



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

JULIANA DA SILVA SANTOS MACHADO

**O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PARA FORMAÇÃO DAS
JUVENTUDES: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E
TRABALHO NO CONTEXTO DO “NOVO ENSINO MÉDIO” EM GOIÁS**

GOIÂNIA - GOIÁS

2026

Processo:

23070.012553/2026-24

Documento:

6235790



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

JULIANA DA SILVA SANTOS MACHADO

3. Título do trabalho

O Ensino Médio em Tempo Integral para a formação das juventudes: um olhar sobre as relações entre educação e trabalho no contexto do "Novo Ensino Médio" em Goiás

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves, Diretora**, em 01/06/2026, às 15:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Da Silva Santos Machado, Discente**, em 01/06/2026, às 15:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_organ_acesso_externo=6235790 ou código CRC 87761478.

JULIANA DA SILVA SANTOS MACHADO

**O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PARA A FORMAÇÃO DAS
JUVENTUDES: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E
TRABALHO NO CONTEXTO DO “NOVO ENSINO MÉDIO” EM GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação Linha de pesquisa: Educação, trabalho e movimentos sociais.

Orientadora: Professora Doutora Amone Inácia Alves

GOIÂNIA - GOIÁS

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Machado , Juliana da Silva Santos

O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PARA A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DO "NOVO ENSINO MÉDIO" EM GOIÁS [Manuscrito] / Juliana da Silva Santos Machado. - 2026.

CXL, 140 f.: 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Amone Inácia Alves

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2026.

1. Ensino Médio em Tempo Integral. 2. Juventudes. 3. Trabalho. 4. Políticas Educacionais.

I. Alves, Amone Inácia , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 43 da sessão de **Defesa de Dissertação** de **JULIANA DA SILVA SANTOS MACHADO**, que confere o título de **Mestra** em **Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos vinte e quatro dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e seis (24/04/2026), a partir das 09h00, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**O Ensino Médio em Tempo Integral para a formação das juventudes: um olhar sobre as relações entre estudo e trabalho no contexto do Novo Ensino Médio em Goiás**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof.^a Dr.^a **Amone Inácia Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutora em Educação pela UFG, com a participação das demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Rita Márcia Magalhães Furtado (PPGE/FE/UFG)**, doutora em Educação pela UNICAMP - integrante titular interna e Prof.^a Dr.^a **Marcilene Pelegrine Gomes (FL/UFG)**, doutora em Educação pela UFG - integrante titular externa. Durante a arguição as integrantes da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelas suas integrantes. Proclamados os resultados pela Prof.^a Dr.^a **Amone Inácia Alves**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e quatro dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e seis.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Amone Inácia Alves

Prof.^a Dr.^a Rita Márcia Magalhães Furtado

Prof.^a Dr.^a Marcilene Pelegrine Gomes

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

"O Ensino Médio em Tempo Integral para a formação das juventudes: um olhar sobre as relações entre educação e trabalho no contexto do "Novo Ensino Médio" em Goiás"



Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves, Diretora**, em 24/04/2026, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita Marcia Magalhaes Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 24/04/2026, às 17:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcilene Pelegrine Gomes, Professora do Magistério Superior**, em 28/05/2026, às 18:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6139874** e o código CRC **19C06776**.

Referência: Processo nº 23070.012553/2026-24

SEI nº 6139874

À minha família,

Meu marido, companheiro de vida e de ofício, minha inspiração e admiração.

À minha mãe, por todo amor e por me incentivar a sempre estudar;

Ao meu pai, por acreditar que sempre sou capaz;

Ao meu irmão, um grande apoio sempre presente em minha vida;

Dedico este trabalho também à todos os jovens estudantes e trabalhadores que sonham com
um futuro e uma escola melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pela rica oportunidade de aprender todos os dias. Agradeço a minha família pelo apoio e carinho durante o percurso deste trabalho, pela compreensão nos momentos de ausência e generosidade nos momentos de angústia e solidão. Agradeço ao meu marido Hall Willian pelo amor, carinho, dedicação, e total apoio nos momentos mais difíceis dessa trajetória. Você é um grande exemplo para mim, de perseverança no fazer pedagógico e luta por uma educação pública de qualidade para todos.

Agradeço a Profa. Dra. Amone Inácia Alves, por sua generosidade enquanto pessoa humana, por toda atenção e dedicação para a construção deste trabalho e também pela compreensão diante dos problemas pessoais que lhes foram apresentados. Também estendo meus agradecimentos às professoras Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado e Dra. Marcilene Pelegrine Gomes, pela disponibilidade para participarem da Banca de Qualificação, com contribuições que foram fundamentais para a escrita dessa dissertação.

As minhas amigas de profissão e de vida, Tânia, Joyce, Priscila, Bruna, Carla Poliana, Elisvânia, Sheila, que me apoiaram nos momentos difíceis e me incentivaram a prosseguir. As minhas queridas amigas da 37ª turma do mestrado Angelina, Luci, Izabela e Maria Fernanda por todos os momentos felizes e de aprendizado que tivemos juntas, foi um prazer conhecer vocês e partilhar dessa oportunidade.

Agradeço a minha família por todo carinho, apoio e incentivo, vocês foram luz em minha caminhada. Agradeço a minha mãe e minha sogra por todas as comidinhas maravilhosas que me ofereceram. Ao meu pai e meu sogro por todos os conselhos e piadas. As minhas cunhadas pelas boas risadas que demos nos momentos que eram para chorar. Não poderia deixar de agradecer a Hallhane e Tiago pelo privilégio de conhecer Gal, uma criança que chegou para alegrar nossos dias, ela foi um grande alívio nos momentos que me faltou a inspiração. Obrigada a minhas avós Magaly e Catarina por todo amor e preocupação, bem como meu avô Divino.

Por fim, agradeço a Universidade Federal de Goiás, e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação pela rica oportunidade de me fazer aluna dessa casa que é referência em todo o país. Obrigada a todos os professores do programa, pelas aulas maravilhosas, pelas indicações e conselhos preciosos dos quais não me esquecerei. E também Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - Capes, pela oportunidade de ser estudante bolsista, ajuda que foi providencial para garantir equipamentos e materiais de pesquisa para a escrita deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Tem como tema o Ensino Médio em Tempo Integral e as relações entre o escola e o trabalho dos jovens goianos. A questão que norteia esta pesquisa é: qual a perspectiva de formação para as juventudes no Ensino Médio da rede pública estadual de Goiás de tempo integral. A metodologia de pesquisa adotada foi bibliográfica e documental e abrangeu o período de 2017 a 2025 com foco em estudos pertinentes ao tema apresentado. Tendo como referencial bibliográfico para a discussão os autores Cavaliere (2014, 2007), Coelho (2009), Moll (2012), Dayrell (2014), Kuenzer (2000, 2003), Manacorda (2007), Bourdieu (1999, 2001), Dubet (2008) entre outros. Os documentos oficiais como o Documento Curricular para Ensino Médio em Goiás - DCGO - EM (Goiás, 2021), Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica - LDB (Brasil, 1996) entre outros. Os principais objetivos foram: identificar nos documentos a concepção de Educação Integral e delinear o percurso histórico da educação integral no contexto educacional brasileiro e goiano; Apresentar a organização curricular do Ensino Médio da rede estadual em tempo integral em Goiás; Refletir sobre as juventudes goiana e a perspectiva de educação de tempo integral nos centros de ensino estaduais; e também apresentar dados estatísticos sobre a condição dos jovens que vivem do trabalho em Goiás e no Brasil. A pesquisa mostrou que em Goiás a formação dos jovens do Ensino Médio está voltada para uma concepção de educação integral fragmentada e no preparo para o mercado de trabalho, em que os aspectos individuais são preponderantes no processo de ensino e aprendizagem e sucesso escolar. As políticas de educação integral não conseguem abranger todos os jovens, principalmente aqueles que vivem do trabalho, que acabam ficando à margem do processo de formação. O Ensino Médio de tempo integral em Goiás, muitas vezes, se afasta dos princípios da educação integral e, em meio a preocupação com resultados e índices, abre precedentes para a realização de uma educação compensatória para as camadas populares. Nessa condição, a perspectiva de uma educação que forme cidadãos críticos, reflexivos e capazes de problematizar os dilemas sociais, não se efetiva na prática, o que acaba favorecendo o atendimento às diretrizes da agenda neoliberal na educação.

Palavras-chave: Ensino Médio de tempo integral. Juventudes. Trabalho. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This study is part of the research line *Education, Work, and Social Movements* of the Graduate Program in Education at the Federal University of Goiás. Its theme is Full-Time High School Education and the relationship between schooling and work among young people in the state of Goiás. The guiding research question is: What educational perspective for youth is promoted by full-time high school education in the public school system of the state of Goiás? The research adopted a bibliographic and documentary methodology, covering the period from 2017 to 2025, with a focus on studies relevant to the proposed theme. The theoretical framework was based on the works of Cavaliere (2007, 2014), Coelho (2009), Moll (2012), Dayrell (2014), Kuenzer (2000, 2003), Manacorda (2007), Bourdieu (1999, 2001), Dubet (2008), among others. Official documents analyzed included the *Curricular Document for High School Education in Goiás (DCGO-EM)* (Goiás, 2021), the *National Common Core Curriculum (BNCC)* (Brazil, 2018), and the *Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB)* (Brazil, 1996), among others. The main objectives were: to identify, within official documents, the conception of Integral Education and to outline the historical trajectory of integral education in the Brazilian and Goiás educational contexts; to present the curricular organization of full-time high schools within the Goiás state education system; to reflect on the realities of youth in Goiás and the perspective of full-time education in state schools; and to present statistical data on the conditions of young people who depend on work for their livelihood in Goiás and Brazil. The findings indicate that, in Goiás, the education of high school students is oriented toward a fragmented conception of integral education and toward preparation for the labor market, in which individual aspects are emphasized in the teaching-learning process and in the achievement of educational success. Integral education policies have not been able to encompass all young people, especially those who depend on work for their subsistence, who often remain on the margins of the educational process. Full-time high school education in Goiás frequently departs from the principles of integral education and, amid concerns with performance indicators and educational outcomes, creates conditions for the implementation of a compensatory form of education aimed at the popular classes. Under these circumstances, the prospect of an education capable of fostering critical, reflective citizens who can question and problematize social dilemmas is not effectively realized in practice, thereby favoring the implementation of neoliberal educational agendas.

Keywords: Full-Time High School; Youth; Work. Educational Policies.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Figura 1:	Centros de Ensino em Período Integral - Goiás – 2024	80
Tabela 1:	Número de escolas integrais e parciais da rede estadual de Goiás.	81
Tabela 2:	Taxas de abandono e reprovação na rede estadual de Goiás - 2013 a 2024	117
Quadro 1:	Marcos legais do Novo Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017	74
Quadro 2:	Matriz Curricular para os Centros de Ensino em Período Integral do Ensino Médio	96
Quadro 3:	Itinerários Formativos (IFs) do DC-GOEM e sua associação com os TCTs	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Proporção de Matrículas de Alunos em Tempo Integral no Ensino Médio segundo a rede de Ensino – Brasil – 2020-2024	78
Gráfico 2: Percentual de matrículas em tempo integral - Goiás 2014 – 2024	58
Gráfico 3: Percentual de Escolas Públicas com no mínimo 25% de matrículas em tempo integral - Goiás 2014 – 2024	58
Gráfico 4: Percentual de Matrículas em Tempo Integral em Goiás 2009 – 2025	82
Gráfico 5: IDEB - Ensino Médio da Rede Estadual de Goiás 2005 – 2023	87
Gráfico 6: IDEB - Ensino Médio das Redes Estaduais do Brasil 2005 – 2023	87
Gráfico 7: Jovens de 14 a 29 anos que não concluíram o ensino médio – gênero	101
Gráfico 8: Jovens de 14 a 29 anos que não concluíram o ensino médio – Cor	101
Gráfico 9: Nível de ocupação, segundo os grupos de idade - Brasil - 2014 – 2023	102
Gráfico 10: Rendimento-hora médio real de todos os trabalhos das pessoas ocupadas, por cor ou raça, segundo o nível de instrução - Brasil - 2023.	103
Gráfico 11: Distribuição percentual de jovens de 15 a 29 anos de idade, por situação de ocupação e condição de estudo - Brasil 2012 - 2023.	105
Gráfico 12: Taxa de informalidade (%) das pessoas de 14 anos ou mais de idade, Brasil e Goiás – 2012 a 2024	107
Gráfico 13: Rendimento médio real do trabalho principal habitualmente recebido por mês pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por sexo e cor ou raça, Goiás – 2023 e 2024	108
Gráfico 14: Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução, Goiás – 2016 a 2024.....	109
Gráfico 15: Distribuição percentual de jovens de 15 a 29 anos de idade, por situação de ocupação e condição de estudo na semana de referência, Goiás – 2012 a 2024	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educadores

CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança

CIACs - Centros Integrados de Apoio à Criança

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CEPIs - Centros de Ensino em Período Integral

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCGO - EM - Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

SEDUC - GO - Secretaria de Estado de Educação de Goiás

PME – Programa Mais Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CONSIDERAÇÕES INICIAIS: COMO E POR QUE PENSAR NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL PARA JOVENS TRABALHADORES?..	16
A escolha do tema	16
Desenho metodológico da pesquisa	19
Bases teóricas para pensar a educação, as juventudes e o mundo do trabalho.	22
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TRAJETÓRIAS DE CONSTRUÇÃO NO BRASIL.....	26
1.1 Concepções sobre a Educação integral e escola de tempo integral a partir do pensamento marxista e gramsciano	27
1.2. Uma questão de tempo: o tempo como um marcador para a educação em tempo integral	37
1.3 Trajetórias de construção das escolas de tempo integral no Brasil.....	40
CAPÍTULO 2. A POLÍTICA DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS: O PROJETO DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA.....	61
2.1 O início e a materialização das propostas políticas das escolas de tempo integral no estado goiano	61
2.2 A reforma do Ensino Médio em Goiás: entre a flexibilidade e a precarização	69
2.3 O Ensino Médio de Tempo Integral em Goiás	84
CAPÍTULO 3. UMA ESCOLA PARA TRABALHADORES?	100
3.1 Entre o trabalho e a escola: o que os dados estatísticos mostram sobre a condição de trabalho e estudo dos jovens brasileiros e goianos.	101
3.2. Os excluídos do interior e a escola justa	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	125

INTRODUÇÃO

Desde 1996 com as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - Lei nº 9.394, o Ensino Médio é considerado a última etapa da educação básica brasileira, com o objetivo de promover a formação dos jovens, seu preparo para o mundo do trabalho e exercício da cidadania. A literatura (Kuenzer, 2000; Sposito, 2005) mostra que essa etapa é alvo de muitas críticas, devido seus problemas históricos como a evasão, altas taxas de desistências, falta de infraestrutura, baixos índices de aprendizado, etc. Por isso, ao longo dos anos, a ideia de repensar sua organização e oferta foi ganhando cada vez mais proeminência, a fim de solucionar esses problemas e elevar a qualidade do ensino ofertado. Nesse contexto, a escola de tempo integral se estabelece como uma estratégia para superar vários problemas relacionados à aprendizagem e à formação para o trabalho.

Em menos de dez anos essa etapa passou por duas reformas, em 2017 e, depois, em 2024, com a promessa de melhorar as condições de formação dos jovens, para assegurar a aprendizagem, e aumentar os índices de conclusão. Preocupações que são legítimas, do ponto de vista do avanço na qualidade da formação dos jovens brasileiros, mas que estão mais ligadas a políticas de governo do que de Estado, ou seja, na prática as mudanças nas diretrizes caminham de acordo com a política de governo vigente e, no contexto brasileiro as políticas educacionais demonstram estar alinhadas a uma agenda neoliberal, ora mais atenuada, ora menos.

Assim foi em 2017 com a reforma do governo de Michel Temer (2016 -2018), pela Lei nº 13.415/2017- denominada Lei do Novo Ensino Médio - NEM e, em 2024, com a reeleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva a partir de mobilizações de educadores, movimentos sociais e sindicais, o Ensino Médio passou por outra reforma, com a revogação parcial da proposta anterior com as atuais Diretrizes para o Ensino Médio regida pela Lei nº. 14.945/2024.

Essas mudanças mostram o campo de disputa que é a educação e os desafios para a construção de uma proposta para o Ensino Médio como uma política pública de Estado para que cumpra seu objetivo com qualidade em todo território nacional. Assim, quando o Ensino Médio não é um lugar de direito social, garantido independente do governo vigente, a educação dos jovens corre o risco de ser pensada como uma ferramenta estratégica para atender as demandas principalmente do mercado de trabalho.

Consideramos, neste trabalho, que o Ensino Médio é um campo de disputa entre os governos estaduais e federais, além do setor privado que, desde 2017, estão financiando e

colaborando na implementação desse Novo Ensino Médio em vários estados do Brasil. Em Goiás o Instituto Lemann, Instituto Unibanco, juntamente com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE são os principais nomes, que atuam também na maioria dos estados brasileiros, oferecendo um modelo de Educação Integral em tempo integral às secretarias estaduais de Educação.

Em Goiás, houve uma reorganização nas escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio, com a criação dos Centros de Ensino em Período Integral - CEPIS, pela Lei n.º 19.687/2017, iniciando a implementação do Novo Ensino Médio, que prevê a ampliação gradual para 3.000 horas de carga horária dessa última etapa da educação básica. Segundo o portal da Secretaria de Estado da Educação (2025) existem cerca de 263 escolas em todo o estado, com jornadas ampliadas de 7 ou 9 horas diárias, demonstrando que Goiás apresenta-se como uma tendência para todo o país, no que diz respeito às políticas educacionais das últimas reformas.

Nesse contexto, nos propomos a pensar sobre a formação dos jovens goianos nessa proposta de ampliação da jornada de escolar, uma vez que, muitos precisam conciliar o tempo do estudo com o tempo do trabalho. Por isso, a escolha da temática afina-se ao propósito de estabelecer um olhar crítico sobre a reforma do Ensino Médio e a formação das juventudes nos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIS) do estado de Goiás, pensando em seus desafios, contradições e possibilidades.

O problema deste trabalho centra-se no seguinte questionamento: qual a perspectiva de formação no Ensino Médio de tempo integral para as juventudes em Goiás? Reflexão que se insere no contexto das mudanças provocadas pelas reformas de 2017 e 2024, e no entendimento que o Ensino Médio deve ser compreendido como uma política pública para a educação das juventudes, a partir de uma perspectiva de educação integral. Assim, pretende-se observar como se estabelece a formação dos jovens em Goiás, referenciando a função social da escola, e suas relações entre o trabalho.

Elegemos como objetivo geral desta pesquisa, pensar como se estabelece as relações entre escola e trabalho dos jovens goianos, demonstrando as contradições e as possibilidades para a formação das juventudes do Novo Ensino Médio, a partir do estudo dos documentos que orientam a educação básica no Brasil e em Goiás. Assim vamos observar como é a organização curricular das escolas Estaduais para a formação das juventudes direcionando o foco para os Centros de Ensino em Período Integral - CEPIS. Olhar que se estabelece, a partir da implantação de políticas nacionais e regionais para a expansão das escolas de tempo integral, com a ampliação da carga horária do Ensino Médio pela Lei de nº 13.415 em 16 de

fevereiro de 2017, conhecida como o Novo Ensino Médio, que alterou as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), para a ampliação progressiva do cumprimento das 3.000 horas para o Ensino Médio, com uma nova organização curricular.

Este trabalho está organizado em três capítulos, em que serão discutidos os temas relacionados ao problema da pesquisa. Na introdução do trabalho apresenta-se os motivos principais da escolha do tema, as transformações que a pesquisa teve ao longo de sua construção e também apresenta as perspectivas teóricas e metodológicas adotadas, situando o leitor sobre conceitos fundamentais que atravessam toda a discussão sobre a formação dos jovens no Ensino Médio de tempo integral na rede estadual de Goiás.

No primeiro capítulo, apresentam-se as principais discussões realizadas no campo da educação sobre a escola de tempo integral e o ensino médio de tempo integral. Enfatizando as distinções entre educação integral, escola de tempo integral e educação em tempo integral destacando os aspectos históricos da construção dessa proposta de ensino na educação brasileira, bem como os desafios da gestão dos tempos de estudo e vida.

No segundo capítulo, apresentamos a trajetória de construção da escola de tempo integral em Goiás, elencando seus marcos legais e conceituais até os dias atuais. Trazendo as principais concepções de educação integral e escola de tempo integral registradas nas diretrizes curriculares estaduais - Documento Curricular para Goiás na etapa do Ensino Médio- DCGO EM (2022), bem como a organização pedagógica e curricular dos Centros de Ensino em Período Integral - CEPis. Estabelecendo nesse contexto, as discussões sobre a formação das juventudes sua relação com as últimas reformas do Ensino Médio (Brasil, 2017, 2024).

Por fim, no último capítulo, estabelecemos a conexão entre o Ensino Médio em tempo integral e a formação dos jovens, observando por meio dos documentos e dados estatísticos, o lugar dos jovens que trabalham e estudam. Trazendo uma reflexão sobre a realidade do estudante trabalhador e os desafios de permanência nas escolas de tempo integral, estabelecendo um contraponto com as propostas curriculares e as desigualdades sociais e educacionais no Brasil e em Goiás. Debatendo sobre a importância de afirmar o compromisso social do Ensino Médio como uma importante política pública de formação das juventudes, evidenciando uma proposta educacional politécnica, com o objetivo de uma formação integral dos estudantes.

Assim, a importância deste trabalho está em colocar em destaque os impactos da ampliação do tempo na trajetória escolar dos estudantes do Ensino Médio. Observando no movimento da história da educação, as repetições e as rupturas presentes nos discursos

educacionais atuais, bem como os desafios e as contradições enfrentadas na escola pública brasileira e goiana. Dessa forma, o tema escolhido foi elaborado considerando a importância e atualidade do mesmo, principalmente em um país em que as desigualdades escolares são tão profundas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: COMO E POR QUE PENSAR NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL PARA JOVENS TRABALHADORES?

Estas considerações iniciais tem como objetivo situar o leitor sobre a escolha da temática deste trabalho, as bases teóricas e metodológicas que foram utilizadas para fundamentar as reflexões, bem como apresentar as transformações dessa pesquisa ao longo de sua construção. Transformações que sugeriram novas reelaborações dos objetivos (elaborados no pré-projeto de pesquisa) e metodologia desta pesquisa, mais que foram fundamentais para o amadurecimento das discussões sobre o tema e também do constante movimento de aprender a ser pesquisador.

Apresentamos neste primeiro momento a motivação para a escolha do tema da pesquisa e a relação com a pesquisadora. O breve texto tem um caráter biográfico e de memória, sobre fragmentos da trajetória de estudante da educação básica pública, trabalhadora até ser professora da rede pública de ensino. Discussão que mostra que existe uma relação importante entre o pesquisador e a pesquisa, uma vez que carregamos concepções sobre o mundo que vivemos, e que as experiências vividas precisam ser refletidas para que possamos avançar no movimento do tempo histórico e do espaço social.

Bourdieu (2001) mostra em seu método de pesquisa, que é importante romper com a ideia de dicotomia entre objetividade e subjetividade na produção das relações sociais, mas ter uma compreensão de todo o espaço social “como relação dialética entre estrutura e agente social” (Oliveira *et. al*, 2013, p. 22) para que assim seja possível compreender os mecanismos que movem o mundo, que produzem e reproduzem as violências simbólicas e materiais, desvelando como são estabelecidas as relações de dominação em nossa sociedade. É nesse movimento, que pretendemos evidenciar o compromisso político dessa discussão para a colaborar com a construção de uma educação melhor, principalmente para a juventude brasileira. Tendo como ponto de partida o olhar de uma estudante que se tornou professora.

A escolha do tema

Escolher o tema das escolas de Ensino Médio em tempo integral não foi realizada de forma aleatória, mas por atravessar a minha a minha trajetória escolar, desde estudante até a minha atuação como professora da educação básica pública. Iniciando essa jornada desde a Educação Infantil em uma instituição pública de ensino do bairro onde me desenvolvi em Goiânia, até o ensino médio em um Centro de Ensino de Período Integral. A escola sempre foi

um lugar de muitas possibilidades, principalmente para uma estudante parte da classe trabalhadora que experienciou o trabalho no Ensino Médio.

Com a pouca escolaridade que meus pais tinham, a escola ocupou um importante espaço nas conversas e conselhos familiares. Lá, era o lugar em que eu poderia aprender sobre os conhecimentos do mundo e ter as respostas que meus pais não sabiam. Para mim, a escola era um lugar de oportunidades, e possibilidade de sonhar com um futuro melhor.

Em 2013 vivenciei a experiência da escola integral, como aluna do Ensino Médio, ano da implantação da Escola de Tempo Integral no Colégio Estadual Pré-Universitário, localizado na região centro-leste de Goiânia, que passou, a partir deste mesmo ano a se chamar CEPI - Centro de Ensino de Período Integral - Pré Universitário.

Era aluna trabalhadora, com o registro de menor aprendiz na atividade de auxiliar de Recursos Humanos, assinatura que inaugurou minha primeira carteira de trabalho. Com a mudança na organização da escola, que agora passaria a ofertar o ensino integral, me encontrava em um dilema: trabalhar e estudar ou só estudar?

Meu primeiro trabalho, como menor aprendiz, me fez valorizar ainda mais a escola, apesar de, constantemente ser alvo de olhares preconceituosos de colegas estudantes, ao me verem uniformizada, “engolindo” no fundo do pátio central a marmita que minha mãe carinhosamente preparava, devido ao pouquíssimo tempo antes da aula começar. Por isso, entre outras dificuldades, como o cansaço e a dificuldade de concentração nas atividades escolares, com o apoio de meus pais, decidi abandonar o trabalho e dedicar integralmente aos estudos na escola, embora o dinheiro fosse importante para ajudar nas despesas de casa.

Na época de implementação do atendimento integral, algumas questões principalmente relacionadas à estrutura física, explicitavam que aquela escola não era preparada para funcionar durante a manhã e toda a tarde. Nossas refeições, por exemplo, eram feitas em um pátio, com bancos improvisados nas muretas de concreto que cercavam o pátio do colégio. As salas de aulas eram quentes e desconfortáveis para estudar o dia inteiro, uma estrutura que foi improvisada para atender os estudantes em período integral.

Embora houvesse dificuldades no percurso, concluir o ensino médio para mim foi um marco, porque meus pais nunca haviam chegado tão longe. Foi uma mistura de alegria e preocupação, será que devo prosseguir com os estudos? Será que posso escolher um curso universitário?

Nesse momento, a escola básica se apresentava com vários sentidos para mim. Um sentido de etapa concluída, tendo uma formação mínima para ser uma mulher e participar da vida social com autonomia. Outro sentido de preparo para o mercado de trabalho, haja vista

que havia um diploma de conclusão do ensino médio, que poderia me possibilitar condições de assumir várias profissões que exigem tal escolaridade. E ainda, um sentido de porta de entrada para iniciar uma outra etapa de formação, a universidade.

Para uma jovem de quase dezoito anos, embora houvesse muitas incertezas sobre qual caminho seguir, as possibilidades eram muitas. E, no meu caso em específico, poderia ter o privilégio de escolher. Mas ao obter o resultado de reprovação no vestibular da UFG - Universidade Federal de Goiás, única universidade possível dentro do contexto sócio econômico de minha família, percebi que as escolhas sobre o futuro universitário não eram tão simples assim. Na época, o curso escolhido foi arquitetura, não obtive nota suficiente para ingressar, apesar de optar concorrer pelas cotas da escola que toda a vida me formou, a pública.

Anos mais tarde, ingressei no curso de Pedagogia, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC - GO, com bolsa integral do Programa Universidade para Todos - Prouni. Lembro-me das primeiras aulas, respondendo às questões que comumente são proferidas pelos professores aos estudantes: por que escolheu esse curso? Essa questão me fez refletir e, em resposta, argumentei: escolhi estar aqui porque foi o único curso que poderia me inscrever e pudesse passar.

Por isso, buscar entender as relações estabelecidas entre a educação dos jovens no CEPIs e o mundo do trabalho, faz-se um elemento importante para minha formação como professora da rede pública de ensino. E mais precisamente, observar como as reformas curriculares do Ensino Médio desde 2017 incidem nas concepções sobre a educação integral no ensino público tem me motivado a prosseguir com essa pesquisa.

Começamos a pesquisa, com o intuito de analisar documentos de uma escola estadual que se transformou em CEPI, pretendíamos mostrar a relação entre a origem (quais as regiões que de residência dos estudantes e suas origens sociais, econômicas e culturais) e o destino (após concluírem o Ensino médio, quantos ingressaram no em um curso superior ou no mercado de trabalho), embasando os estudos de Pierre Bourdieu (2001). No entanto, na medida que iniciamos a pesquisa documental, tivemos acesso somente a alguns documentos como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno da escola. Não tivemos acesso aos dados do Censo Escolar, e nem aos registros de matrículas e outros documentos que pudessem conter dados sobre a escola desde que se tornou integral como cadernos de atas e registros. A escola estava passando por reformas, e com poucos servidores disponíveis para acompanhar o manuseio e acesso aos documentos. Além de que muitas escolas estaduais, tem se fechado para a pesquisa externa, com receio de críticas que levam o nome da secretaria estadual de Goiás, aspectos que dificultaram o andamento da pesquisa apesar dos esforços.

Nesse sentido, optamos em seguir os estudos analisando a relação entre ensino médio e escola em tempo integral, a partir dos documentos públicos disponíveis em bancos de dados como Instituto Nacional Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira - INEP, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, e outros bancos de dados. Nos organizamos, buscando analisar os dados que mostram a continuidade de estudos pelos jovens que estão no Ensino Médio em Goiás, observando a implementação da reforma dessa etapa iniciada em 2017, considerando principalmente a condição dos estudantes trabalhadores.

Então, elencamos os seguintes objetivos específicos da pesquisa: apresentar a trajetória de construção da proposta da escola de tempo integral brasileira e goiana; refletir sobre as concepções que os documentos oficiais expressam sobre escola de tempo integral e educação integral embasando-se na última atualização das diretrizes para o Ensino Médio no Brasil (Lei 14.945/24), e o Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio - DCGO-EM (2021); Compreender como funcionam as escolas de Ensino Médio em tempo integral em Goiás a partir da reforma do Novo Ensino Médio, iniciada em 2017, com base na pesquisa documental e bibliográfica. E apresentar dados estatísticos sobre índices educacionais sobre o Ensino Médio e a ocupacionais dos jovens;

Desenho metodológico da pesquisa

A metodologia utilizada para a construção deste trabalho será centrada na pesquisa bibliográfica e documental, a partir de uma abordagem qualitativa, embasando-se nas contribuições de Lima e Miotto (2007) e Severino (2016) para a revisão bibliográfica, e Ludke e André (1986) para a pesquisa documental. Assim, utilizaremos como fonte, documentos oficiais que regulamentam e direcionam o trabalho pedagógico para o Ensino Médio no Brasil e na rede estadual de Goiás (2017 - 2025), pesquisas que abordam a temática sobre as escolas de tempo integral e educação integral, e estudos sobre as juventudes. Referenciando assim quatro conceitos estruturantes: Educação Integral, Escola de tempo integral, Juventudes e Trabalho. Conceitos que serão melhor definidos no próximo tópico, e que servirão de base teórica para fundamentar a perspectiva das análises sobre a formação escolar dos jovens em Goiás.

Para a revisão bibliográfica, selecionamos periódicos científicos como Revista Educação e Pesquisa da Universidade de São Paulo - USP, Revista Inter-Ação da Universidade Federal de Goiás - UFG, Revista Educação e Sociedade ligada ao Centro de Estudos Educação e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, entre outros, para observar como a temática sobre as escolas tempo integral tem sido discutida. Para

a coleta de dados estabelecemos os seguintes critérios: parâmetro temático: Ensino Médio em tempo integral; Educação Integral; Ensino médio e Juventudes; e Parâmetro cronológico: 2017 a 2025.

Buscamos as produções científicas brasileiras dos últimos dez anos, de 2015 a 2025. Esse recorte temporal se deu pelo fato de haver uma significativa abrangência para as escolas de tempo integral no país, para o alcance das metas estabelecidas no PNE - Plano Nacional de Educação (2014). E pela aprovação em 2017 da Lei nº 13.415 que reformulou a organização curricular do ensino médio, impactando diretamente na jornada escolar dos estudantes. Lei que em 2024 sofreu alterações, reorganizando novamente a Política Nacional para o Ensino Médio. Temas que serão abordados com maior destaque posteriormente, e de fundamental importância para pensar sobre as desigualdades escolares e a organização curricular das escolas de tempo integral que ofertam o Ensino Médio.

A partir da pesquisa bibliográfica, estabelecemos dois principais grupos temáticos. O primeiro refere-se às questões de reformas educacionais pautadas em uma perspectiva mercadológica da educação, a fim do preparo para o ingresso no mercado de trabalho. E, o outro grupo, diz respeito às contradições entre tempo integral e educação integral nas escolas que têm jornada ampliada.

Foi possível perceber os discursos que predominam nas revistas científicas e pesquisas acadêmicas sobre o tema. Uma vez que este é um assunto amplamente estudado no campo da educação, em que, grande parte dos pesquisadores (Kuenzer, 2000), (Frigotto, 2024), Libâneo (2014) confirmam que há uma importante influência do modelo neoliberal na implantação e organização das escolas de tempo integral. E muitos desafios de promover uma educação integral com a jornada ampliada, para a classe trabalhadora juvenil dentro das instituições públicas de ensino brasileiras.

Os estudos referentes às reformas do Ensino Médio (Silva, *et.al.*, 2025), mostram que há uma tendência de descontinuidades em políticas públicas para o avanço da qualidade do ensino ofertado às juventudes, especialmente por se tratar em grande maioria como uma política de governo e não de estado. A exemplo dessa prática temos a reforma do Novo Ensino Médio em 2017, quando propõe uma nova organização curricular distanciada das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (LDB - Lei nº 9.394/1996) que se estabeleceu mediante importantes discussões para elevar os índices de qualidade e conclusão da última etapa de ensino pelos jovens brasileiros. E também, outras questões como a flexibilidade curricular e as adaptações neoliberais, que contribuem para a reprodução de desigualdades escolares, e uma perspectiva instrumental da educação.

A partir desses levantamentos, direcionamos a atenção aos principais documentos nacionais e do estado de Goiás que versam sobre o Novo Ensino Médio e seus impactos na formação dos jovens. Destacando em âmbito federal a Lei nº 13.415/2017 que altera a LDB nº 9.394/1996 e implementa o Novo Ensino Médio - NEM, a Resolução CNE/CEB nº 03/2018, que estabelece novas diretrizes para o Ensino Médio - DCNEM, e a Lei nº 14.640/2023 que institui o atual Programa Escola em Tempo Integral. Para o estado de Goiás, destacamos a Lei nº 20.917/2020 que institui o Programa Educação Plena e Integral, o orientador para o Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas (SEDUC, 2021), e também o Documento curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio - DCGO EM (2021).

Com base nesses documentos, são apresentadas ao longo da pesquisa as concepções sobre o Ensino Médio e sua organização para a formação das juventudes, textos que são fundamentais para ampliar a reflexão crítica e contribuir para a tentativa de resposta à questão central deste trabalho. Outros documentos oficiais também vão compor a análise, para entender a realidade do projeto formativo para a juventude brasileira e goiana. A partir dos dados estatísticos apresentados pelo Instituto Brasileiro de Pesquisas Geográficas e Estatísticas - IBGE e Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, buscamos observar quais as características dos jovens que estão no Ensino Médio, segundo sua condição de ocupação, gênero, cor, idade e classe social. A fim de estabelecer um paralelo entre Goiás e Brasil, observando como os índices educacionais têm incidido na trajetória de vida dos estudantes, principalmente daqueles que estudam e trabalham.

Assim, diante do objeto de estudo dessa pesquisa que é a reforma do Ensino Médio que se materializa nos Centros de Ensino em Período Integral de Goiás e seus impactos na formação dos jovens trabalhadores a partir de 2017 com a proposta do Novo Ensino Médio. Pretendemos envidar esforços para pensar sobre essa temática, a fim de compreender como se estabelece a relação entre o trabalho e os estudos, quando houve a ampliação das escolas estaduais que atendem no período integral.

Dentre os principais autores trazidos para o referencial teórico, destacamos Cavaliere (2014), Coelho (2009), Arroyo (2007), Dubet (2008), Bourdieu (1998, 2001, 2003), Libâneo (2014), Saviani (2011), Freitas (2007), para discutir sobre os tempos, trajetórias, e as relações entre escola e sociedade. Para trabalhar com o conceito de juventudes com referência aos estudos sobre o Ensino Médio e suas reformas, utilizamos os trabalhos de Dayrell (2007,2014), Kuenzer (2003) e Sposito (2005), entre outros autores que contribuíram para

ampliar o debate sobre a questão do Ensino Médio como uma política pública para a formação da juventude com vistas a um projeto de educação integral.

A partir desse referencial teórico, é que defendemos a importância de refletir e ampliar as discussões sobre as escolas de tempo integral no Brasil, e especificamente a etapa do Ensino médio para a formação das juventudes. Contrapondo a ideia de que o Ensino Médio é uma etapa que tem como principal promover uma formação para que os jovens ao terminar estejam preparados para ingressarem no mercado de trabalho. Mas buscamos defender nesta pesquisa que esta etapa da educação básica deve ser um direito social, tratado como uma importante política pública para uma formação completa de todos os jovens do país, a partir de uma perspectiva integral de formação, em seus aspectos teóricos, intelectuais, técnicos, tecnológicos, emocionais, físicos, cognitivos, sociais e políticos.

Bases teóricas para pensar a educação, as juventudes e o mundo do trabalho.

Ao longo de todo o trabalho, evidenciamos o uso de conceitos chaves para essa pesquisa, termos que de acordo com a perspectiva teórica adotada, podem apresentar diferentes concepções. Por isso, consideramos importante apresentar as bases teóricas que utilizamos para pensar sobre as Juventudes, Educação Integral, e Trabalho, partindo da perspectiva do materialismo histórico dialético, que nas palavras de Nosella (2007, p.138) “é o método de investigação científica que melhor dá conta de nossas preocupações”.

Iniciamos pela definição do que é o Ensino Médio, tomando como referência as Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018), que em seu Artigo 3º define a última etapa da educação básica como:

[...] um direito social de cada pessoa e é dever do estado e da família que, em colaboração com a sociedade, são responsáveis por garantir o pleno exercício deste direito para todos os cidadãos, com a finalidade de promover seu desenvolvimento integral, mediante formação para o exercício pleno da cidadania, qualificação para a participação e integração no mundo do trabalho e preparação para a continuidade dos estudos em nível superior (Brasil, 2018).

Além de ser um direito social, o texto acima refere-se ao Ensino Médio como um espaço de formação juvenil, que tem como objetivo o desenvolvimento integral dos estudantes para que esses possam nessa trajetória preparar-se para o pleno exercício da cidadania e também qualificar-se e realizar os enfrentamentos no mundo do trabalho. Nas DCNEM (2018), observamos que há a ênfase em princípios emancipatórios, com a articulação dos conhecimentos científicos, culturais, e tecnológicos para a formação dos

jovens, contudo esses princípios demonstram, na prática, estar tensionados pela organização curricular centrada na formação de competências e habilidades para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, é importante refletir sobre qual a concepção de juventude que se apresenta nos documentos que norteiam as políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil, e como essas concepções se materializam na formação dos jovens que estão matriculados nas escolas públicas, especialmente nas periferias. Essa preocupação incide diretamente na defesa de uma educação pública que se contrapõe à lógica instrumental da escola, e que esta seja um espaço de formação humana crítica e integral.

Segundo os dados do IBGE, o Ensino Médio no Brasil é composto em sua grande maioria por jovens entre 15 a 17 anos, cerca de 76,7% dos estudantes (Brasil, 2024). Uma etapa formada por estudantes que estão saindo da adolescência e construindo novas percepções de mundo, que vão se estabelecendo nos últimos anos da educação básica. Por isso a ênfase dessa etapa se constituir como um direito social com o objetivo de preparo dos jovens para o ingresso no ensino superior, e para o mundo do trabalho.

Esta condição de construção de novas percepções não é homogênea, mas apresenta-se de diversas formas para os estudantes, jovens que apresentam diferentes contextos sociais, econômicos, culturais e políticos, e que inclusive muitos já estão inseridos no mercado de trabalho. É nessa esteira que consideramos o termo juventudes, e não juventude, compreendendo que esta categoria social não está condicionada a faixa etária, mas uma condição social, histórica e cultural]

[...]de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2013, p. 155)

Dayrell (2007) traz a concepção de condição juvenil, buscando ampliar o discurso sobre as juventudes para além de uma categorização etária. Desta forma, a condição juvenil segundo o autor

Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (p. 1108).

Em suas pesquisas sobre as relações entre as juventudes e a escola Dayrell (2007) mostra que a condição dos jovens brasileiros, especialmente aqueles que são socialmente e economicamente mais vulneráveis, é “dura e difícil” (p. 1108). A pobreza na maioria das

vezes é uma questão central no dilema dos jovens, que está entre a sobrevivência imediata e a perspectiva de construção de um futuro, o que impacta diretamente na trajetória estudantil de muitos jovens do Ensino Médio.

Para o autor a condição juvenil é também atravessada pelo tempo e pelo espaço, onde o espaço geográfico de convívio dos jovens transforma-se em lugar a ser vivido, que carrega consigo as experiências juvenis, as memórias coletivas e individuais, as interações afetivas e produção cultural e identitária, “o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais” (Dayrell, 2007, p.1.112). O tempo, também é uma dimensão muito importante para as juventudes, o tempo presente dos jovens é o momento que “se formulam questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro, mas também a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos” (Ibid.) ou seja, o jovem vive o presente, projetando o futuro e refletindo o passado. Assim, a condição juvenil, para além de ser um constructo histórico e social ela também tem uma dimensão espacial e temporal.

São esses jovens que adentram as escolas, carregando consigo seus “conflitos e contradições de uma estrutura social excludente” (Dayrell, 2007, p. 1116) que impõe à escola muitos desafios.

Na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos à ela. Por outro lado, a escola que ele frequenta apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogênea. Podemos afirmar que a unidade escolar apresenta-se como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. (Dayrell, 2007, p. 1118).

Nessa esteira, o autor traz uma importante distinção entre o “aluno” e o “jovem” que está na escola, em que em uma determinada perspectiva de estudante, este assume uma disciplina e acaba sendo “moldado” pelas regras escolares, numa tendência homogeneizante. Assim a instituição escolar acaba desconsiderando a dimensão juvenil, com seus diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Uma lógica que se aproxima de adequação a um padrão de comportamento e aprendizagem, que no contexto da sociedade atual atende aos interesses do mercado de trabalho, e consequentemente contenda com a dimensão da condição juvenil.

Embasado nos estudos de Dayrell (2003, 2007) e Sposito (2005), é que consideramos “a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento

determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma.” (Dayrell, 2003, p.42).

Nessa relação entre as juventudes e a escola, está a questão da educação e escola de tempo integral, para jovens goianos oriundos da escola pública. São temas que serão trabalhados com mais profundidade no capítulo 1, mas aqui anunciamos que a concepção de educação integral deste trabalho encontra-se em uma perspectiva de formação ampla amparada em uma formação que

[...]não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico [...] por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural (Brasil, 2018, p.162).

É nessa perspectiva contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), que pretendemos elucidar como é ofertada a educação integral para os jovens do Ensino Médio, estabelecendo um recorte regional para o Estado de Goiás. Tendo como foco os Centros de Ensino em Período Integral - CEPis, em sua estrutura curricular e concepções pedagógicas. Problematicando o que é vivido e o que é idealizado nessas normativas, tendo em vista que “o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano vai depender da qualidade das relações sociais desse meio no qual se insere” (Dayrell, 2003, p.43).

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TRAJETÓRIAS DE CONSTRUÇÃO NO BRASIL

Educação integral, Escola de tempo integral, Escola integrada, entre outros, são as várias nomenclaturas utilizadas em diferentes pesquisas educacionais sobre o tema. São termos que embora pareçam similares e estabeleçam algumas conexões, apresentam diferentes perspectivas sobre a educação escolar e as suas finalidades educativas.

A fim de compreender sobre essas concepções, faremos um percurso inicial para observar os aspectos históricos do conceito de educação integral desde sua idealização, buscando entender o que atualmente compreende-se por educação integral e a escola em tempo integral no Brasil. Desta forma, o objetivo central deste capítulo é, a partir das discussões teóricas trazidas pelos autores que trabalham sobre a temática da escola e educação integral, evidenciar qual a concepção de educação integral que fundamenta este trabalho, para subsidiar as discussões sobre a educação em tempo integral para as juventudes do Ensino Médio que se seguirão nos próximos capítulos.

A legislação educacional brasileira referencia em vários documentos o conceito de Educação Integral, como uma formação que visa o desenvolvimento humano global, considerando seus aspectos cognitivos, sociais, físicos, psicológicos, afetivos, entre outras dimensões (Brasil, 1988; 1996; 2024). A Educação Integral é assegurada nos dispositivos legais como um direito social com o objetivo do pleno desenvolvimento de todo cidadão, e deve ser articulada entre todas as esferas da sociedade e realizada em todas as etapas da educação básica.

É importante destacar que apesar do aparato legal, que respalda e estabelece diretrizes e princípios para que a educação integral se efetive de forma integral, existem diferentes interpretações de como a educação integral se materializa no chão da escola. Muitas vezes, as políticas educacionais dos estados e municípios brasileiros são voltadas para investimentos em atividades escolares e extraescolares de ampliação do tempo na escola, que até possuem princípios da educação integral, mas que não se efetivam como tal.

Tomemos como referência, a recente Portaria 2.036/2023 do Ministério da Educação-MEC, que define diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral. Em seu Art. 2º incisos I, II e V expressam as seguintes concepções de educação integral, desenvolvimento integral e tempo integral:

I - Educação integral: concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais;

II - Desenvolvimento integral: processo singular, historicamente situado, contínuo e ao longo da vida, de ampliação, aprofundamento e diversificação das dimensões cognitiva, física, social, emocional, cultural e política do sujeito;

V - Tempo integral: carga horária em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (Brasil, 2023).

Nessa perspectiva, a educação integral é um conceito amplo e que se relaciona com muitas dimensões da formação humana, e acontece numa relação dialética entre a sociedade e a escola. Ela expressa a formação global do ser humano a partir da organização do tempo e do espaço, considerando todas as dimensões do desenvolvimento, física, intelectual, social, política, tc. Por isso, os conceitos de tempo e desenvolvimento integral estão intrinsecamente ligados a essa concepção de educação, ao passo que, para possibilitar a educação integral, que se efetiva com o pleno desenvolvimento dos sujeitos sócio históricos, há de se pensar nos tempos e espaços educativos.

Buscamos a partir dessa premissa, pensar sobre a Educação integral na escola de tempo integral, com a organização do tempo escolar e os tempos de vida. Refletindo sobre a ampliação da carga horária na escola sob a perspectiva da educação integral, apresentando qual a concepção de educação integral que defendemos para a formação dos estudantes brasileiros, especialmente do Ensino Médio, são alguns direcionamentos que pretendemos percorrer neste capítulo.

1.1 Concepções sobre a Educação integral e escola de tempo integral a partir do pensamento marxista e gramsciano

Em seu artigo “Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem” Libâneo (2014) faz um retrospecto histórico para apresentar o movimento da definição de Educação integral, que segundo o autor surge na Grécia antiga como um ideal de personalidade culta, completa, criada pelas várias dimensões do conhecimento, desenvolvidas no que os gregos chamavam de *Paidéia* (παιδεία).

A Paideia consistia no ideário grego de educação, a partir de uma formação integral do indivíduo com vistas aos aspectos físicos, intelectuais, morais, culturais, éticos e políticos. Somente homens, filhos de cidadãos livres tinham acesso a essa educação, e seu principal

objetivo era a formação de uma aristocracia para a preparação de futuros governantes para a polis (cidade-estado).

Constituída como berço do pensamento pedagógico ocidental, a “Paidéia grega, em seus vastos séculos de composição conceitual e histórica, é considerada revolucionária no processo de educação humana” (Bertolini e Nunes, 2018, p.34) e exerceu uma importante influência na história da educação. Por isso cita-la ainda que brevemente, nos ajuda a refletir sobre o movimento do conceito de educação integral na história ocidental, e sobre as concepções atuais acerca da educação com seus sentidos e finalidades.

Sendo a educação também uma construção histórico-social, a forma como ela é estabelecida para a formação de um povo, não é aleatória, ela vai se adaptando e se transformando de acordo com os contextos, culturas e anseios daqueles que compreendem sua importância política e social.

Mesmo que o tipo de educação integral desenvolvida na Paidéia grega não se estabeleça em nossa realidade educacional, o princípio da educação integral permanece como referência filosófica para uma formação humana global abarcando todas as dimensões do conhecimento. É importante compreender que esse ideal de educação dos séculos V e IV a.C foi pensado e acessado por poucos privilegiados, homens de origem aristocrata. Um tipo de formação superior para pessoas consideradas superiores, ligadas principalmente ao nascimento, cuja hereditariedade era a condição para assumir posições de poder.

Essa característica de segregar o tipo de educação ofertada de acordo com a posição social continuou se manifestando nas sociedades democráticas, mas de uma outra forma, não mais ligada essencialmente à família que nasceu, mas à classe econômica a que pertence. Assim, segundo Libâneo (2012) se estabelece a escola do conhecimento para os filhos dos ricos e a escola do acolhimento para os filhos dos pobres. Por isso, ainda que haja todo o respaldo legal para a construção de uma educação nacional sob a perspectiva integral, existe um grande abismo entre a educação ofertada para a população economicamente pobre e rica.

Assim, quando se estabelece os projetos de ampliação da jornada escolar na escola pública, nem sempre é para assegurar o desenvolvimento dos conhecimentos produzidos historicamente, mas para garantir aos filhos dos trabalhadores um escape temporário para as situações de vulnerabilidades e violências fora dos muros da escola.

No Brasil, a perspectiva da educação integral foi difundida ao longo do século XX, influenciados pelos ideais de John Dewey (1859 - 1952) com o movimento Escola Nova, no início dos anos 1930. Esse movimento apresentava uma concepção de educação integral voltada para a valorização do desenvolvimento do sujeito em várias dimensões: física, afetiva, intelectual, social, moral e estética.

O país vivenciava, naquele contexto, um crescente processo de industrialização e crescimento urbano ao redor das grandes fábricas, momento em que a escola se tornou uma preocupação social, principalmente devido às altas taxas de analfabetismo no país. Assim a escola pública começou a se massificar, com seu acesso e ensino voltado para o preparo para o trabalho.

É importante mencionar que, nesse período (século XX), devido à grande exploração da mão de obra infantil e feminina, algumas instituições começaram a ofertar a jornada integral como forma de proteção às infâncias, conforme explica o autor:

[...] pedagogos mais sensíveis à precariedade das condições de trabalho passam a conceber escolas para a formação dos indivíduos em sua integralidade, para que fossem protegidos da exploração do trabalho, especialmente para proteger a infância. Para isso, seria recomendável que as crianças permanecessem o dia todo na escola, num local onde se pudesse ter aulas, mas também outras atividades de lazer, de esporte, de atividades lúdicas e artísticas, etc. A ideia era a formulação de um currículo que reproduzisse na escola a vida social, mas sem os problemas da vida social criados pela própria expansão da industrialização e as formas de exploração do trabalho (Libâneo, 2014, p.4).

Esses princípios, de garantir a “proteção das crianças” com mais tempo na escola, e uma organização curricular que contemplasse atividades para além das intelectuais, mas também esportivas, lúdicas, culturais e artísticas, mais tarde, fundamentaram a concepção de escola de tempo integral no Brasil. Ideias que foram destacadas principalmente no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, cujo um de seus principais idealizadores foi Anísio Teixeira (1900 - 1971), que fundou em 1950 a primeira experiência escolar com oferta de um ensino com princípios da educação integral no Brasil, tema que abordaremos posteriormente.

Outras perspectivas sobre a Educação Integral distantes das perspectivas liberais, mas com uma formação atenta à natureza e ao trabalho, à cultura e outras dimensões humanas, foram sendo difundidas no Brasil no final do século XX, embasadas principalmente nos escritos de Karl Marx (1818 - 1883) e Friedrich Engels (1820 -1895). Trazendo importantes reflexões sobre as contradições sociais advindas do capital e suas relações com a exploração do trabalho.

Ainda que a centralidade da obra de Marx não seja essencialmente sobre a educação, seus escritos trazem importantes contribuições para pensar sua função social a partir do trabalho (atividade vital) no processo de formação do homem. Movido pelas reivindicações dos trabalhadores das fábricas por melhores condições da jornada de trabalho exaustiva, Marx denuncia o caráter essencialmente utilitarista da escola burguesa.

Tomamos como referência teórica Marx (1996, 2004), para pensar a educação da classe trabalhadora, estabelecendo relações com a perspectiva da educação integral, buscando evidenciar as raízes e as intencionalidades nas propostas de educação para o povo, que foram construídas historicamente e socialmente.

No pensamento marxista o conceito de trabalho é fundante, em seu sentido ontológico é entendido como uma ação humana imprescindível para a formação social do homem, como uma atividade vital,

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...] a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana [...]. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (Marx, 2013, p. 327).

Assim o trabalho se estabelece como uma relação harmônica entre homem e natureza, em que o ser humano pode a partir de suas capacidades físicas e intelectuais pode transformar o espaço vivido, criar modos de vida, culturas, e ampliar os conhecimentos sobre a natureza apropriando-se dela de forma racional para que ela lhe seja útil na manutenção da vida. Ou seja, o trabalho é a principal atividade que mantém a vida do homem.

Com a ascensão do capitalismo, a partir da exploração da força de trabalho, Marx denuncia que essa atividade se tornou alienada à vida, “o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva mesmo aparece ao homem apenas como meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de existência física” (Marx, 2004, p.84). Desta forma, o trabalhador explorado não consegue ver o trabalho como algo que lhe pertence, mas que é de outro. Por isso Marx argumenta que o trabalho pode se caracterizar como uma atividade dupla e contraditória, pois ao mesmo tempo que ela humaniza, pode também desumanizar a partir de suas relações com o sistema de produção capitalista.

Referenciando o conceito de trabalho em sua dimensão ontológica, como condição básica para a formação do homem social, em Marx (2004) compreendemos que é a partir dele que nos humanizamos, construímos culturas, conhecimentos e modos de sobrevivência. Por isso é possível compreendê-lo em sua dimensão educativa, uma vez que é pelo trabalho que o homem amplia seus conhecimentos sobre o mundo que o cerca, numa relação de comunicação e correspondência com outros seres humanos, estabelecendo-o enquanto ser social.

Ao se distanciar de sua dimensão ontológica, no capitalismo o trabalho assume um lugar de contradição, é encarado como uma atividade exclusiva de sobrevivência devido às condições de exploração. Assim, o trabalhador vende sua força de trabalho e recebe o salário para sobreviver. O trabalho é como uma mercadoria, uma atividade sacrificial, que abre precedentes para uma formação unilateral do homem social. Nas palavras de Antunes (2013, p.13) “quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho, ela frequentemente se converte num esforço penoso, alienante, aprisionando os indivíduos de modo unilateral”.

O trabalho é então esvaziado de sentido, o que antes era uma atividade vital numa relação de construção entre homem e natureza, agora passa a ser objeto de exploração do homem, como uma atividade alienada e estranha, uma vez que não há o reconhecimento do trabalhador no processo de produção. Reproduzindo, portanto, os interesses de uma classe dominante, em que “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz” (Marx, 2004, p.80).

Nesse sistema, Marx (2004, p.30) destaca que nas sociedades modernas, a partir da criação das indústrias estabeleceu-se uma lógica de que as forças produtivas se dividem nas atividades manuais e intelectuais. Fragmentando o processo produtivo e a divisão do trabalho entre aquele que pensa e conhece todo o processo produtivo, e aquele que executa o trabalho específico para o qual foi designado. Assim, ainda que o trabalhador esteja inserido no processo de produção, o domínio de sua atividade é fragmentado, pois o foco é apenas no produto final, não em seu processo de produção (Marx, 2004, p.76).

Por isso, para Marx (2013, p.542), ao dividir o trabalho entre atividade intelectual e manual, as sociedades modernas comprometeram a formação completa para o homem, em que a formação unilateral se estabelece como a instrução ao ser aplicada no mercado de trabalho. Nessa esteira, o trabalhador se especializa em uma parte do processo produtivo sem a possibilidade de compreendê-lo em sua totalidade, tendo acesso a uma formação fragmentada que reproduz a concepção do trabalho alienado.

Marx então propõe outro tipo de educação, cuja principal função é educar a classe trabalhadora não só para atender as exigências das indústrias, mas também para que todos participassem da vida social, tomando consciência das contradições advindas da relação entre capital e trabalho. Assim, a principal referência para essa proposta é tomar o conceito de trabalho como princípio educativo sem desconsiderar a necessidade do trabalhador em permanecer no processo produtivo para sobreviver.

A escola defendida por Marx em sua crítica a escola burguesa com a formação unilateral, é a escola politécnica (ensino teórico e prático), laica, gratuita para todos os

trabalhadores, como uma forma de promover o desenvolvimento do homem em uma dimensão mais ampla, possibilitando

a substituição do indivíduo parcial, mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo plenamente desenvolvido, para o qual as diversas funções sociais são modos alternantes de atividade. Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas écoles d'enseignement professionnel [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção (Marx, 2013, p. 682).

Uma escola para trabalhadores, com o intuito de prover um nível de instrução que possibilitasse a superação do caráter exploratório do capital, considerando que a educação é uma importante ferramenta para a emancipação e a transformação social. Por isso a defesa de que, é por meio da educação que se abre a possibilidade de construir a consciência sobre essa condição de exploração.

Nessa perspectiva Marx propõe a formação omnilateral que engloba aspectos da formação técnica para exercer o trabalho e a formação intelectual que diz respeito às questões sociais, políticas, filosóficas, estéticas e científicas do desenvolvimento humano. Ao passo que ao combinar as questões teóricas com a prática, o trabalhador exerce sua atividade de forma consciente e possibilita a elaboração de novas formas de organizações produtivas e sociais.

É importante destacar que Marx defende a escola politécnica para a formação dos trabalhadores embasada no trabalho como princípio educativo visando a emancipação social, para que o trabalhador tenha compreensão da totalidade dos processos produtivos. Diferente do que é preconizado pela indústria moderna, quando defende a escola politécnica para uma formação ampla que possibilita a formação integral e integrada dos trabalhadores (Marx, 2004). Postura que também coadunamos para refletir sobre a perspectiva de formação dos jovens na educação pública brasileira.

Essa escola politécnica defendida pelos capitalistas distorce o ideário de Marx, e propõe uma escola “politecnista” que oferta vários conhecimentos, mas não com o objetivo de uma formação ampla e integral, mas para estabelecer um profissional que possa se adaptar às mudanças e necessidades do mercado de trabalho. Assim, esse tipo de formação não promove uma reflexão sobre as condições do trabalhador frente ao mundo do trabalho, e que embora tenha um ensino com a profusão de vários conhecimentos, mantém o princípio da unilateralidade (Manacorda, 2007, p. 101).

Nesse sentido, o ensino omnilateral contrapõe o ensino unilateral, assim como o ensino politécnico na perspectiva marxista contrapõe o “politecnicismo”. Fazer a leitura dessas contraposições é uma questão muito importante para perceber de forma crítica e reflexiva sobre os projetos de educação estabelecidos em uma nação. A escola não é uma instância descolada da realidade social, ao contrário, ela é parte indissociável, que constrói, reconstrói e é construída pela sociedade. Proporcionar ao povo uma educação de qualidade, envolve um compromisso humano, que está muito além de questões econômicas.

Por isso, no cenário da educação brasileira, o grande desafio é prover meios para a construção de uma escola que ofereça uma educação integral, indistintamente, com uma formação científica e humanística. Um ensino de qualidade que seja capaz de fazer com que os estudantes a perceberem as contradições sociais que geram tantas mazelas em uma sociedade marcada pela desigualdade.

A educação omnilateral traz princípios de liberdade, de confluência de vários saberes, que se propõe a uma formação integral e humana. Manacorda (1989), considera que essa perspectiva pode ser uma possibilidade, “apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne omnilateral” (p.361).

A partir dos fundamentos marxistas nos anos de 1915, um importante intelectual italiano, Antônio Gramsci (1891 - 1937), a partir de sua leitura crítica e atuação política no partido comunista italiano, trouxe grandes contribuições para a sociologia, filosofia, história e pedagogia (Martins, 2021). Embora, não tenha publicado em vida, os escritos que desenvolveu, principalmente enquanto esteve como preso político, suas concepções foram difundidas no Brasil principalmente a partir da década de 1970. Sua grande contribuição para a educação foi a proposta da escola unitária, considerando que, o ser humano se estabelece em uma relação dialética com a sociedade e o contexto histórico vivido. O processo de tornar-se humano é guiado por outros seres humanos, em que na leitura marxista, é pelo trabalho que nos construímos e nos educamos, portanto ele é o princípio educativo, que deve estruturar o processo de desenvolvimento do homem social.

Assim, entender o conceito de trabalho, como uma atividade imprescindível para a existência do homem, é também saber diferenciá-lo do conceito de emprego (elaborado como uma atividade essencialmente exploratória de mão de obra), principalmente no que se refere às bases teóricas para a educação integral e integrada Martins (2021, p.10), alerta que “essa distinção é basilar à educação, porquanto assumido como princípio educativo o trabalho, o processo educacional terá um perfil, ou outro, caso se adote o emprego” distinções que

decorre as concepções progressistas/críticas, tradicionais e as liberais, que direcionam o papel social da educação.

Nesse sentido, em Gramsci (2001) a adoção ao conceito de trabalho como princípio educativo, refere-se a uma formação integral omnilateral (intelectual e prática), expressa no materialismo histórico dialético de Marx. Em que a educação é uma importante forma de mobilização da classe trabalhadora, para desvelar a exploração advindas do capital, processo que gera consciência de classe. O processo educativo é, portanto, um ato político, em que

[...] a relação entre educação e política, de maneira imbricada, interdependente, interativa, intercomunicativa, isto é, dialética, a educação pode ser conservadora ou crítica. Quando consolida condições para a reprodução do tipo de civilização vigente, torna-se conservadora, e quando se contrapõe ao modelo de civilidade presente e lhe propõe alternativas, torna-se crítica. A concepção de escola em Gramsci é crítica, pois visa a construir as condições para que os educandos possam empreender a luta para superar a civilidade capitalista e edificar novas relações sociais, uma nova civilização, a socialista (Martins, 2021, p. 10).

Assim a escola defendida por Gramsci (2001) era a escola unitária, um lugar que priorizasse uma educação omnilateral e politécnica para todos indistintamente, e que formassem pessoas ativas do ponto de vista político-social. Pressupostos que compõem a educação integral nas escolas chamadas unitárias. Assim, essa “formação integral preconizada pela escola unitária fornece aos educandos os elementos culturais mais desenvolvidos, forjados pela ciência, tecnologia, filosofia e arte, cuja síntese encontra-se nos clássicos de cada área” (Martins, 2021, p.12). Tendo os estudantes o acesso à essa educação, teriam a oportunidade de criar estratégias coletivas para prover soluções dos dilemas sociais e políticos de acordo com seus contextos.

Neste sentido, a formação omnilateral e politécnica, que articula os conhecimentos teóricos e práticos, a partir do trabalho como princípio educativo do trabalho como movimento humano essencial para o desenvolvimento integral, é o fundamento para a construção de uma educação integral e emancipatória, superando a perspectiva da educação unilateral.

Ao promover uma formação que articula o conhecimento científico e o técnico, a educação integral possibilita que o sujeito compreenda a sociedade e se capacite para transformá-la. A articulação entre politécnica e omnilateralidade, segundo o autor, é um fundamento essencial para a construção de uma educação que promova a emancipação humana, pois possibilita uma formação crítica e cidadã (Brettas et al., 2025, p. 147)

Embasada nessa concepção Gramsciana, e escola unitária e do trabalho como princípio educativo, apresentamos a perspectiva que fundamentará as reflexões posteriores sobre as escolas de tempo integral que são oferecidas à juventude brasileira. Defendemos, portanto, esse modelo de escola: que articule as várias dimensões do conhecimento, humano e o mundo do trabalho. Uma escola que oferta uma educação integral, não em uma perspectiva de educação compensatória para os mais vulneráveis socialmente que compreendem a escola como um espaço de proteção das mazelas sociais, mas uma escola que atenda os estudantes em período integral, trazendo um sentido educativo de formação integral.

Assim, a educação integral deve ser embasada nos princípios da omnilateralidade, e deve ser ofertada para todos, especialmente para a classe trabalhadora como um direito social inegociável, com o objetivo de emancipação e transformação da sociedade. Partindo do fundamento de uma educação “não em função da produção, mas para formar homens completos e harmonicamente desenvolvidos, para o que se requer uma sólida educação politécnica e científica” (Libâneo, 2014, p. 5).

Considerando a discussão realizada sobre a educação integral, embasados no pensamento marxista/gramsciano compreende-se que a educação integral, escola de tempo integral e educação em tempo integral, embora se relacionem, se tratam de diferentes conceitos. Em síntese, consideramos que a educação integral diz respeito de um conceito filosófico, maior e complexo sobre a formação humana, aqui defendemos como uma formação omnilateral e politécnica.

Na legislação brasileira, atualmente um dos principais dispositivos legais que define como os estados e municípios devem organizar a escola de tempo integral sob a égide da Educação Integral é a Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023 que define as Diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do programa escola em tempo integral. Nesse documento, a Educação Integral é entendida como uma:

[...] concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais; (Brasil, 2023).

O princípio da educação integral aqui apresentado, pode ser interpretado na perspectiva da omnilateralidade e é assumido como um compromisso entre todas as esferas da

sociedade. Interpretação trazida também no Documento Referência para Articulação Intersetorial na Jornada Escolar de Tempo Integral, na Perspectiva da Educação Integral (2025), que orienta o atual Programa das Escolas de Tempo Integral em todo território nacional. Nessa perspectiva, a educação integral possibilita “superar a hegemonia da ética do mercado rumo a uma ética da alteridade” (Brasil, 2025, p.7) referenciando os fundamentos da Pedagogia emancipadora de Paulo Freire (1921 - 1997).

Tratando-se do conceito de escola de tempo integral, este se refere a uma instituição educativa, que ampliou seu tempo de atendimento, no intuito de reorganizar os espaços e os tempos com o intuito de promover a educação integral. Assim, o tempo ampliado consiste em uma estratégia para que as escolas pensem a proposta pedagógica com a organização dos espaços e o currículo escolar.

Em seu Artigo 2º e 3º, inciso V a Portaria 2.036/2023 define:

V - Tempo integral: carga horária em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo;

V - a melhoria da infraestrutura física das escolas, com foco na organização de ambientes que favoreçam a diversificação das experiências de aprendizagem e desenvolvimento integral, assegurando acessibilidade às distintas formas de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, respeito e promoção aos pertencimentos étnico-raciais e socioculturais da comunidade escolar; (Brasil, 2023).

Essa definição de tempo integral, que mencionamos também no início deste capítulo, além de apresentar aspectos do quantitativo de horas para que uma escola seja de tempo integral, orienta que seja garantido às instituições escolares uma infraestrutura adequada para garantir a qualidade do ensino aos estudantes, que passarão mais tempo na escola.

Libâneo (2014) considera que a escola de tempo integral atualmente precisa estabelecer os princípios da educação integral com base em alguns direcionamentos:

a) Ampliação da jornada escolar, geralmente para os dois turnos do dia; b) Promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula, incluindo em alguns casos atividades de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem e aumentar o tempo de estudo de todos os estudantes. c) Potencializar efeitos de métodos e procedimentos de ensino ativo como estudos do meio, utilização de situações concretas do cotidiano e da comunidade, integrando conteúdos, saberes experienciais dos alunos, arte, cultura; d) Provimento de experiências e vivências de diversidade social e cultural seja em relação às diferenças étnicas seja às próprias características individuais e sociais dos alunos; e) Integração mais próxima com a família e a comunidade, incluindo a valorização de conhecimentos e práticas da vida em família e na comunidade, isto é, integrar a escolas com outros espaços culturais, envolvendo também parcerias com a comunidade (Libâneo, 2014, p.6).

Esses direcionamentos buscam integrar a escola e a sociedade em prol da construção de uma educação que extrapola o currículo escolar, e compreenda o processo educativo como uma estratégia de formação humana articulada ao conhecimento científico e também político-social. No caso da realidade brasileira e, principalmente com as escolas da periferia, faz-se fundamental criar estratégias para que os estudantes se interessem pela escola, que seja significativo seu tempo de estudo, e seja possível construir um ensino que lhes proporcione condições de realizarem uma leitura crítica da realidade, para que seja possível transformá-la.

Assim, não basta apenas ampliar o tempo de permanência na instituição para efetivar de fato a educação integral, mas é necessário repensar toda a organização do espaço e currículo escolar, visando uma formação humana com ênfase no sujeito da aprendizagem, para seu desenvolvimento intelectual, cultural, social, político, físico, e artísticos no processo educativo. Portanto o conceito de educação integral que embasa a discussão deste trabalho é o da perspectiva Gramsciana, tendo a formação humana e politécnica como o principal objetivo, observando o processo educativo sob a ótica do materialismo histórico dialético.

1.2. Uma questão de tempo: o tempo como um marcador para a educação em tempo integral

A escola de tempo integral está intimamente relacionada à organização do tempo, ela constitui-se como um espaço de aprendizagens que funciona em tempo integral, ou seja, é um tipo de organização do atendimento educacional. Para Libâneo (2014) essa ampliação do tempo na realidade brasileira, justifica-se como uma melhor forma de organizar o espaço e o tempo das atividades, para viabilizar a efetividade da educação integral.

Com a proposta da ampliação da jornada escolar, as instituições escolares precisam se adaptar tanto em questões físicas quanto pedagógicas. Em seus Artigos 3º e 4º, a Portaria 2.036/2023 enfatiza que a escola de tempo integral pode se estabelecer de diferentes formas a fim de promover a educação integral a partir do:

- III - reconhecimento das múltiplas formas de realização da Educação Integral, a partir das singularidades, potencialidades, limites e circunstâncias dos sujeitos, comunidade escolar e território;
- IX - integração e articulação da educação escolar com políticas sociais implicadas com a educação integral promovida em ambientes externos à escola como espaços comunitários, institucionais e Territórios Etnoeducacionais;
- X - a construção de arranjos locais de integração da escola com o território e com a comunidade social de que faz parte, na perspectiva do reconhecimento, da valorização e da mobilização dos saberes e das práticas socioculturais vivenciadas no seu entorno; (Brasil, 2023).

Assim cada estado e município pode organizar a oferta da escola de tempo integral de acordo com sua realidade, com seus contextos e modos de vida, a fim de valorizar e reconhecer a diversidade dos territórios brasileiros. Aspecto muito importante na construção de uma educação emancipatória, mas que deve ser observado com cuidado, pois de acordo com a perspectiva adotada pelas políticas educacionais das secretarias de educação, essa integração de diferentes espaços sociais (fora dos limites da escola), pode abrir caminhos para a criação do estudante integral ao invés da escola de tempo integral. Deixando de lado, por exemplo, os investimentos na infraestrutura e criação de espaços dentro das escolas, já que as atividades escolares acontecem em diferentes espaços sociais como: ginásios, clubes, laboratórios, bibliotecas de outras instituições parceiras da escola. Portanto, não podemos perder de vista que a ampliação do tempo escolar precisa acontecer articulado com investimentos físicos e pedagógicos no chão da escola, para que a partir disso a escola articule diferentes formas de saberes e conhecimentos em outros espaços sociais.

Por isso destacamos o conceito de educação em tempo integral, que está ligada à formas de organizar a oferta do ensino nas escolas, direcionando atividades escolares para os estudantes em tempo integral (Cavaliere, 2009). Essa perspectiva pode abrir precedentes para que os alunos estudem em tempo integral, mas não necessariamente sob a perspectiva da educação integral, como uma educação compensatória por exemplo. Fazendo com que o aluno permaneça na escola por cerca de 7h diárias, com aulas em um turno, e reforço dos conteúdos trabalhados em outro turno.

Assim, verifica-se que tendo a educação integral como uma perspectiva de formação humana, a escola de tempo integral precisa organizar-se para ofertar um ensino que promova o desenvolvimento das várias dimensões humanas. Oferecendo aos estudantes que passam mais tempo na instituição escolar, o acesso a um ensino de qualidade e significativo, respeitando suas diversidades culturais e realidades sociais, políticas e econômicas. Para não incorrer no risco de construir uma escola de tempo integral esvaziada de seu sentido, como uma escola acolhedora de mazelas sociais, uma vez que somente a ampliação do tempo de atendimento não garante a oferta de uma educação integral.

Evidentemente que a questão do tempo nas escolas é de grande importância, quanto mais tempo os educandos estiverem em uma escola, em tese melhor para sua formação. Este é o principal fundamento para a defesa das escolas integrais. Mas nessa discussão é importante observar: o que o tempo a mais pode significar? Qual a qualidade desse tempo na escola? É esse tempo educativo de qualidade, que tomamos como objeto de luta de classes para a emancipação, a defesa de uma escola pública de educação integral. Somente ampliar o tempo

de permanência em uma escola e não oferecer um ensino de qualidade, em que o estudante seja centralidade no processo de ensino e aprendizagem, com uma infraestrutura adequada para atender as demandas educacionais, é tratar esse espaço como uma rede de apoio aos pais que trabalham, e um lugar de acolhimento para as crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

Miguel Arroyo (2007) considera que o tempo é uma questão central na organização escolar, ele é quem direciona a distribuição das aulas, carga horária dos professores, seriação, calendário letivo entre várias outras questões. Gerir o tempo nas escolas é uma relação conflitiva, diante dos desafios de articular os tempos da vida cotidiana com o tempo da escola, o tempo também é uma questão de disputa. Um exemplo disso é o caso dos sindicatos de professores que lutam por menos tempo na escola, menos carga horária em sala de aula e menos tempo dedicado ao preenchimento de infinitas plataformas e atividades pedagógico - burocráticas, por outro lado, movimentos sociais lutam para garantir políticas públicas que aumentem o tempo de seus filhos nas unidades educacionais, o que incentiva políticas de atendimento integral nas escolas.

Um dos principais fundamentos para incentivar a ampliação da jornada escolar desde os bebês nas creches, até o Ensino médio, é essa lógica de pensar na escola como um lugar de proteção, dados aos contextos de violências e criminalidade vivenciados por milhares de crianças e jovens nas grandes cidades brasileiras. Não é por acaso que as escolas de tempo integral são construídas e organizadas onde os índices de vulnerabilidade sociais são maiores, “tempo de escola maior é visto como segurança maior para os filhos (as)” (Arroyo, 2007, p.190).

O tempo escolar institucionalizado se caracteriza por uma lógica de transmissão que organiza o tempo dos professores e estudantes a partir dos conteúdos a serem trabalhados, o que sustenta a estrutura seriada, com grades curriculares fixadas e avaliações (Arroyo, 2007, p.193). Assim, o tempo de um conteúdo pode sobrepor ao tempo do outro, do qual julga-se menos relevante, uma vez que nessa lógica instrumental prioriza-se o caráter “precedente” e “cumulativo” das disciplinas, por isso na escola seriada é comum a organização bimestral ou semestral, um precede e acumula os conteúdos do outro.

Outra questão importante sobre o tempo na escola trazida por Arroyo (2007), refere-se a padronização e a “simultaneidade” das aprendizagens, ou seja, uma mesma régua avaliativa que acredita que todos os estudantes aprendem num mesmo tempo e ritmo. Concepção que não leva em consideração as diferentes trajetórias sociais, econômicas, culturais e históricas dos participantes do processo de ensino e aprendizagem, colocando-os em um mesmo parâmetro para verificação de suas aprendizagens. Uma lógica que “separa a pluralidade dos processos de aprendizagens e socialização”. (Arroyo, 2007, p.194).

Nessa esteira, construímos no imaginário um ideal de aluno, professor e escola, sem refletir sobre as diferentes trajetórias desses estudantes, professores e também da escola. Agentes que se inserem em um contexto histórico e social, que adentram a escola com uma bagagem de vida, que muitas vezes não são consideradas no rígido currículo escolar pré-estabelecido. Por isso, o tempo escolar precisa dialogar com o tempo de vida e vivências dos estudantes e professores, para possibilitar um ensino e uma formação humana significativa. Por isso, a ampliação do tempo escolar não pode estar desarticulada com o tempo vivido, com um ensino rígido e condicionamento dos corpos, ou um lugar de tutela e acolhimento dos filhos dos trabalhadores. A educação em tempo integral deve se ocupar de criar condições materiais, para a educação integral objetivando uma formação humana, emancipatória e comprometida com a democracia.

1.3 Trajetórias de construção das escolas de tempo integral no Brasil

No início do século XX, o movimento dos educadores conhecidos como Pioneiros da Educação começou a discutir a Educação integral como um direito social fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade, especialmente para as camadas populares. Havia vários pensamentos de diferentes bases ideológicas sobre o assunto com destaque para os anarquistas, líderes religiosos ligados a igreja católica e os liberais. Cada um defendia seu ponto de vista sobre como deveria ser oferecida a educação ao povo.

Os anarquistas consideravam que o Estado não oferecia ao povo uma educação libertadora para a emancipação social, política e econômica, por isso, reivindicavam a oferta de uma educação que pudesse possibilitar à classe trabalhadora a transformação social. Eles estavam ligados a movimentos sociais de trabalhadores que criticavam de forma contundente a influência da igreja católica e o Estado nas políticas educacionais, utilizando a escola como uma ferramenta ideológica de dominação e reprodução social. Eles acreditavam que a escola deveria ser para todos, visando a formação crítica, emancipatória com a integração entre escola e o mundo do trabalho, sem a interferência religiosa e com a participação social na implementação de políticas educativas, descentralizando o poder de decisões do estado sobre a escola.

A igreja católica concebia a educação integral como um vínculo de restauração do homem pelos ensinamentos dos princípios religiosos cristãos. Portanto, as atividades na escola deveriam ser pautadas fundamentalmente em atividades ético religiosas aliadas à uma disciplina rigorosa (Coelho, 2009, p.88). Pressupostos que flertavam com os ideais de um

outro grupo denominado de integralistas, que defendiam as bases políticas conservadoras em que a educação integral devia pautar-se na espiritualidade, nacionalismo e a disciplina (Brasil, 2009).

Os liberais vincularam-se ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova, inspirados no escolanovismo europeu, e tinham como principais idealizadores o educador Anísio Teixeira (1900 - 1971), o educador e sociólogo Fernando de Azevedo (1894 -1974), a escritora e educadora Cecília Meireles (1901 - 1964) e outros importantes intelectuais da sociedade brasileira. Esses defendiam que a educação pública devia ser ofertada para todos, de forma laica e gratuita, com o objetivo de promover uma formação integral para o exercício da cidadania.

Apoiando-se no movimento dos reformadores e pioneiros da educação nova, os liberais defendiam uma reorganização das bases educacionais vigentes, acompanhando as mudanças dos cenários econômicos, políticos e sociais na sociedade brasileira e no mundo.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) expressa que as finalidades educativas

[...] para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo (Manifesto, 1932, p. 40).

Essa visão de educação expressa que a formação humana deve ser ampla e não apenas como uma instrução, a escola deve oportunizar o ensino a todos independente da origem social e econômica dos estudantes, garantindo condições para seu pleno desenvolvimento. Essa proposta vincula-se a um projeto liberal-democrático, em que a educação consiste em um importante instrumento de transformação e construção de uma sociedade mais justa e democrática, oportunizando a todos os indivíduos o acesso à escola, e cada um poderá por meio de suas capacidades individuais, desenvolver-se.

Anísio Teixeira, foi um importante pensador desse movimento reformista, e para ele a escola em tempo integral seria muito importante para prover uma educação de qualidade para o povo, e se apoiava em alguns argumentos para defender essa escola:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e

rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (Cavaliere, 2007, p. 1.016).

Em um contexto de industrialização e altas taxas de analfabetismo da população, a primeira experiência de escola de tempo integral brasileira com princípios da educação integral (sob fundamentos liberais) foi idealizada por Anísio Teixeira em 1950. Ela foi muito influenciada pelos ideais do escolanovismo europeu e norte americano, ficou nomeada como Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola Parque, localizada em um bairro periférico e muito populoso na cidade de Salvador, um lugar que não possuía boas estruturas físicas e nem sociais, parecia ser um bom lugar para a realização desse projeto, pois ali se acomodava os trabalhadores e seus filhos, sujeitos que certamente seriam alcançados por esse projeto.

Além da perspectiva de uma educação progressista, com os princípios da educação integral, o espaço escolar também era um elemento muito importante na construção dessa escola, trazendo uma inovação com relação a estrutura arquitetônica dessas instituições. Ela funcionava em dois conjuntos de edifícios, a escolas-classe e a escolas-parque, em que cada estrutura contava com um aparato físico adequado para as atividades educativas que seriam realizadas ao longo dos turnos, como cita Anísio Teixeira (1977) em seu discurso de inauguração:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, o da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, o da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções.(...) Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física (apud DÓREA, 2000, p.5).

Assim, inaugurou-se a primeira experiência de escola integral no Brasil, idealizada na década de 1930 e inaugurada em 1950, nas palavras de Dórea (2000, p.158) “que se notabilizou pela adoção de uma proposta pedagógica inovadora, uma experiência pioneira de escola pública de educação integral”.

Como educador respeitado e depois político influente no âmbito de parlamentares progressistas, Anísio Teixeira atuou politicamente para que se expandissem a construção

desse modelo de escola pelo Brasil, mas a alegação que recebia, era que esse tipo de estrutura custava muito caro, mas sustentava o argumento de que:

É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência (Dórea, 2000 p. 159 apud Teixeira, 1994).

Na década de 1960, enquanto estava à frente do então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), Anísio Teixeira teve outra importante experiência na carreira política pedagógica, quando colaborou com a construção do sistema educacional da nova capital federal (Brasília) que estava em construção no planalto central do Brasil. A proposta seguiria os moldes da escola baiana, com as escolas-parque e escolas-classe. A perspectiva educacional desse projeto, era de que a educação pública é um direito social, e que a qualidade do ensino não deve estar condicionada a classe social que os educandos pertencem, por isso:

Independentemente da classe social, sem a velha dicotomia entre formação geral e formação especial, entre formação para o trabalho e formação para o lazer, que tem caracterizado a educação brasileira ao longo do tempo, Anísio Teixeira repensava a instituição escolar em seus fundamentos, alterando seus objetivos, a sua organização e os modos de funcionamento, transformando, portanto, um sistema de educação discriminatória, de privilégios, em um sistema de educação democrático, igualitário (Souza, 2016, p. 49 apud Pereira, 2011).

Assim, a formação do homem moderno deveria acontecer em uma escola, de tempo e espaços integradores com a “participação coletiva e democrática, completadas por vivências que, combinadas, promoveriam a educação integral numa sociedade em transformação” (Souza, 2016, p.49), com princípios educacionais de igualdade, oportunizando aos filhos dos trabalhadores uma educação de qualidade, que estava acessível principalmente e essencialmente para os ricos.

Essa ideia de preocupação com a democratização da educação integral para o povo brasileiro se dava em um contexto de crises políticas, e grande dependência econômica de capital estrangeiro. Condições que favoreceram o golpe militar de 1964, contexto que não comungou obviamente com os ideais educacionais propostos por políticos e intelectuais como Anísio Teixeira, por se tratar de militares que concebem a educação a partir de uma perspectiva autoritária. Circunstâncias que acabaram por paralisar a expansão desses ideais na educação pública brasileira, dando lugar a uma outra perspectiva de educação, uma educação de bases

tradicionais, com enfoque no ensino tecnicista. Tema que pretendemos abordar brevemente no próximo capítulo, ao articular as reformas educacionais atuais para o Ensino Médio.

No final da ditadura militar, em meados da década de 1980, outra experiência de implantação de escolas de tempo integral marcou a trajetória educacional brasileira. Darcy Ribeiro (1922-1997) propôs a criação do Centro Integrado de Educação Pública CIEPs no Rio de Janeiro, retomando o ideário de Anísio Teixeira.

Escolas que foram planejadas por Oscar Niemeyer, e que levava nome de importantes políticos, artistas e cientistas à época, inclusive o nome de Cora Coralina (Mignot, 2001). A importância dada a estrutura arquitetônica dessas instituições, dizem respeito a uma concepção de educação, com princípios da integralidade da comunidade escolar, cada ambiente projetado e pensado para um fim educativo de qualidade, no intuito de romper com a visão autoritária e tradicional, vislumbrando os ideários democráticos que logo haviam de ressurgir no país.

Emblemáticos, os CIEPs conferiram identidade à escola pública de tempo integral. Suas linhas arrojadas e grandiosas não permitiram que se passasse desavisadamente por eles. Despertaram a atenção, sobretudo, porque contrastavam com os demais prédios escolares – modestos em sua maioria – testemunhando a importância conferida à educação em determinado momento. Construídos, desordenada ou deliberadamente, em lugares de visibilidade estratégica, representava monumentos à educação, a um partido político e a seus idealizadores (Mignot, 2001, p. 154).

Em uma sociedade marcada por mais de duas décadas de ditadura, os problemas educacionais especialmente na escola pública eram evidentes, com destaque para a evasão escolar e altos índices de repetência. Assim, na busca pelo processo de redemocratização, a sociedade “estava a exigir mudanças significativas na política do Estado frente à escola pública, reivindicando efetiva redemocratização da educação, traduzida em gratuidade e universalidade” (Mignot, 2001, p. 156).

O Centro Integrado de Educação Pública - CIEP's caracterizava nesse contexto, uma nova organização escolar, que buscava superar a visão pragmática do ler, escrever, contar, e aprender uma profissão, mas que também pudesse oferecer aos estudantes das periferias, o acesso a um lugar de acolhimento e ampliação do repertório cultural. O que trouxe uma concepção da escola como “salvadora” para as mazelas sociais, “no lugar de uma instituição historicamente voltada para a instrução, surgia uma “escola-casa”, “escola-restaurante”, “escola-ambulatório”, visando a compensar carências emocionais, nutricionais, intelectuais, culturais e sociais” (Mignot, 2001, p.159).

A partir do ano de 1985, com as eleições em andamento, o projeto dos CIEPs tornou-se propaganda do governo, com muita vinculação na mídia, outdoors, revistas e jornais importantes. Os professores de um lado apoiavam a proposta de multiplicação dessas escolas, e vislumbravam o projeto como uma solução para os problemas educacionais. Porém, havia uma outra parte da população composta por professores e movimentos sociais que questionava quanto ao alcance efetivo para a maioria dos estudantes da rede pública nesse tipo de espaço educacional, uma vez que a grande maioria estudava nas escolas tradicionais, devido às poucas vagas disponíveis nos CIEPs.

Nesse contexto, a proposta dos CIEPs passou por uma crise, que se agravou com a falta de investimentos em materiais pedagógicos, salários dos professores, acesso somente para alguns estudantes, altos índices de evasão escolar, devido a condição de alunos trabalhadores que colaboravam com a composição da renda familiar, entre vários outros aspectos. O que culminou na interrupção desse projeto, especialmente daqueles que estavam em processo de construção, influenciados principalmente pela perda de Darcy Ribeiro nas eleições para o estado em 1986 (Mignot, 2001).

Após esse período, outros programas de escolas em tempo integral foram implantados no país, no intuito de promover outras experiências de educação em tempo integral, como por exemplo o Programa de Formação Integral da Criança em São Paulo - PROFIC, que aconteceu de 1986 a 1993, e O Centro Integrado de Atendimento à Criança - CIAC na década de 1990 como então presidente Fernando Collor, todos com propostas semelhantes às anteriores.

O final dos anos 1980 e início da década de 1990 marcaram momentos importantes na história do povo brasileiro e da educação pública. Foi nesse contexto, de redemocratização do país, que alguns documentos importantes ampliaram e debateram a proposta da educação em tempo integral para todo o país, a exemplo: Constituição - CF (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), e depois o Plano Nacional de Educação - PNE (2001 - 2010).

A partir desses documentos, apresenta-se o início de uma definição mais precisa do que é a educação em tempo integral, e como o Estado brasileiro se organizará para promover essa educação nas escolas de tempo integral em todo o território nacional, como uma política de estado.

Iniciando pela Carta Magna de 1988 - Constituição da República Federativa do Brasil, que traz importantes fundamentos sociais para a educação, concebendo-a como um direito que

deve ser resguardado a todo cidadão brasileiro, conforme trata em seu Capítulo II no Artigo 6º como um “direito social”, que é conceituado em seu Artigo 205 como:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Apesar de não citar o termo Educação Integral, entendemos que a expressão “Educação integral constitui-se como um pleonismo”, pois em um documento tão importante, “ou a educação é integral ou não pode ser chamada de educação” (Menezes, 2012, p.139 apud Rios, 2006). Assim, mesmo que o texto constitucional não menciona o termo referido, compreende-se que o texto trata de uma concepção de educação pautada nos princípios da omnilateralidade, como já discutimos anteriormente. Assim, é dever do Estado brasileiro prover e garantir esse direito social colaborando com o pleno desenvolvimento e preparo para o mundo do trabalho e exercício da cidadania.

Alinhados aos pressupostos constitucionais, o ECA (1990), e a LDB (1996), endossam a reflexão sobre a importância de prover e ampliar a oferta da educação integral com a ampliação do tempo nas escolas.

Embora esses documentos tragam a reflexão sobre a educação integral, existe em seus argumentos uma lacuna sobre a definição de escola integral e educação integral, o que moveu o debate sobre essas propostas por especialistas educacionais no Brasil nessa década, Menezes (2012).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) traz em seu Capítulo IV: Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, com a definição em seu Artigo 54, que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Enfatizando nessa redação a referência do direito, proteção e cuidado para as crianças e adolescentes. Público que foi invisibilizado historicamente do ponto de vista jurídico e social no Brasil durante muitos anos. Por isso, é um documento de grande relevância para as crianças e adolescentes do país, que trata dos direitos fundamentais para lhes assegurar, ao menos no âmbito legislativo, princípios que viabilizam uma formação humana e integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) trata em seu Capítulo I, da educação como um processo formativo humano, que ocorre pelos princípios de convivência humana, e ao longo de seu texto regulamenta e define diretrizes para a educação escolar. Com uma redação muito próxima à da Constituição Federal, ela a define em seu

Artigo 2º como um direito fundamental para o pleno desenvolvimento, com o “dever da família e do Estado”.

Em seu Artigo 34, menciona pela primeira vez acerca da ampliação da jornada escolar:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

A oferta pela educação de tempo integral, nesse momento, se dá especialmente para o ensino fundamental, sendo que para as outras etapas da educação básica: Educação Infantil e Ensino Médio, foram estabelecidas leis posteriores, que direcionam a ampliação da jornada escolar, a saber: Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 para a Educação Infantil, e para o Ensino Médio pela recente lei nº 13.415/2017 mais conhecida como a lei do “Novo Ensino Médio”.

Outro documento importante nesse percurso, que foi criado para estabelecer metas e estratégias decenais para ampliar a jornada escolar foi o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), que embasado no Plano Nacional de Educação de 2001 que previa a prioridade no atendimento em tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.

Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade, conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar (PNE, 2001).

Pressupostos que já integram além do ensino fundamental, trazendo também a educação infantil, enfatizando que a ampliação do atendimento, justifica-se pela importância de se promover uma educação de qualidade para as crianças, e não em uma educação compensatória e assistencialista. O que na prática efetivou-se como um desafio, pelo fato de que a Educação Infantil tem uma origem histórica justificada nos cuidados, em detrimento do direito à educação integral para as crianças, observando as várias concepções de infância e criança que se obteve na construção dessa importante etapa da educação brasileira.

Observando os avanços importantes que o Brasil teve em relação à legislação educacional, ainda que houvesse vontade política para tornar a lei uma prática efetiva, fez-se

necessários investimentos financeiros e recursos apropriados para garantir a qualidade da educação pública. Assim, após uma grande mobilização de associações e organizações do campo educacional, como universidades, escolas, sindicatos, etc, foi instituído um importante documento que ajudou a definir com maior clareza sobre a organização e financiamento para viabilizar a ampliação das escolas de tempo integral. A Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Nacional da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, um dos primeiros dispositivos legais que menciona a etapa do Ensino Médio para a oferta nas escolas de tempo integral.

A lei nº 11.494/ 2007 que regulamenta o Fundeb menciona a possibilidade de oferta para o Ensino Médio com prioridade para o ensino fundamental em tempo integral. E, mais precisamente, em novembro do mesmo ano, com decreto nº 6.253/2007 definiu em seu artigo 4º o que é considerado a educação básica em tempo integral:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.

O estabelecimento da lei do Fundeb garantiu aos estados e municípios, organizar suas redes de ensino, e prover recursos financeiros para viabilizar a ampliação do tempo escolar dos estudantes, para a promoção de uma educação integral, inclusive com a devida valorização dos profissionais da educação.

Em 2007, o governo federal no mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva anunciou e implementou o Programa Mais Educação - PME (Brasil, 2007), a partir da portaria interministerial nº 17/2007, com o objetivo de fomentar e induzir a educação integral de crianças, adolescentes e jovens com a oferta de atividades sócio educativas a serem realizadas no contra turno escolar.

Em seu Artigo 1º, o documento prevê que as atividades, não precisam ser realizadas necessariamente no espaço escolar formal, mas com o apoio da escola podem ser realizadas em outros espaços sociais, garantindo aos educandos uma experiência formativa favorável ao seu desenvolvimento. As principais atividades promovidas eram ligadas às

artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (PME, 2007).

Nesse programa é importante considerar que uma das justificativas para a ampliação das escolas de tempo integral:

[...] a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico- racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos (PME, 2007).

Assim, abre-se o caminho para atribuir à escola uma função de assistência social, denominada por Saviani (2003) como educação compensatória, em que para suprir as necessidades educacionais, faz-se necessário primordialmente a atenção e o cuidado das demandas sociais.

Trazendo a ampliação da jornada escolar, como uma forma de proteção às mazelas sociais presentes principalmente nos grandes centros urbanos. É importante ressaltar que o PME estava vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado em 2007 em que um de seus principais objetivos era viabilizar a erradicação da pobreza no Brasil, a partir do alcance das metas estabelecidas pelo programa Compromisso Todos Pela Educação, implementado pelo governo federal durante o mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007).

É importante destacar que o plano de metas Compromisso Todos pela educação se estabeleceu como uma política pública governamental instituída pelo decreto nº 6.094/2007, em que os municípios poderiam aderir com o objetivo de elevar a qualidade da educação básica. Diferente de outro documento que se apresenta com quase a mesma nomenclatura: Movimento Todos pela Educação que se trata de uma movimentação organizada pela sociedade civil, que objetivava influenciar as políticas nacionais para a educação no Brasil.

Saviani (2008) caracteriza esse movimento Todos pela Educação como um grande movimento empresarial dentro da educação pública brasileira que

[...] se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representante e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar –Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia Suzano, Banco ABN – Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (p. 375).

Esse movimento empresarial fundamenta-se na ideia de responsabilização dos estudantes pelo seu desempenho escolar, e utiliza as avaliações em larga escala para produzir

estudos e dados para exercer influência sobre as políticas educacionais. Posicionamento que acaba alinhando a educação aos interesses mercadológicos, inserindo no processo educativo a lógica da competitividade, meritocracia, eficiência, produtividade.

Assim, o Ministério da Educação publicou um conjunto de documentos para contribuir com o desenvolvimento das ações do Programa Mais Educação - PME, que embora trouxesse argumentos que pareciam favorecer a ampliação de uma escola de tempo integral com uma educação de qualidade, acabou na prática articulando-se com os interesses do Movimento Todos pela Educação, inclinando-se para a uma visão instrumentalizada da educação integral, com vistas ao alcance de indicadores satisfatórios

Com duração de quase uma década (2007 a 2016), uma das principais diferenças desse programa (PME) com as experiências anteriores de implantação de escolas integrais na história da educação brasileira, é que antes, havia uma preocupação com o fator tempo e espaço. No novo PME a principal atenção é com a ampliação da jornada escolar para outros espaços educativos, sob uma perspectiva de valorização das diferentes culturas e conhecimentos populares, reforçando a visão da instituição escolar como um “espaço comunitário que deve firmar parcerias externas visando a melhoria da infraestrutura e dos projetos socioculturais, em sintonia com os demais espaços e equipamentos públicos ou privados das cidades” (Cavaliere, 2014, p.1210).

Consideramos que somente a ampliação da jornada escolar, não é garantia de boas condições para um trabalho docente que favoreça a construção de uma educação com qualidade, que atenda os princípios da omnilateralidade. Nesse sentido, é possível perceber que essas políticas educacionais, apesar de se efetivarem como educação de tempo integral estão esvaziadas do sentido de educação integral na perspectiva omnilateral.

Na precariedade, a função de proteger prevalece em relação à de educar, resultando na responsabilização da escola e dos educadores pela guarda de crianças e adolescentes, ou seja, prevalece a política do disciplinamento da pobreza, tarefa atribuída à escola nos países subdesenvolvidos, conforme recomendações do Banco Mundial, desde a década de 1990 (Silva e Silva, 2013, p. 715).

Cavaliere (2014) aponta que quando a proposta de ampliação da jornada escolar não se realiza amparada no projeto político pedagógico da escola ela se torna uma mera ocupação do tempo, e não consegue enfrentar os desafios educacionais existentes. É proposta que mesmo momentaneamente alivie tensões relacionadas às demandas sociais com a infância e adolescência, se perde em seus objetivos “não mexe com o “coração” da instituição e pode

levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiossincrasias locais e pessoais ” (p.1212).

Nesse contexto, é importante destacar que a ideia da escola de tempo integral foi utilizada também como uma estratégia política, sendo colocada como um slogan para elevar a qualidade da educação pública no país. Assim, com o fim da vigência do PNE (2001-2010), após um período de 4 anos sem uma nova elaboração desse documento, em 25 de junho de 2014, foi aprovada a lei nº 13.005 definindo o novo Plano Nacional de Educação com vigência até 2024, que propôs metas robustas visando o aumento do número de escolas públicas brasileiras que ofertam educação em tempo integral.

No PNE (2014 - 2024), a escola de tempo integral é estabelecida como meta seis (6), que visa a oferta desse modelo de educação em no mínimo 50% das escolas brasileiras, com o atendimento de no mínimo 25% dos estudantes com a jornada ampliada. A justificativa é de que “crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir os níveis de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira” (Brasil, 2014).

Para o alcance dessa meta, a primeira estratégia sugerida, orienta que as atividades na escola devem ser promovidas com atividades diversificadas, incluindo as esportivas e culturais, com acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, por pelo menos 7 horas diárias. Ou seja, para que essas instituições promovam uma educação escolar integral, as atividades pedagógicas precisam ser pensadas e organizadas dentro de um currículo multidisciplinar, em comum acordo com os pressupostos estabelecidos no Programa Mais Educação.

Essa estratégia estabelece que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir os níveis de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira, até 2024. Ela orienta acerca das atividades na escola:

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 (Brasil, 2014).

Evidencia-se neste exposto, que a instituição escolar de tempo integral, não pode meramente ser um espaço, onde o aluno ficará no mínimo 7 horas diárias, a proposta pedagógica deve ser acompanhada de atividades culturais e esportivas. Esse é um ponto

importante a se destacar, acerca da efetividade dessa proposta no chão da escola, suscitam alguns questionamentos acerca da efetividade dessas atividades. Será que elas acontecem de forma significativa nas instituições escolares? As escolas de tempo integral possuem infraestrutura adequada para atender essas necessidades dos professores e estudantes para realizar as atividades?

Cavaliere (2014) considera que quando a ampliação da jornada escolar está vinculada à idéia de adicionar horas complementares ao tempo regular de ensino, o discurso da melhoria da qualidade da educação pode ser equivocado. Para fundamentar esse argumento, a autora levanta duas questões importantes: a primeira relacionada ao financiamento e a segunda à organização das escolas de tempo integral que se vinculam ao Programa Mais Educação.

Sobre o financiamento os recursos enviados para as escolas com educação em tempo integral são provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, promovendo uma autonomia financeira para que as instituições possam gerir a aquisição de materiais pedagógicos e recursos humanos, principalmente de voluntários e instituições filantrópicas. O que acaba interferindo na construção de espaços permanentes nas escolas públicas, com uma força de trabalho pedagógico voluntário, abrindo precedentes para muita rotatividade e em muitos casos formação precária para trabalhar com crianças, jovens e adolescentes.

Quando os recursos são investidos em espaços extraescolares, torna-se um desafio à construção dos espaços físicos dentro das escolas de tempo integral para suprir as necessidades de professores e estudantes com a jornada ampliada. Nesse contexto é importante perceber que a maioria das escolas regulares atendem no mínimo dois grupos de estudantes (matutino e vespertino), ao atender em período integral a escola precisa se readaptar para atender um grupo de estudantes. Ou seja, ao estender sua jornada, o número de matrículas tende a reduzir, por isso é necessário a construção de escolas com estrutura compatível com a ampliação da jornada escolar.

Sobre as questões teórico pedagógicas, a autora indica que precisam ser aperfeiçoadas a partir de “modelos de trabalho articulando áreas disciplinares e temáticas, o que necessariamente terá que ser feito no âmbito das discussões mais aprofundadas sobre currículo” (Cavaliere, 2014, p.1213), bem como uma concepção real do que significa a educação integral e educação em tempo integral.

No PME a educação integral expressa a superação de uma visão que limita a tarefa escolar às disciplinas convencionais, mas expressa também uma metodologia organizacional, um modo de fazer essa ampliação das funções da escola. Esse modo consiste na justaposição à rotina escolar de atividades complementares, chamadas de “atividades de educação integral”. Por isso, além de um conteúdo político-curricular, a expressão educação integral adquiriu também um conteúdo político-organizacional (Cavaliere, 2014, p.1214).

Assim, essa organização política organizacional simplifica o conceito de educação integral, e oferece aos estudantes outra organização escolar, que se vincula a uma perspectiva de acolhimento dos estudantes, um modelo que em sua prática no chão da escola se distancia da realização dos princípios da educação integral sob a perspectiva da omnilateralidade. Por isso, a autora compreende que ainda que o Programa Mais Educação tenha apontado alguns direcionamentos para garantir a qualidade da educação aos filhos dos trabalhadores, é uma proposta que precisa ser repensada e reorganizada, a fim de se consolidar sob o fundamento da educação integral.

Compreendendo que muitas políticas educacionais no Brasil estão vinculadas a programas de governo e não de Estado, as várias discontinuidades estabelecidas a partir do projeto de sociedade a que se vinculam os governos eleitos, acabam interferindo no avanço de programas como o Mais Educação. Assim, muda o governo, muda também a forma de conduzir os projetos, e especialmente aqueles que relacionam a educação do povo, pelo fato de ser uma pauta que exerce muita influência sobre a formação política da sociedade. A depender do posicionamento político social, os investimentos são maiores ou menores para setores como a educação.

Foi exatamente o que aconteceu no final do ano de 2016, quando houve uma mudança importante a ser lembrada na história da sociedade e da educação brasileira. Momento em que se iniciou uma série de manifestações políticas e sociais que impactaram negativamente a educação pública. Movidos pelo crescente ideário conservador de uma parte da população brasileira, apoiadores políticos de direita financiados pela elite empresarial, embalaram o discurso de impeachment de Dilma Rousseff. Conseguiram efetivar nas palavras de Saviani (2020) o golpe “jurídico-midiático-parlamentar” em agosto de 2016, retirando a primeira presidente feminina eleita em 2010 e reeleita democraticamente pelo povo em 2014.

A partir de 2016 até 2018 seu vice-presidente Michel Temer, que apoiou o movimento golpista, assumiu o poder. E deu início a uma série de mudanças significativas na esfera social com a reforma trabalhista, para garantir os interesses do patronato, e também com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional - PEC nº 95, que congelou os gastos públicos com a educação e saúde por 20 anos. Após intensa manifestação dos movimentos sociais, essa PEC foi revogada, sendo substituída pela emenda constitucional nº 126/2022, que orienta sobre o teto de gastos públicos e arcabouço fiscal.

Nesse bojo, o Projeto Mais Educação foi reformulado, e renomeado pelo Programa Novo Mais Educação - NME, instituído pela portaria nº 1.144/16 (Brasil, 2016), e regulamentado pela resolução nº 17/2017 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação - FNDE. Mesmo tendo como justificativa a “incompetência” do programa anterior, pesquisas mostram que o NME não teve um alcance tão efetivo quanto o PME, justamente por falta de aporte técnico e financeiro (Gomes, 2024).

O NME estabeleceu parcerias ainda mais intensas com organizações internacionais, para atender aos interesses do mercado, seu principal objetivo é:

[...] a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar que deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer (Brasil, 2016).

Observa-se que a postura adotada é muito bem delimitada na área de Língua Portuguesa e Matemática, com uma atenção voltada principalmente para as escolas que se encontram em locais de maior vulnerabilidade social, para alunos com maiores dificuldades nessas disciplinas escolares. Reduzindo as atividades como um conjunto de práticas para justificar a ampliação da jornada escolar, que se resume basicamente em atividades de reforço (Cavaliere, 2014).

Assim, essas políticas educacionais implementadas se configuraram como estratégias governamentais, que se distanciam de uma proposta efetiva da educação integral que visa o pleno desenvolvimento humano. Aproximando de uma proposta educativa compensatória, que se evidencia principalmente quando os documentos reforçam a necessidade de priorização dessas políticas para escolas periféricas.

Uma das principais diferenças entre o PME e o NME é que o primeiro previa um conjunto diversificado de atividades para o atendimento em tempo integral dos estudantes público-alvo do programa e o segundo focava as ações no mesmo grupo socioeconômico; contudo, as atividades estavam focalizadas no reforço dos conteúdos escolares de matemática e língua portuguesa (Brasil, 2017). No processo de implementação do NME, rompeu-se também com a ideia de cidade educadora do PME, que, de certa forma, fundamentava a proposta de inserção dos espaços da cidade na oferta de atividades de ampliação da jornada escolar e o trabalho voluntário. No PME e, mais ainda, no NME, a efetividade das ações de ampliação do tempo escolar dos estudantes foi mensurada por meio dos resultados obtidos nas avaliações externas.

Verifica-se assim, alguns retrocessos quando houve a implementação do NME, não havendo rupturas ou uma nova perspectiva para a indução de ampliação da jornada escolar com vistas a construção de escolas e um projeto que se aproximasse daqueles idealizados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Mas o que é perceptível é que os dois programas se

apoiaram na ideia de que é possível promover um tipo de educação em tempo integral, sem investir necessariamente em infraestrutura e formação profissional de trabalhadores da educação (Gomes, 2016).

Prosseguindo com os principais marcos sobre a construção das escolas de tempo integral públicas no país, em 2019 inicia-se um novo cenário político e social com a eleição para presidência da república de Jair Messias Bolsonaro (2019 - 2022), o qual fundamenta suas bases governamentais em uma posição política de direita e extrema direita. Seu principal lema tratou-se de: “Deus, pátria e família”, pressupostos defendidos principalmente por fundamentalistas religiosos, neoliberais e neoconservadores, que mencionamos anteriormente no início deste capítulo.

Na pauta educacional, a principal ação foi para a ampliação das escolas cívico-militares, não havendo avanços sobre as escolas integrais, ou a criação de um novo programa que orientasse e fomentasse a ampliação dessas escolas conforme previa o PNE (2014-2024).

Nesse contexto, estabeleceu-se uma educação conservadora na contramão dos vários documentos nacionais que preconizam a construção de uma educação pautada nos princípios da gestão democrática, laicidade, pluralidade, diversidade e de formação integral. Essa postura “se firmou a partir de uma posição de ataque à escola pública republicana e aos profissionais da educação e, ao mesmo tempo, sem o compromisso de assegurar o direito constitucional à educação e à formação integral” (Gomes, 2024, p.14). O que acabou por descontinuar e inviabilizar o alcance da meta do PNE para a ampliação das escolas de tempo integral.

Somando-se a esse contexto de retrocessos sociais, em 2020 o mundo vivenciou de forma trágica a pandemia de Covid-19 (Corona vírus), que marcou o Brasil com cerca de 700 mil mortes segundo o Ministério da Saúde até 2023. Cenário que poderia ter sido diferente, se o governo federal tivesse promovido uma campanha de vacinação para a população em caráter emergencial.

Nesse período, escolas do país inteiro, sejam de redes públicas ou privadas, interromperam seus atendimentos presenciais, e precisaram reorganizar sua oferta de ensino. Explicitando com muita evidência as desigualdades sociais e educacionais presentes na sociedade brasileira. O que agravou ainda mais a aprendizagem de estudantes que já apresentavam baixo rendimento escolar.

Em 2022 após um intenso embate político, Luiz Inácio Lula da Silva se reelege pela terceira vez como presidente do Brasil, com a promessa de reestruturar o país com uma postura progressista e democrática, retomando o discurso de defesa de uma escola pública de qualidade para todos. Ampliando para a comunidade educacional, as expectativas de avanços

da proposta da educação integral, principalmente pela necessidade de avaliar e reelaborar um novo Plano Nacional de Educação (2024-2034).

Em 2023 o governo lança o Programa Escolas de Tempo Integral - PETI pela lei nº 14.640, com o objetivo de fomentar a criação de matrículas nas escolas de tempo integral. Que prevê em seu artigo 3º que a criação das matrículas:

- II - ocorrerá obrigatoriamente em escolas com propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular e às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e concebidas para oferta em jornada em tempo integral na perspectiva da educação integral; e
- III - priorizará as escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.
- IV – priorizará os estabelecimentos de ensino que ofereçam matrículas de ensino médio articuladas com a educação profissional e tecnológica, nas modalidades integrada ou concomitante. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

O novo programa faz referência a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que foi aprovada em 2017. Trazendo uma concepção de educação alinhada aos princípios neoliberais, o documento focaliza o desenvolvimento de habilidades e competências individuais dos estudantes, que serão mensuradas em testes e avaliações de larga escala (Saeb e Prova Brasil). Além da referência a BNCC, o PETI também retoma a prioridade de oferta para as instituições socialmente vulneráveis economicamente, aproximando-se dos pressupostos da educação compensatória. E diferentemente dos programas anteriores de ampliação da jornada escolar, ele faz menção a oferta para toda a educação básica, integrando também o Ensino Médio articulado à educação profissional.

Considerando esse novo cenário político brasileiro, a expectativa é que haja rupturas e avanços na pauta da educação integral nas escolas pública do país, numa perspectiva além do ranqueamento preconizado na BNCC, mas que a partir das experiências das últimas décadas com o PNE e NPME possamos avançar na construção de uma política de Estado que se efetive na prática sob os princípios de um projeto emancipatório de educação. Por isso concordamos com a autora:

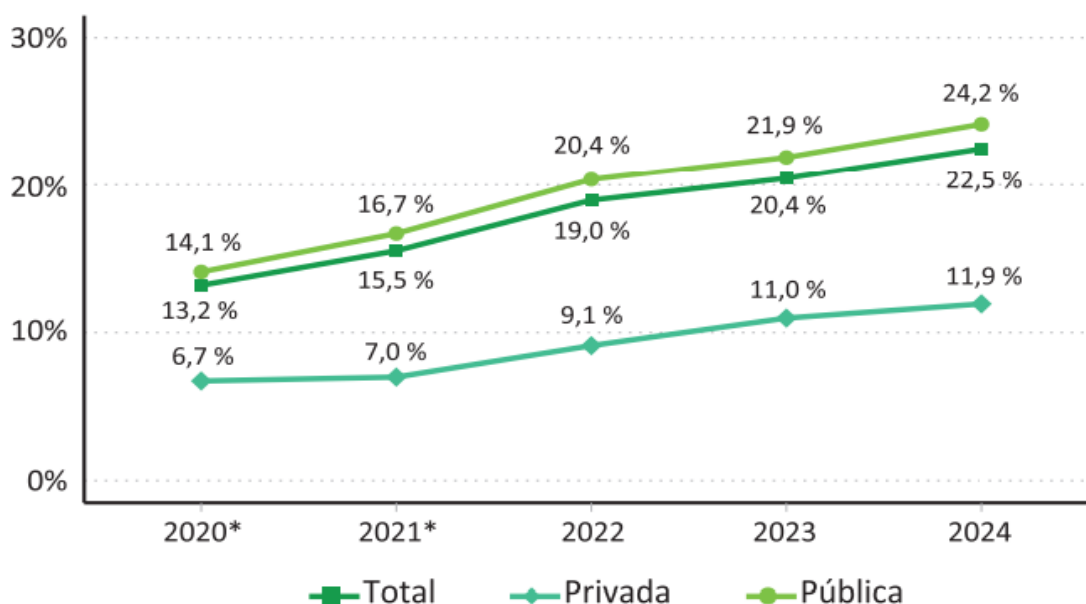
Em governos com bandeiras democráticas e progressivas em defesa da educação e da escola, o não investimento no fortalecimento da escola pública de tempo integral deve ser problematizado. Esse é um dos descaminhos das políticas para a escola de tempo integral no Brasil, que, em 2024, é preciso evidenciar/denunciar no contexto do novo Governo Lula (2023-2026), na perspectiva de rupturas e de abertura de novos caminhos, retomando o ideal de escola pública de tempo integral de educação integral de Anísio Teixeira (1959) (Gomes, 2024, p.11).

A denúncia é uma importante mobilização na luta por uma escola que busca os anseios de emancipação da classe trabalhadora, ainda que tenhamos avançado do ponto de vista legal,

com a ampliação do número de matrículas em escolas de tempo integral em todo o território nacional, essa escola ainda não se constitui como um espaço pleno de educação integral.

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2024) apontam um aumento de 22,5% do número de matrículas na educação no Ensino Médio em tempo integral em 2024, índice que tem aumentado desde 2020 como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Proporção de Matrículas de Alunos em Tempo Integral no Ensino Médio segundo a rede de Ensino – Brasil – 2020-2024



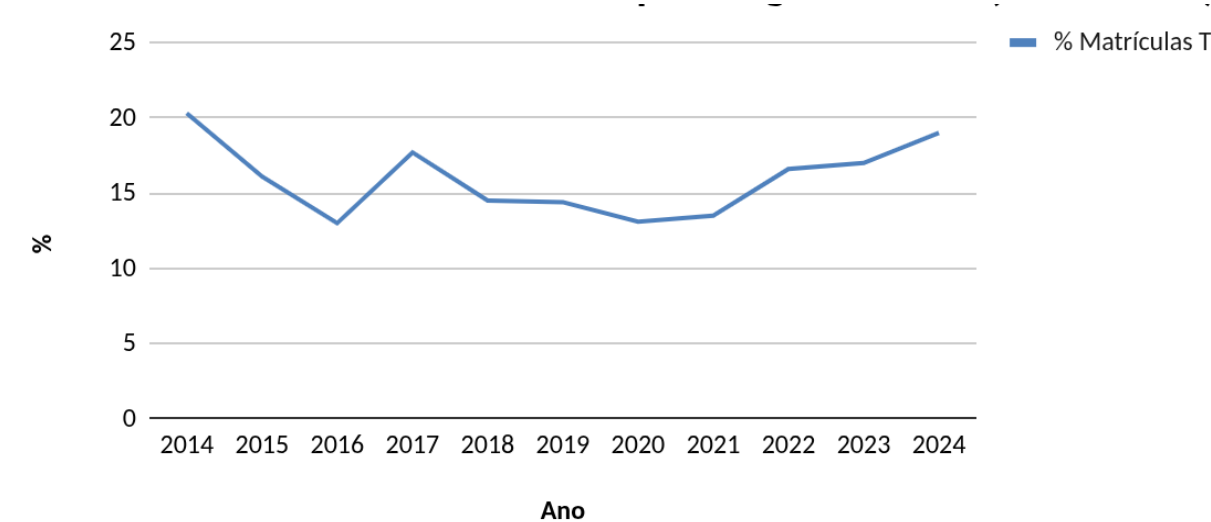
Fonte: INEP/Censo Escolar 2024

Mas é importante observar que embora os dados se apresentem como uma perspectiva de avanço, devemos considerar que o Censo escolar refere-se às matrículas dos estudantes que participam de alguma atividade complementar, ou seja, não registra necessariamente a ampliação de “unidades escolares Escola pública de tempo integral no Brasil em tempo integral e nem turmas em tempo integral, mas alunos selecionados, rearrumados em grupos que participam de “atividades de educação integral”” (Cavaliere, 2014, p.1216), sendo caracterizados pelo próprio documento como “alunos de tempo integral” (Inep,2024, p. 31). Além disso, para o Ensino Médio foram consideradas atividades de ampliação de carga horária os itinerários formativos implantados com a reforma de 2017, assim o Censo da Educação Básica começou a coletar dados dessa etapa a partir de 2022 (Inep, 2024, p.150).

Em Goiás, o Plano Estadual de Educação (2015) estabelece como meta 3 a ampliação da oferta da educação em tempo integral em 50% das escolas da rede pública, atendendo, de forma gradativa, a 25% das matrículas até o final da vigência em 2025 (Goiás, 2015), abaixo

o Gráfico 2 mostra que em relação ao número de matrículas na rede estadual de 2014 a 2024 teve uma variação onde em 2014 registou um percentual de 20,3 % do total de matrículas, e em 2024, 19 % dos estudantes da rede estadual estudam em tempo integral.

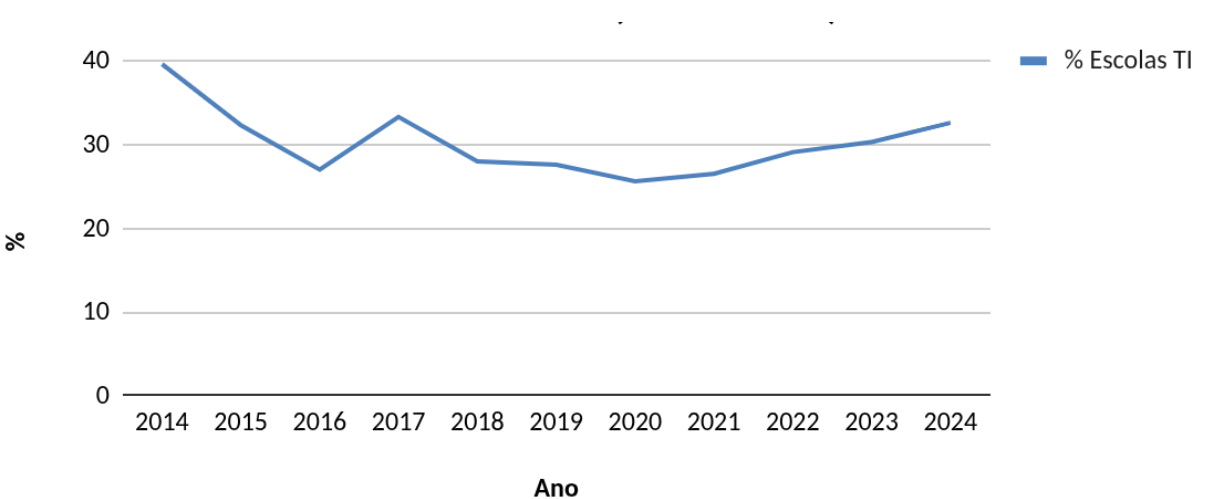
Gráfico 2: Percentual de matrículas em tempo integral - Goiás 2014 - 2024



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica/Inep 2014 -2024

Já o Gráfico 3 registra o percentual de escolas que têm ao menos 25% do número de estudantes com jornada integral, os dados mostram que Goiás ultrapassou a meta estabelecida, alcançando em 2014 um índice de 39,6%, e chegou em 2024 com um percentual de 32,6%.

Gráfico 3: Percentual de Escolas Públicas com no mínimo 25% de matrículas em tempo integral - Goiás 2014 - 2024



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica/Inep 2014 -2024

Observa-se que nos últimos dois gráficos apresentados, nos anos de 2016 á 2022 houve uma queda nos percentuais tanto de matrículas quanto no número de escolas com estudantes em tempo integral. Período de transição de governo de Michel Temer em 2016, com a reformulação do Programa Mais Educação, e em 2019 até 2022 o período pandêmico com a gestão de Jair M. Bolsonaro (2019 - 2022).

Comparando esses dados com os índices nacionais, que estão estabelecidos na Meta 6 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014 - 2024) que visa oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica, a partir dos dados apresentados no Gráfico 1 percebemos que no âmbito nacional a meta não foi alcançada. Porém, quando observamos a rede estadual de Goiás, é importante refletir: se alcançou a meta estabelecida, mais quais as condições desse estudante da escola de tempo integral? Ou seja, essa política de ampliação da jornada escolar tem se estabelecido como uma política de formação das juventudes sob uma perspectiva de educação integral, ou tem se estabelecido apenas como uma educação compensatória, com vistas à formação para o mercado de trabalho? São questões que pretendemos retornar ao longo dos próximos capítulos deste trabalho.

Compreendemos que a quantidade, não está necessariamente vinculada a qualidade, por isso é importante refletir sobre as concepções que se vinculam ao projeto de educação integral no país. A trajetória de construção desse ideário de escola de tempo integral no Brasil esteve e ainda está intimamente ligada a um processo de internacionalização do país no cenário econômico mundial. O movimento da história de constituição das escolas de tempo integral não seguiu uma linearidade, mas que a depender do cenário político econômico teve maior importância para atender as demandas de organismos globais que inferiram e inferem nas políticas econômicas e sociais do país.

Assim, ainda que tenhamos documentos e programas que buscam elevar a qualidade da educação pública brasileira, e que tem um embasamento teórico e filosófico humanístico, é importante lê-los com a percepção que, principalmente a partir da década de 1990, o Brasil vislumbrava a emergência de ser uma economia em crescimento potencial no cenário global. Portanto, esses documentos e marcos legais não foram instituídos de forma aleatória, antes, estão consideravelmente condicionados aos compromissos com organizações internacionais, tratando a educação como uma estratégia para reduzir a pobreza á parâmetros aceitáveis em um país de economia emergente. Desta forma é comum perceber que esses documentos aparentemente propõem uma democratização no acesso à educação, mas que no fundo, se

fundamentam na prática, em uma concepção reducionista, utilitarista e tecnicista (Santos, Limonta, 2014).

A partir dessa leitura crítica, no próximo capítulo discutiremos como essas políticas educacionais de ampliação da jornada escolar se materializaram nas escolas de Ensino Médio em Goiás, percebendo como a concepção de educação integral é inserida nos documentos curriculares e na organização da escola, como um projeto de formação dos jovens filhos da classe trabalhadora.

CAPÍTULO 2. A POLÍTICA DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS: O PROJETO DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA.

Trazendo para o cenário local, neste capítulo apresentamos como se iniciou a ampliação das escolas de tempo integral em Goiás, observando como os desdobramentos nacionais, principalmente com os programas Mais Educação (2007) e Novo Mais Educação (2016) influenciaram a política estadual de educação integral. Articulando essas políticas a reforma do Ensino Médio de 2017, que estabeleceu os Centros de Ensino em Período Integral - CEPis como um braço do projeto de formação para a juventude da classe trabalhadora.

Ao pensar sobre a política das escolas de tempo integral para juventude, é importante destacar a relação que o Ensino Médio tem com os desafios e os projetos sobre o futuro para os jovens em nosso tempo. Consideramos que são muitos os desafios para o Ensino Médio em nosso país, que vão desde as condições de permanência, até as condições de conclusão. Mas neste trabalho damos ênfase à permanente tensão entre a formação estudantil e o mercado de trabalho, no contexto das reformas e ampliação da carga horária para os jovens do Ensino Médio, sobre os sentidos que a escola de tempo integral pode atribuir na formação da juventude da classe trabalhadora em âmbito estadual.

Para embasar essa reflexão partiremos das discussões realizadas sobre a concepção de educação integral, escola de tempo integral e educação em tempo integral trazidas no capítulo 2. Assim, neste capítulo faremos a problematização sobre a política estadual de Goiás para a oferta da educação integral, a partir da discussão trazida por Gramsci com a formação politécnica, articulando essa discussão com a reforma do Ensino Médio iniciada em 2017. Reforma que amplia gradativamente a carga horária do Ensino Médio e propõe uma nova organização curricular, que nos leva a refletir sobre quais as condições de permanência dentro da escola quando esta se transforma em escola de tempo integral, e como essa mudança pode impactar na vida dos jovens trabalhadores.

2.1 O início e a materialização das propostas políticas das escolas de tempo integral no estado goiano

Em Goiás, as primeiras políticas para a ampliação da jornada escolar começaram com as escolas de ensino fundamental, e como já vimos nos marcos legais nacionais, essa proposta para o ensino médio se estabeleceu posteriormente. Em 2006 criou-se o Programa para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral de Goiânia, onde a Educação Integral:

[...] refere-se ao cuidado que devemos ter com o nosso corpo (alimentação saudável, atividade física, descanso). Evidencia a necessidade de cuidarmos da emoção, da espiritualidade, da mente, dos valores para que possamos aprender a lidar com nossas contradições. A educação integral refere-se também aos cuidados que devemos ter com o outro para que possamos conviver e juntos edificar uma sociedade justa para todos (Goiânia – SME, 2009, p. 10).

O programa, ainda que em seu escopo trazia princípios de uma educação integral, na prática vinculou-se às relações de cuidado na escola, tendo-a como um espaço para suprir as demandas sociais relacionadas às vulnerabilidades infantis e juvenis. Gomes (2016), trata sobre essa temática, e problematiza as tensões entre o que é prescrito nos documentos normativos e o que é vivido no cotidiano escolar na rede municipal de Goiânia, evidenciando contradições sobre a política de ampliação da jornada escolar. Segundo a autora, a democratização do acesso ao Ensino Fundamental, apesar de ser importantíssima, não se estabeleceu junto com as condições de aprendizagem, uma vez que para tratar sobre qualidade da educação é necessário tencionar várias instâncias sociais, econômicas e políticas (Gomes, 2016, p. 87 - 108). Assim, nesse início verifica-se que no contexto da rede pública de Goiânia a prioridade era oferecer uma ampliação do tempo na escola, conforme as orientações nacionais dadas posteriormente com o PME, especialmente para as camadas mais pobres, e estudantes do ensino fundamental, como uma forma de reforço escolar e lugar de proteção das vulnerabilidades.

Nas escolas estaduais as primeiras experiências de escolas de tempo integral iniciaram também em 2006 para o Ensino Fundamental, segundo as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual 2009/2010:

O Programa Escola Estadual de Tempo Integral teve início no segundo semestre de 2006 com o Projeto Piloto em 32 escolas que ministravam os anos iniciais do ensino fundamental naquele ano. Passou por um processo de ampliação e chegou ao atendimento em 52 unidades escolares, no ano de 2007, alcançando 79 em 2008.

Segundo esse documento, alguns critérios foram estabelecidos para a adesão das instituições, observando, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH da região em que se localiza a escola, priorizando aquelas com baixo índice de desenvolvimento. Outro critério importante para o funcionamento em tempo integral, foi a estrutura física da escola, que precisava contar com quadra esportiva, salas de aulas suficientes para atender os estudantes no turno de ampliação da jornada escolar, e também espaço para adaptação de refeitório e descanso.

Filemon (2019) pesquisou sobre a infraestrutura das escolas de tempo integral em Goiás, e observou que as adaptações eram insuficientes para estabelecer a qualidade esperada

para uma escola de tempo integral. Ou seja, verifica-se que a ampliação das escolas de tempo integral em Goiás, estão vinculadas às antigas instalações de prédios que não foram planejados para atender as demandas de um atendimento de quase 10h de jornada escolar, o que de certo modo pode comprometer a qualidade do tempo a mais na escola.

O espaço e o tempo são conceitos indissociáveis no processo educativo, Barra (2010), pesquisou sobre esta temática, e considerou que o espaço é “constitutivo da educação, não podemos pensar um projeto educacional sem pensar o espaço necessário para tal”, a autora traz importantes autores como Santos (1997) para discutir a compreensão de tempo e espaço nas escolas de tempo integral em Goiânia. Embora esse tema seja de suma importância, não aprofundaremos sobre esses aspectos nesse momento, pois buscamos ampliar a discussão sobre a arquitetura curricular como um projeto para a formação das juventudes em Goiás.

Com o Programa Mais Educação - PME em vigência no âmbito federal, em 2012 criou-se na rede estadual a Lei nº 17.920/2012, que instituiu o projeto de escolas em tempo integral com os Centros de Ensino em Período Integral no Estado de Goiás, que consistia como a principal política estadual para a implementação dessa experiência no Estado de Goiás. Iniciativa que visava a ampliação das escolas de tempo integral, principalmente para o Ensino Fundamental e também a inclusão do Ensino Médio. A referida lei apresentava em seu artigo 3º sobre as finalidades do programa:

- I – ampliar as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade para crianças e jovens da rede estadual de educação do Estado de Goiás, alinhadas com as demandas do século XXI;
- II – garantir o desenvolvimento de crianças e jovens da rede de Ensino Fundamental II e Ensino Médio em suas dimensões físicas, intelectuais, emocionais, sociais e culturais;
- III – expandir a educação básica em tempo integral para a rede estadual do Ensino Fundamental II e Ensino Médio;
- IV – executar a Política Estadual da Educação em Tempo Integral, em consonância com o Plano Estadual de Educação de Goiás – PEE/GO, Plano Nacional de Educação e as diretrizes e políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC (Goiás, 2012)

Assim, a experiência dos CEPis começou efetivamente no ano de 2013, inicialmente com 15 escolas estaduais de Ensino Médio, com um tempo de permanência com 9h30min de jornada escolar. Segundo as diretrizes do Programa Educação Plena e Integral, esses centros de ensino foram criados com o principal objetivo de “oportunizar à formação integral do estudante nas dimensões intelectual, física, social e cultural, bem como a importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais” (Goiás, 2021a, p.12).

Com a ampliação da jornada escolar, foi necessário também reformular a proposta curricular das escolas, que antes atendiam os estudantes em um período, e a partir de 2013

teria a ampliação do atendimento em dois períodos. Por isso, foi acrescentado ao currículo ações socioeducativas que se fundamentaram em quatro eixos:

[...] cognitivo, cultural, esportivo e social e, apoiava-se na ideia de que a extensão do tempo escolar associada à vivência de ações socioeducativas amplas, diversificadas e articuladas representaria novas oportunidades de aprendizagem, garantindo ao estudante uma formação mais completa (Goiânia, 2021, p.12).

Nessa organização, o currículo estava dividido em duas partes: o núcleo básico comum e o núcleo de ampliação da aprendizagem. O núcleo básico comum consistia em atividades voltadas para as disciplinas curriculares que aconteciam no período matutino, a parte diversificada era desenvolvida a tarde, com a ampliação da aprendizagem do núcleo básico e as vivências de protagonismo e o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes (Goiânia, 2021, p.11).

Atualmente nos CEPs o núcleo básico comum e o núcleo diversificado se integram nas várias áreas do conhecimento:

Núcleo Comum (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Inglês, Matemática, Física Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso) e do Núcleo Diversificado (Práticas Experimentais, Preparação Pós-Médio, Estudo Orientado, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Eletivas e Iniciação Científica). Esses componentes são desenvolvidos de forma integrada, com o objetivo de desenvolver 3 (três) Eixos Formativos – Formação Acadêmica de Excelência, Formação de Competências para o Século XXI e Formação para a Vida (Lima et. al., 2022, p. 8).

Nessa proposta curricular, os eixos formativos constituem-se como diretrizes que vão orientar a organização curricular para os estudantes, definindo as dimensões de formação que se pretende desenvolver. Segundo o Documento Curricular para Goiás - Ensino Médio - DCGO-EM esses eixos formativos devem ser integrados com o núcleo Básico de Formação buscando “superar a fragmentação do conhecimento ao dispor deste como meio para abordagens a partir de centros de interesse e eixos estruturantes que incluem questões vivenciais, pessoais e sociais da vida real dos/as jovens” (Goiás, 2021, p. 115). Assim, o núcleo básico e o núcleo diversificado precisam ser bem planejados para que o ensino não aconteça de forma fragmentada, mas sim a partir do interesse dos jovens estudantes para a promoção de uma formação significativa.

Compreendendo que o currículo escolar deve ser “um espaço de diálogo onde professores/as e estudantes produzem a aprendizagem” (Goiás, 2021, p.57), para a construção desse documento tão importante, foi estabelecido o protagonismo Juvenil, onde os jovens podem participar ativamente de seu processo de aprendizagem, e planejamento de seu futuro.

Desta forma o estudante é compreendido como autor de sua trajetória de formação, e deve desenvolver junto ao processo educativo habilidades e competências para construir sua identidade e se inserir no mundo do trabalho e exercício da cidadania.

Nesse contexto a escola tem como função social a partir do currículo, promover o pleno desenvolvimento dos estudantes partir de ações pedagógicas que:

possibilitem ao/à estudante ser protagonista de sua vida, fazer escolhas conscientes, na construção gradativa de sua autonomia, dominar as diversas linguagens cotidianas de nossa sociedade (verbal e não verbal, artística e musical, materna e estrangeira dentre outras), compreender os fenômenos naturais e sociais que aparecerão, apropriar-se de conteúdos e conhecimentos que corroborem o poder de argumentação (análise) e tomada de decisões (síntese), no sentido de resolver problemas, pensar e trabalhar em pares, constituir-se como cidadão/ã crítico/a e ativo/a, na busca por uma sociedade plena e justa (Goiás, 2021, p.59).

Concepção muito importante e que precisa levar em conta as várias juventudes que estão dentro das escolas. Jovens que chegam ao Ensino Médio com diferentes perspectivas sobre o futuro, e diferentes condições de acesso e permanência nas escolas. Dayrell (2009) mostra que a partir dos anos de 1990, houve uma expansão do número de estudantes que ingressam no Ensino Médio, porém a qualidade do ensino não acompanhou o aumento do número de matrículas, o que faz com que o

[...] universo escolar configura-se para muitos jovens por uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que supre uma possível falta de sentido que encontram no presente (Dayrell, 2009, p. 9).

O autor chama a atenção de que o jovem não pode ser compreendido como um sujeito homogêneo, mas que há no universo escolar uma diversidade de juventudes atravessadas por diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, que devem ser considerados nesse contexto de formação com protagonismos e projeto de vida juvenil. A escola precisa se atentar às culturas juvenis, e entender quais as expectativas que os jovens criam em relação a sua formação escolar, reconhecendo o jovem como um sujeito histórico, social e cultural.

A forma como é pensado o currículo escolar para as juventudes mostra como é concebido esse jovem, a partir dele é possível perceber quais os projetos para a formação das juventudes. Em Goiás, uma grande referência para as Diretrizes Curriculares - DCGO (2021) é Base Nacional Comum Curricular - BNCC, onde o modelo segue a mesma divisão: parte comum e parte diversificada, porém o núcleo básico comum integra as áreas do conhecimento que serão avaliadas nos testes de larga escala, principalmente com a Prova Brasil, que vai

medir o Índice da Educação Básica - IDEB, seguindo uma lógica de hierarquização de saberes escolares, dos quais são separados aqueles que são julgados mais relevantes e mensuráveis. Enquanto que, a parte diversificada, ainda que obrigatória, não é avaliada nesses testes, ficando sob responsabilidade das unidades escolares desenvolver esses conhecimentos diversificados, reservando o lugar dos saberes regionais a um segundo plano. Libâneo (2025) faz críticas contundentes a essa postura, e considera que essa orientação faz “referência ao currículo de resultados visando, exclusivamente, preparar os estudantes em habilidades e competências para o trabalho, resultando numa escola de baixa qualidade social e pedagógica” (p.6). Assim o currículo fica condicionado aos critérios da eficiência, desempenho e controle, se distanciando de sua concepção formativa.

Souza e Ferreira (2019) mostram que as avaliações de larga escala podem ser instrumentos importantes que apontem

[...] possibilidades de traçar uma política educacional consequente e efetiva, seja em nível federal, estadual ou municipal, embora muitas vezes os governos não interpretem essas possibilidades na direção esperada e não atuem considerando as necessidades apontadas. Muitas vezes, a interpretação das necessidades centra-se nas faltas observadas, sem uma análise do contexto e de outros fatores históricos que produziram tais faltas ou dificuldades. Analisar os dados de uma avaliação exige mais do que identificar o que está descrito, supõe compreender os resultados no contexto em que eles são produzidos (Souza e Ferreira, 2019, p. 16).

Quando as avaliações têm enfoque somente nas falhas, sem considerar os fatores que produziram o resultado, elas cooperam para a lógica de standardização das escolas e responsabilização dos professores e estudantes pelos maus resultados. Utilizando um parâmetro comum de “padrão de excelência” em contextos diversos, sem uma reflexão sobre a produção das desigualdades educacionais existentes no Brasil, que colaboram para a manutenção de resultados abaixo do esperado.

Freitas (2007) também critica a forma como essas avaliações são realizadas e expõe um problema relevante que merece atenção, o caso da ocultação de dados reais sobre a aprendizagem dos estudantes, para obtenção de financiamento para manutenção e ampliação das vagas na educação básica, colaborando com um processo de exclusão dentro da escola, com a aprovação automática, para estabelecer índices aceitáveis nessas avaliações. Tema discutido também por Bourdieu (2001) com o conceito de “exclusão branda”, que discutiremos no último capítulo deste trabalho ao tratarmos sobre as desigualdades educacionais.

Tratando-se ainda sobre a organização curricular para o Ensino Médio, na parte diversificada os Projetos de vida e Protagonismo juvenil justificam-se para a contribuição do

desenvolvimento dos jovens estudantes, em que delega a eles uma “corresponsabilidade” pelo seu processo de aprendizagem:

O propósito é assegurar maior nível de reflexão, escolha, participação, engajamento e preparação dos estudantes para que possam planejar e alcançar seus objetivos presentes e futuros. Ainda possibilita o desenvolvimento e o fortalecimento de competências que os tornem cada vez mais autônomos e responsáveis em relação a sua vida escolar, pessoal, social e profissional e permite que os estudantes participem da construção do seu próprio currículo (Goiás, 2021, p. 41).

Nesse sentido, ao estudante é dada uma responsabilidade sobre o seu sucesso ou fracasso no alcance de seus objetivos pessoais e profissionais. Concepções que estão intimamente ligadas às perspectivas do neoliberalismo na educação, pois trazem a responsabilidade do sucesso ou fracasso de seu processo formativo aos estudantes, relevando as condições sociais e econômicas que atravessam a escola. Uma ideia embasada em um discurso de igualdade de oportunidades e acesso à escola, mas que escondem e camuflam os processos de exclusão e causas reais das desigualdades sociais, e responsabiliza a escola por essa supressão.

Freitas (2012) destaca que nesse contexto,

As políticas públicas de educação estão sendo construídas em torno dos conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização. Estes constituem um bloco interligado onde a responsabilização pelos resultados (leia-se: aumento da média em testes nacionais e internacionais) é legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas), visando a constituição de um “espaço” que se forma progressivamente como “público não estatal” em contraposição ao “público estatal” (p.346).

Assim, esse discurso de protagonismo, quando não é pensado de forma articulada com os reais interesses das juventudes, endossa as parcerias com instituições privadas e organizações sociais para a gestão do que é público, além de influenciar nas projeções futuras dos jovens que estão em processo de formação. Abrindo precedentes para transferências da responsabilidade do Estado com os direitos sociais garantidos constitucionalmente, bem como o financiamento de verbas públicas para os setores privados, ações que são justificadas e embasadas nos resultados dos testes de verificação de qualidade da educação pública.

A exemplo dessas políticas na prática, em Goiás no ano de 2014, foi criado o Projeto Ser Pleno em parceria com a Fundação Jaime Câmara, “um projeto experimental de Educação em Tempo Integral da Seduce/GO, elaborado e empreendido mediante parceria público-privada, com o propósito de agilizar e modernizar a gestão das escolas” (Filemon, 2019, p.

113). Esse projeto atendeu dez escolas de ensino Fundamental em Goiânia, que já ofertavam o ensino em tempo integral.

Os acompanhamentos eram feitos por professores treinados pela fundação, e os professores efetivos, passaram a receber gratificações para dedicação integral nessas escolas. Ações que incentivaram a busca por melhores resultados no Ideb, o que de fato aconteceu, como mostra a pesquisa de Filemon (2019):

[...] foi uma experiência de Escola de Tempo Integral que possibilitou a melhoria de índices externos como o Ideb, em decorrência de uma parceria (aproximação) entre o público e o privado, que buscou fazer combinação de preparação para o mercado e acolhimento social. Para isso, o processo de aprendizagem enfatizou o desenvolvimento de competência socioemocional associada à lógica de mercado, ou seja, preparar para a empregabilidade. Outro aspecto importante nessa análise é que essas parcerias trazem consequências para as políticas educacionais, principalmente para a gestão democrática, pois o setor privado busca sempre redefinir a gestão escolar (p.116).

A partir desse discurso de melhores resultados, em que a escola pública consegue apresentar parâmetros aceitáveis de qualidade a partir da intervenção da iniciativa privada, ele se evidencia como justificativa para alimentar a lógica neoliberal, de fazer da educação um ramo lucrativo, para os fins da manutenção e reprodução da sociedade tal como está.

Em 2017, esse projeto foi encerrado, mas deixou seu legado com a Lei n.º 19.687, de 22 de junho de 2017, que integra os CEPs, transformando todas as escolas da rede estadual que atendem em tempo integral no CEPI. A lei também regulamentou a dedicação exclusiva com a carga horária de 40h para os professores, como forma de incentivo e eficiência de gestão. Política implementada a partir da experiência anterior, com a parceria público-privada, que de algum modo inaugurou os rumos da educação estadual em Goiás. Políticas que foram valorizadas e ampliadas também pelo contexto da reforma do Ensino Médio que já estava em andamento no cenário nacional, a qual vamos destinar um tópico para discutir sobre seus desdobramentos em Goiás.

Em 2022, outra parceria pública - privado completou dez anos, foi o Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco com a Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Segundo os registros do Relatório de Atividades do programa:

Goiás apresenta uma trajetória de melhora contínua e mais acelerada no período entre 2017 e 2019. Essa evolução é resultado do crescimento da taxa de aprovação (de 0,94 para 0,95), e da proficiência em matemática (de 272 para 283, um crescimento de 11 pontos) e em língua portuguesa (de 271 para 285, salto de 14 pontos), que, juntos, mantiveram o resultado do estado no 1º lugar no Ideb do Ensino Médio (2020).

O discurso embasado no alcance de metas e resultados consiste no principal argumento para manter essas parcerias, demonstrando que o maior compromisso dessa concepção de educação, não se encontra com os princípios de uma educação crítica e reflexiva. Mas que na prática se efetiva como uma educação pautada em índices que contribuem para o ranqueamento das escolas, e torna-se a principal propaganda do governo estadual endossando o discurso: “Goiás tem a melhor educação pública do Brasil”. Tema que merece ser pesquisado com maior profundidade, problematizando a questão do trabalho docente e os processos de exclusão e meritocracia no currículo escolar, advindos de políticas de parcerias com instituições privadas na educação pública.

Com efeito, o Estado de Goiás nos últimos anos, especialmente após a Reforma do Ensino Médio iniciada em 2017, tem se tornado uma referência nacional ao se tratar de políticas educacionais para o Ensino Médio. A partir dos resultados do IDEB, Goiás tem apresentado resultados superiores aos índices nacionais, segundo o INEP/MEC em 2023 Goiás liderou os outros estados com um índice de 4,8 enquanto a média nacional para o Ensino Médio marcou 4,1 pontos. Nota que foi prestigiada e celebrada rendendo homenagens e premiações como um bônus salarial (Decreto nº 10.588 de 6 de dezembro de 2024) aos professores da rede estadual em efetivo trabalho nas unidades escolares, que alcançaram a meta estabelecida.

2.2 A reforma do Ensino Médio em Goiás: entre a flexibilidade e a precarização

Aprovada em 2017 pela lei nº 13.415/17 a reforma do ensino médio apresenta-se como uma forma de atrair os jovens para a escola, buscando elevar os índices de conclusão com a participação dos estudantes a partir de uma nova organização curricular com a formação geral comum e os itinerários formativos, conforme mencionamos anteriormente. Essa reforma em Goiás, representou um grande avanço para investimentos nos Centros de Ensino em Período Integral, tornando-os como o principal braço para a materialização dessa proposta de ensino para as juventudes no estado.

Ao falar sobre a reforma do Ensino Médio, é importante destacar que como alvo de muitas disputas, essa etapa da educação já passou por outras importantes reformas. Ao longo da história da educação brasileira houve várias mudanças a fim de atender aos projetos de educação para os jovens, que vieram a ter acesso massivo à essa etapa de ensino a partir da década de 1990. Antes desse momento, o acesso ao ensino secundário como era definido nos anos de 1940 tinha como finalidade a formação de uma parte da sociedade, que se preparava para o ingresso nas

universidades para formação de uma elite intelectual, enquanto a maioria da população quando tinha acesso a escolarização era apenas até o Ensino Fundamental (ensino primário).

Silva. *et.al*, (2023) destaca algumas reformas e adaptações que o Ensino Médio teve ao longo dos anos, iniciando em 1940 com as *Leis Orgânicas do Ensino*, que dividia a educação dos jovens em um ensino propedêutico (para as elites), e a educação profissional (para os pobres que conseguiam ingressar). Essa Lei (nº 4.244 de 9 de abril de 1942), definiu que o ensino secundário seria organizado em ciclos: o primeiro consistia em um curso ginasial (formação básica), e o segundo que seria dividido entre curso clássico e o curso científico. A partir de 1961 houve a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61) que manteve a mesma organização anterior, e só foi reformulada uma década depois em 1971, e teve como principal mudança a definição do segundo grau (hoje chamado Ensino Médio) como profissionalizante.

Essa organização, obedecia às mudanças impostas na gestão do presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) que reformulou a legislação educacional brasileira, com a lei nº 5.692/1971, estabelecendo o ensino primário como a primeira etapa de formação básica, com o que chamamos atualmente de Ensino Fundamental anos iniciais, e o segundo grau com o que conhecemos por Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Em seu Artigo 5º a referida lei trata sobre a organização curricular definindo a sua aplicação em duas partes: formação geral e a outra formação especial:

§1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Brasil, 1971).

Nesse contexto Cunha (2005), mostra que a formação especial era destinada principalmente aos jovens que já estavam na fase final de sua formação - 2º grau (Ensino Médio), essa formação especial englobava o Ensino Normal, o Ensino Técnico Industrial, o Ensino Técnico Comercial, e o Ensino Agro técnico, que eram ofertados na maioria dos colégios, com o intuito de formar mão de obra qualificada para o trabalho nessas áreas.

É importante ressaltar que em 1971, o Brasil estava em um regime ditatorial, um contexto em que a educação estava vinculada aos interesses do desenvolvimento econômico

do país, subordinado ao capital estrangeiro principalmente dos Estados Unidos. Contexto que influenciou diretamente nas políticas educacionais brasileiras, trazendo uma perspectiva da escola tecnicista e utilitarista destacada por Libâneo (1998). Segundo o autor, nessa perspectiva a educação é um instrumento para atender os interesses e demandas do mercado a fim de garantir o desenvolvimento econômico, por isso é priorizado a eficiência, a produtividade, o controle e a avaliação dos resultados, em contraponto com uma formação crítica e humanística.

Saviani (2008) também apresenta importantes reflexões sobre o legado oneroso que as duas décadas da ditadura militar deixaram para o povo brasileiro, e lembrar como esse regime atuou nas políticas educacionais no passado, faz-se importante para compreender como esses aspectos atuam e influenciam ainda hoje nas políticas educacionais, especialmente no que tange à privatizações e atendimento a interesses mercadológicos. Por isso, é possível observar como essas reformas educacionais se estabelecem muitas vezes como um retrocesso, repetindo modelos que não nos permite avançar para a construção de uma política educacional de qualidade com vistas à emancipação e formação integral. Não é coincidência a proximidade das propostas: “educação geral e formação especial - 1971” e “ formação geral comum e itinerários formativos - 2017”.

Após o período da ditadura militar (1964 - 1985), houve uma importante mudança no cenário educacional, promovida pela intensa mobilização da sociedade brasileira para reconstruir a democracia do país. Nesse contexto é promulgada a nova e atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - Lei nº 9.294 de 20 de dezembro de 1996 - LDB, que estabeleceu:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Assim, o Ensino Médio passa a ser a última etapa da Educação básica, obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade (Brasil, 1996), estabelecendo-se como um direito social e uma política pública para a educação dos jovens brasileiros, que deve ser obedecida e organizada para o pleno desenvolvimento e preparo para o trabalho e exercício da cidadania, tendo como fundamentos as dimensões científicas, tecnológicas e humanas.

Alguns autores como Juarez Dayrell (2007), mostra em suas pesquisas, que a expansão do Ensino Médio no Brasil gerou tensões e expectativas na conjuntura social, os jovens poderiam ter mais acesso à escola, elevar seus níveis de escolaridade e estabelecer uma formação, porém essa formação do jovem estava atrelada às mudanças econômicas, ao preparo para o mercado de trabalho, chamado por autores como Foucault (2008), Dardot e Laval (2016) de “economização da vida social”, onde a lógica econômica passa a conduzir a vida dos indivíduos, onde o que impera é a competitividade, a meritocracia e as desigualdades.

Nesse contexto é que o Ensino Médio vai se constituindo como um objeto de disputa na sociedade e as reformas educacionais vão acompanhar as demandas estabelecidas pela sociedade capitalista. A atual reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) não foi proposta aleatoriamente, com a estrita intenção de melhorar a organização curricular pensando em atrair mais jovens para elevar os índices de conclusão da educação básica brasileira. Essas mudanças estão ligadas também aos interesses mercadológicos, principalmente por que é embasada na perspectiva da flexibilidade curricular e forte articulação com a educação profissional com a expansão para o atendimento em tempo integral.

Antes da reforma do Ensino Médio ser aprovada em 2017, o ano de 2016 foi marcado por alguns acontecimentos importantes, com intensas mobilizações e polarização social com o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff (2015 - 2016). Momento em que foi publicada uma medida provisória nº746/16 que instituiu a reforma do ensino médio, e foi posteriormente transformada na Lei 13.415/2017.

Essa medida gerou mobilizações de movimentos sociais, universidades, entidades científicas, mas sobretudo dos jovens estudantes de todo país, em protesto contra as mudanças propostas para o Ensino Médio. Inspirados na “revolta dos pinguins” em 2016 muitos estudantes fizeram a ocupação de prédios de escolas e universidades no intuito de se manifestarem contra essas mudanças, principalmente sobre a flexibilização curricular com os itinerários formativos e supressão de disciplinas ligada a área das humanidades com a autorização para que professores lecionassem conteúdos que não são ligados com a sua área de formação, abrindo espaço para o “notório saber” no trabalho docente.

O Movimento Nacional pelo Ensino Médio criado por importantes entidades como ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das

Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), entre outras, emitiu um manifesto contra a medida provisória nº 746/16 contra o “esfacelamento do Ensino Médio” argumentando que:

O Ensino Médio tem sido alvo de preocupações por parte de gestores, professores, pesquisadores e várias entidades da área, o que, por si só, justifica a necessidade de uma ampla discussão na sociedade brasileira, desde que considere os interesses e necessidades de todos os envolvidos, em particular dos estudantes. Quanto ao conteúdo em si da referida Medida Provisória ressaltamos seus limites ao considerar apenas parcialmente as necessidades de mudanças, além do que as medidas anunciadas carregam em si perigosas limitações, dentre elas: o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativo implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados; o reconhecimento de “notório saber” com a permissão de que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade do ensino; o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral) sem que se assegure investimentos de forma permanente resultará em oferta ainda mais precária, aumentará a evasão escolar e comprometerá o acesso de quase 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola ou que trabalham e estudam (Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, 2016).

Críticas que compreendem que o Ensino Médio de fato precisa elevar a qualidade da oferta, o movimento contra a reforma sustenta que essas mudanças deveriam ser articuladas com várias instâncias da sociedade, fortalecendo o currículo com uma formação comum sólida e que vinculasse aos anseios das juventudes, com um compromisso de avaliar a aprendizagem e investir em infraestrutura e formação e valorização de professores. Além de pensar em políticas públicas que viabilizem a permanência dos jovens nas escolas de tempo integral, principalmente para aqueles que precisam trabalhar.

Apesar de todas as mobilizações, é nesse cenário de polarização que é aprovada a Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017. Que altera a LDB de 1996, e reorganiza a carga horária de 2400h para 3.000h durante os três anos de duração do Ensino Médio. Assim, 1.800h são destinadas para a formação comum, e as outras 1.200h para os itinerários formativos. Há nessa organização a orientação de que parte dessa carga horária dos itinerários formativos pode ser ofertada com a modalidade de Educação a Distância (EaD) e também com parcerias privadas, o que “pode significar uma mudança de configuração dessa etapa da educação básica, se estabelecendo um modelo de ensino médio de matrícula pública, mas de oferta público-privada” (Silva, 2023, p.12), e ainda segundo a autora pode configurar como uma formação profissional aligeirada e fragmentada.

Para situar os principais marcos legais dessas mudanças, o quadro abaixo apresenta a trajetória legal para a consolidação da Reforma do Ensino Médio desde 2017:

Quadro 1: Marcos legais do Novo Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017

Documento	Ano	Objetivo
Lei nº 13.415/2017	2017	Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implementando as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, e institui a política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral.
Resolução CNE/CEB n. 03/2018	2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)
Portaria do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria nº 649/2018)	2018	Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.
Resolução CNE nº 4/2018	2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
Portaria nº 1432/2018	2018	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.
Portaria nº 1024/2018	2018	Financiamento Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.
Resolução FNDE nº 21/2018	2018	Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.
Portaria nº 2116/2019	2019	Estabelece 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, de 16 de fevereiro de 2017.
Resolução FNDE nº 17/2020	2020	Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal.
Portaria Nº 521	2021	Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

Cont.

Documento	Ano	Objetivo
Portaria Nº 733	2021	Institui o Programa Itinerários Formativos
Resolução CNE/CP nº 01/2021	2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
Resolução FNDE nº 22/2021	2021	Financiamento para implementação dos Itinerários Formativos
Lei nº 14.945/2024	2024	Destina recursos PDDE às escolas do eixo I do PROIF Política Nacional do Ensino Médio - Reestrutura o ensino médio no Brasil, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e revogando parcialmente a reforma anterior de 2017 -

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Ministério da Educação - MEC (2024)

A partir então da aprovação da reforma em 2017 o Ministério da Educação - MEC juntamente com o Conselho Nacional de Educação - CNE, passam a divulgar orientações de como devem ser elaboradas e implementadas as mudanças curriculares tanto da formação comum quanto os itinerários formativos que devem estar articuladas a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Na portaria nº 1.432/18 o MEC estabelece os referenciais para organização dos itinerários formativos que precisam ser pensados em 4 eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, que tem como finalidade:

Integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (Brasil, 2018).

Propostas que vão ao encontro das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional que normatizam que as 1.200h dos itinerários formativos podem ser cumpridos em cursos de profissionalização, desde que sejam cumpridos em pelo menos um dos eixos estruturantes. Assim, cada aluno irá optar para a ampliação de suas habilidades com: a) investigação científica, que se apresenta como um projeto de investigação científica desenvolvido a partir de uma questão relevante a ser pesquisada; b) com os processos criativos que propõe uma ação voltada para a inovação, e habilidades do fazer criativo para criar soluções para problemas do cotidiano, da sociedade e do mercado de trabalho; c) mediação e intervenção sociocultural está voltada para a valorização da diversidade e compreensão das dinâmicas sociais e culturais; d) empreendedorismo que está relacionado com a iniciativa, e a autonomia

para gerir e pensar nos projetos futuros, envolvendo principalmente o planejamento econômico e gestão dos problemas.

Embasado nesses eixos estruturantes, é que o Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio (2021), concebe sua organização curricular, para que:

os/as estudantes do século XXI, que desenvolvam competências e habilidades alinhadas com o mundo contemporâneo e com seus projetos de vida passou a ser o novo desafio para o Ensino Médio. As juventudes e suas diferentes características culturais e sociais assumem relevância na educação brasileira, colocando-se como um objetivo nas construções curriculares. (DCGO-EM, 2021, p. 57)

Assim, os jovens podem escolher qual o melhor caminho para cumprir seus itinerários formativos, endossando o discurso de que são protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem, e que a partir dessa organização curricular tem maiores condições de se prepararem para os desafios de nossa sociedade atual. Nesse sentido, concordamos com Silva (2023), que problematiza essa ideia de “escolha” como uma ação parcialmente verdadeira, pois embora os estudantes tenham a opção de escolherem quais os itinerários formativos que vão desenvolver, essa escolha está condicionada às questões materiais e humanas que a rede de ensino pode ofertar. Ou seja, os itinerários formativos dependem da infraestrutura, de recursos, e formação docente disponível, o que reduz as opções dos estudantes em contextos com maior desigualdade escolar.

Essa individualização do currículo também reforça a ideia de que o aluno é o maior responsável pelo seu sucesso escolar, em que todo o conhecimento aprendido é como um investimento pessoal, assim as desigualdades educacionais e sociais são tratadas como resultado das escolhas individuais, desconsiderando as estruturas que as produzem na sociedade capitalista. Desta forma, essa autonomia estudantil pode camuflar processos de diferenciação curricular, em que essa flexibilização pode aprofundar as desigualdades escolares e sociais.

Nesse contexto de mudanças, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio foram atualizadas pela Resolução n. 03, do Conselho Nacional de Educação, de 21 de novembro de 2018 e apresentam em, seu artigo 5º, nove princípios específicos que o Novo Ensino Médio deve assegurar em todas as suas modalidades, os quais regem também o DCGO - EM:

I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

- II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - sustentabilidade ambiental;
- VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (Brasil, 2018, Art. 5º)

Ainda que em 2018, o governo federal tenha se mobilizado para a iniciar o momento de transição para o novo Ensino Médio, como por exemplo a divulgação da Portaria nº 1024/2018, que previa o financiamento para os Estados que estavam implementando as mudanças. As consequências da pandemia da Covid-19 foram relevantes para impedir que essa política se efetivasse na prática.

Assim, mais uma vez os movimentos sociais de educadores e universidades, se mobilizaram para que as mudanças do novo Ensino Médio fossem realizadas com um prazo maior, uma vez que as escolas e os estudantes enfrentavam muitas dificuldades com o processo de ensino e aprendizagem que foi adaptado para o enfrentamento da pandemia (aulas a distância, de modo síncrono ou assíncrono). Assim ficou aprovada em 2021, a Portaria nº 521 que estabeleceu um cronograma para que as secretarias de Educação pudessem se organizar para realizarem a transição:

- Art. 4º A implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos itinerários formativos, obedecerá ao seguinte cronograma:
- I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;
 - II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;
 - III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;
 - IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;
 - V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e
 - VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação.

Em Goiás, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio foram divulgadas em 2021 com o Documento Currículo para Goiás - Etapa Ensino Médio - DCGO - EM. Um documento que foi construído coletivamente, com apoio de muitos professores da rede estadual, pesquisadores com consultas públicas a comunidade. Apesar da Secretaria de Estadual de Educação de Goiás, ter organizado toda a documentação curricular para efetivar a reforma, em 2022, houve a mudança de governo com a reeleição do ex-presidente Lula com mandato de 2023 á 2026, diante disso, movimentos sociais reivindicavam uma mudança de postura com relação a implementação do Novo Ensino Médio pela lei 13.415/2017, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, apoiado por diversas instituições públicas, estudantes e universidades, iniciou uma mobilização que ficou conhecida como “revoga a reforma do ensino médio”.

Esse movimento de revogação da reforma se insere em um contexto de disputas políticas e pedagógicas, sobre as finalidades da educação pública no Brasil, especialmente para a etapa do Ensino Médio. Sendo a reforma a justificativa para uma nova organização curricular que promete maior participação dos jovens em sua formação, os críticos a ela asseguram que ela pode trazer também o esvaziamento da formação geral dos estudantes, principalmente com a flexibilização curricular, deturpando o sentido da educação básica para todos uma vez que “ propõe a sua diferenciação e função condição sócio--econômica dos alunos, dificultando os jovens pobres, particularmente aos jovens trabalhadores, a possibilidade de uma trajetória escolar de base científica” (Araújo, 2018, p.224).

Por isso, afirmam que essa reforma pode agravar as condições de desigualdades educacionais que já existem, pois, a oferta dos itinerários formativos depende, por exemplo, das condições estruturais das escolas, que na prática são muito distintas. Assim, a reforma do ensino médio se apresenta como um retrocesso histórico, pois aprofunda a dualidade estrutural da educação brasileira, destinando uma formação ampla a poucos e uma formação restrita à maioria dos jovens da classe trabalhadora.

A reforma do Ensino Médio também desconsidera a realidade das juventudes brasileiras, marcadas pela desigualdade e a incerteza sobre o futuro. Flexibilizar o currículo, secundarizando a formação geral básica para dar ênfase aos itinerários formativos, não é uma política educacional que se articula com os princípios da educação integral, omnilateral e emancipatória. Antes, está atrelada a intenções mercadológicas do ensino e formação de uma juventude para assumir postos de trabalho dentro de uma sociedade movida pela lógica da competitividade e da meritocracia.

Por esses argumentos, os mesmos movimentos sociais de estudantes e universidades que antes haviam se manifestado contra a aprovação da reforma de 2017, passaram a reivindicar a revogação da reforma, aproveitando a mudança do cenário político federal, em um governo mais alinhado com as pautas sociais. Esse embate expressou uma disputa política sobre principalmente dois projetos de educação: um com uma concepção embasada nos princípios neoliberais e tecnicistas expressos principalmente pelos itinerários formativos, e outro que concebe a educação como um direito social inalienável, que deve ser pautado nos princípios da educação integral, crítica e emancipatória.

Assim, atendendo às reivindicações sociais, o governo Federal reformulou alguns pontos do Novo Ensino Médio pela Lei nº 14. 945 de 31 de julho de 2024, criando uma nova Política Nacional para o ensino médio. Evidenciando que o currículo do Ensino Médio não pode ser considerado um mero instrumento de organização pedagógica, mas ele é um campo de disputas atravessado por diferentes concepções de juventudes, cidadania e formação humana.

Com a revogação parcial do Novo do Ensino Médio, destacamos mudanças importantes, como a redução da carga horária dos Itinerários Formativos de 1.200h para 600h, e consequentemente o aumento da carga horária da Formação Geral Básica de 1.800h para 2.400h, ajustando a questão da flexibilização curricular que deixava a formação geral básica com uma tendência de segundo plano na formação dos estudantes. Outra importante mudança, foi a retomada da obrigatoriedade das disciplinas de Inglês, Artes, Educação Física, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia durante todos os três anos de curso, o que na primeira reforma era apenas para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Desta forma, essa nova organização fortalece a formação geral básica, e busca reduzir os impactos de fragmentação na formação do ensino médio e retirar a centralidade dos itinerários formativos.

Em Goiás a reforma do Ensino Médio desde 2017 influenciou um grande crescimento do número de escolas estaduais que tiveram suas jornadas ampliadas, sendo os CEPIS a principal ferramenta de consolidação da implementação do Novo Ensino Médio - NEM. Atualmente, segundo o portal Secretaria de Estado da Educação de Goiás - Seduc (2025) existem cerca de 263 escolas de tempo integral em Goiás.

A fim de pensar sobre esses dados, construímos um mapa (Figura 1) para espacializar a distribuição dessas escolas segundo a etapa da educação básica que estas instituições ofertam: ensino fundamental e/ou ensino médio.

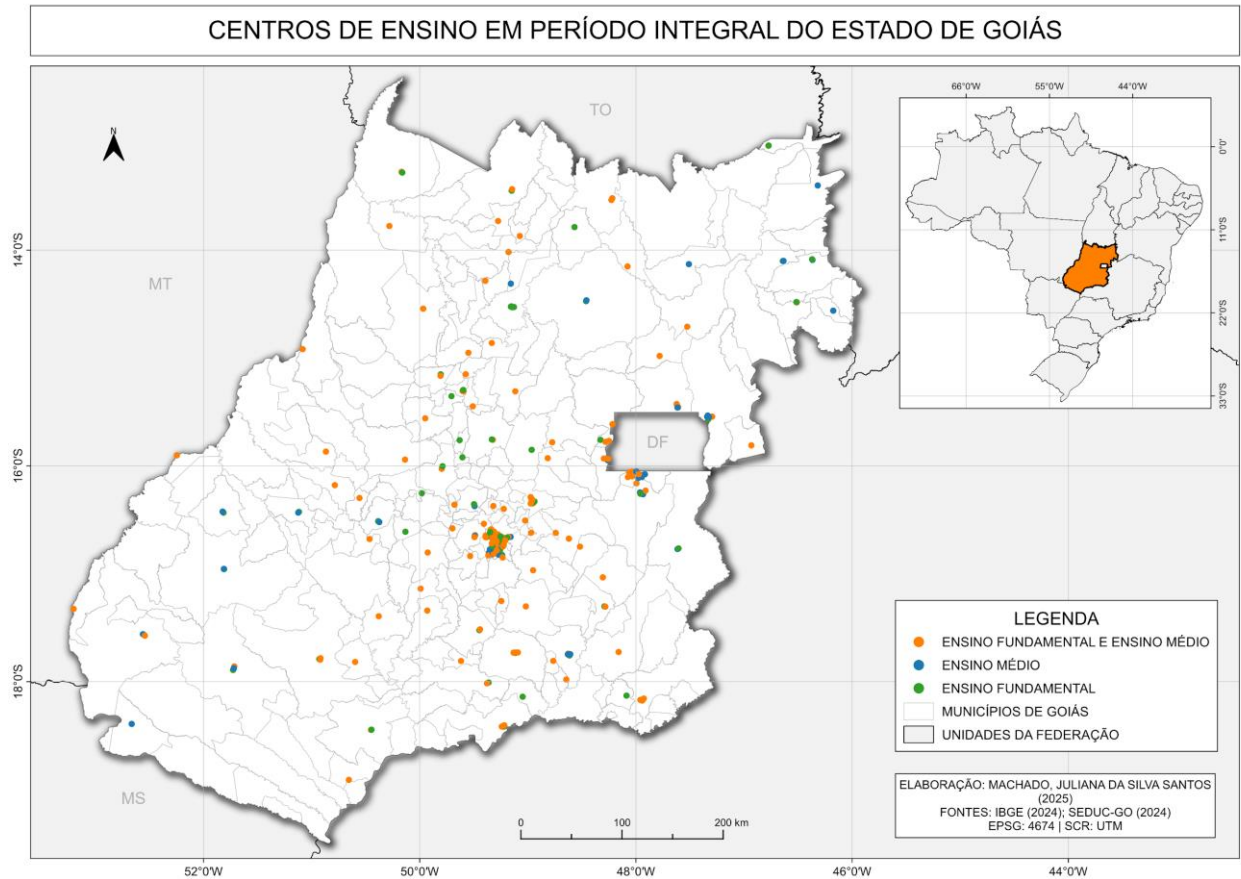


Figura 1: Centros de Ensino em Período Integral - Goiás - 2024

Fonte: IBGE (2024), GOIÁS (2024)

Ainda não há estudos sobre a distribuição geográfica dos CEPIs em Goiás, mas a partir da linguagem cartográfica e os documentos sobre as políticas educacionais atuais, podemos trazer algumas reflexões sobre a materialização dessa proposta de ensino no estado. Estabelecendo possíveis relações sobre a política educacional goiana e a geografia dos CEPIs.

O mapa foi elaborado a partir de dados fornecidos pelo portal da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (2024), que apresenta uma tabela com a quantidade de CEPIs existentes no território goiano, bem como sua localização e dados sobre a etapa do ensino ofertada: ensino médio e/ou fundamental. Assim, por meio desses dados foi possível construir uma representação visual em escala geográfica.

A partir do mapa, podemos inferir sobre algumas questões sobre a distribuição dos centros de ensino em Goiás, como por exemplo a predominância de um maior número de instituições na região central do estado, e em alguns municípios a oferta do ensino de tempo integral apenas para o ensino médio, como no caso de Caiapônia, Chapadão do céu, São Domingos, Niquelândia, Cidade Ocidental, Alto Paraíso, Damianópolis, São Luís dos Montes Belos e Senador Canedo.

Desde 2015, com a instituição do Plano Estadual de Educação para o decênio 2015 - 2025, o governo estadual tem empenhado em aumentar o número de escolas para o atendimento integral, visando o alcance da meta 3 que objetiva “ampliar a oferta da educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas da rede pública, atendendo, de forma gradativa, a 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas até o final da vigência deste Plano.”(Goiás, PEE, 2015).

As cidades mencionadas anteriormente, é um exemplo dessa prática, conforme mostra os dados da Tabela 1:

Tabela 1: Número de escolas integrais e parciais da rede estadual de Goiás.

Localização	Escolas da Rede Estadual de Goiás				
Município	Parcial	Integral	Militarizada	Coteg	Total
Alto Paraíso	1	1	-	-	2
Caiapônia	1	2		1	4
Chapadão do Céu	-	1	-	-	1
Cidade Ocidental	3	3	1	-	6
Daminópolis	1	1	-	-	2
Niquelândia	3	2	1	-	6
São Domingos	3	1	-	-	4
São Luís dos Montes Belos	4	2	1	-	7
Senador Canedo	4	1	1	-	6

Fonte: INEP (2024)

Ao analisar a proporção de escolas estaduais, percebemos que há uma tendência de equilíbrio em relação ao número de instituições de ensino médio, parciais e integrais, embora haja predominância da oferta do ensino em turnos parciais. Nessa tabela, observamos também a presença de uma outra organização escolar, que é a perspectiva de militarização nas escolas estaduais goianas. Política educativa que tem se expandido gradativamente principalmente desde 2013, tendo uma grande relevância para o governo do estado em 2017, quando criou uma superintendência específica para as escolas cívico-militares (Alves e Ferreira, 2020).

Os municípios mencionados estabelecem conexão entre si, por possuir de forma isolada, somente a oferta do ensino médio em tempo integral, ou seja, evidencia a preocupação com uma parcela dos estudantes desses territórios. Nesse sentido, algumas questões são elencadas para pensar sobre esse fenômeno, que a princípio pode parecer

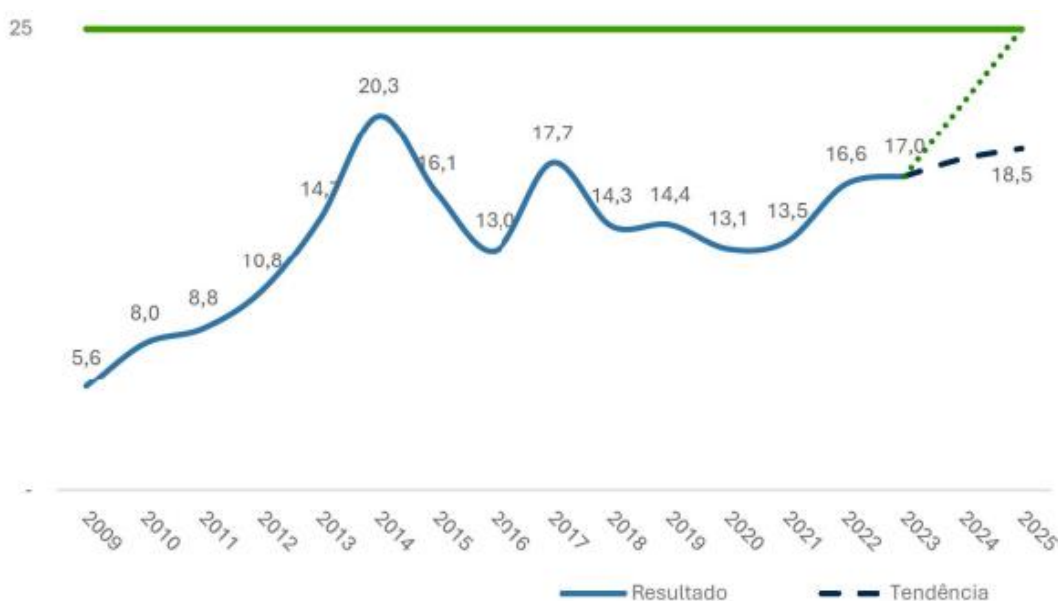
isolado, mas que demonstra uma contradição no discurso defendido pelas diretrizes educacionais nacionais e estaduais.

Sendo a escola de tempo integral um espaço que estabelece melhores oportunidades aos estudantes de construir uma formação integral, por que as propostas dos CEPIs não se estendem para os estudantes também do ensino fundamental nesses territórios? Infraestrutura? Interesse do setor agropecuário na formação técnica para as juventudes? São questionamentos que não cabe neste trabalho aprofundar, mas de alguma forma nos ajuda a problematizar a proposta de educação em tempo integral em Goiás.

Ao todo no estado de Goiás, cerca de 189 CEPIs atendem o Ensino Médio, o que representa 70% das escolas que têm jornada ampliada. Demonstrando que a Secretaria de Estado da Educação prioriza a perspectiva da escola de tempo integral principalmente aos estudantes do Ensino Médio. Desde 2022, o número desses centros de ensino tem aumentado, segundo os dados do último Censo Escolar (Brasil, 2024). Com isso tem aumentado o número de matrículas no ensino fundamental e médio, em 2021, no Ensino Médio esses estudantes representavam um percentual de 11,6% e em 2024 houve um aumento para 18,4% (INEP, 2024).

O gráfico abaixo, elaborado para o 4º Relatório de Acompanhamento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Goiás (Goiás, 2025), apresenta essas variações no número de matrículas em tempo integral em Goiás de 2009 a 2025.

Gráfico 4: Percentual de Matrículas em Tempo Integral em Goiás 2009 - 2025



Fonte: PEE - Goiás (2025)

Observa-se que ainda que embora o governo estadual tenha empenhado para o alcance da meta 3 do PEE (2015), que busca o alcance de no mínimo 25% das matrículas em tempo

integral, os dados mostram que esse objetivo ainda não foi alcançado. Apesar do crescimento no número de matrículas de 18,4%, o percentual permanece abaixo da meta estabelecida.

Ainda que seja importante a busca por estratégias que visam a ampliação da jornada escolar, objetivando uma educação pública de qualidade, faz-se necessário pensar sobre a importância e o significado da escola integral, mas não sob a ótica de um processo aligeirado para o cumprimento de metas estabelecidas aos moldes da perspectiva neoliberal, que se preocupa com resultados, metas e dados estatísticos. Mas faz-se importante, pensar sobre a importância da promoção da escola em tempo integral, numa perspectiva de formação e emancipação humana.

E por que defender a escola de tempo integral? Embora o tema das escolas de tempo integral e educação integral sejam amplamente discutidos pelos pesquisadores em educação (Cavaliere, 2007,2014, Moll, 2012, Coelho 2023, Gomes 2016), falar sobre a escola de tempo integral na perspectiva de educação integral é de suma importância, principalmente no cenário atual em que a escola é cooptada pelo mercado financeiro.

A ampliação da carga horária na escola surge como uma ótima solução para demandas de várias ordens: lugar de acolhimento contra as violências sociais, rede de apoio para as mães que trabalham fora de casa, como uma estratégia de reforço escolar, redução dos índices de evasão escolar e também como um projeto de formação para jovens ingressarem no mercado de trabalho. Assim, cada dia se anuncia nas propagandas político-governamentais a abertura de mais uma escola de tempo integral, “sem um planejamento financeiro e pedagógico adequado, e sem o estabelecimento de metas e estratégias que poderiam favorecer a construção de uma educação de qualidade” (Gomes,2024, p.6). Com esse aligeiramento, a tendência é a oferta de um ensino precário, em que a solução é a gestão da escola com parcerias de instituições privadas, com a busca por projetos e serviços educacionais que se concentram em atividades extracurriculares, materiais didáticos padronizados e plataformas digitais para preencher a carga horária curricular que foi ampliada. Além disso, oferecem aos professores uma formação baseada em metas e indicadores de desempenho, sob a justificativa da inovação e da eficiência.

Essas parcerias se preocupam com dados e resultados, imputando aos estudantes a responsabilização sobre seu processo educativo: quanto mais se dedicar, mais chances de obter sucesso no desenvolvimento de suas capacidades individuais. Ao mesmo tempo, que os investimentos estatais deixam de se materializar na construção de escolas com uma infraestrutura adequada, formação docente e valorização profissional, materiais didáticos, etc.

Tendo assim, como prioridade a criação do aluno em tempo integral e não a escola de tempo integral (Gomes, 2024).

Silvia (1996), apoiada no *modus operandi* de ver e pensar de Bourdieu, argumenta que para olhar o mundo social, devemos também “mostrar desconfiança em relação às reformas oficiais e coerentes de nomear e classificar o mundo”. Por isso, apesar de importantes medidas e propostas para a ampliação das escolas de tempo integral terem ocorrido nesse contexto, da reforma do Ensino Médio é preciso observar como essas ações aconteceram e acontecem no espaço escolar e nas trajetórias dos estudantes. A fim de não perder de vista a luta pela construção de uma educação pública de qualidade que tenha um projeto de formação pautado na democracia, na ciência e na cidadania.

Desta forma, entendemos que é de fundamental importância que esse discurso da escola eficiente e do aluno competente seja repensado e problematizado, sobretudo no Estado de Goiás, a fim de não se estabelecer no senso comum a ideia de que a escola integral é a “salvação” para o futuro da nação. Mas, é pensar a escola de tempo integral como uma escola que se fundamenta na perspectiva da educação integral omnilateral, e dar condições para que ela se efetive, como uma instituição pública, qualificada e autônoma.

2.3 O Ensino Médio de Tempo Integral em Goiás

Em Goiás, até 2019, o programa que orientava a oferta do Ensino Médio nas escolas que possuem jornada ampliada era o Programa Ser Pleno, que estabelecia relação direta com a Lei n.º 19.687, de 22 de junho de 2017, que criou no âmbito da secretaria estadual os Centros de Ensino em Período Integral - CEPIS.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação de Goiás - Goiás (2021), o Programa Ser pleno foi a primeira experiência, para direcionar as políticas para o Ensino Médio em Goiás, ele foi desenvolvido a partir do Instituto de Corresponsabilidade para a Educação ICE, a partir de experiências consideradas exitosas em outros estados brasileiros, especialmente em Pernambuco. Esse instituto atua com propostas pedagógicas voltadas para a promoção da educação integral, ele elabora materiais didáticos e programas de formação para os professores que atuam nos CEPIS.

Rodrigues (2016), mostra que uma das justificativas para a adesão dos estados brasileiros para o estabelecimento de parcerias com essas instituições, é principalmente devido ao cumprimento de determinados índices nacionais para receber financiamentos educacionais, assim

[...] os estados brasileiros acabam procurando modelos educacionais considerados “bem-sucedidos” de outras localidades, adaptando-os à sua realidade mesmo que estes modelos prontos e pré-configurados foram desenvolvidos para outras singularidades humanas, particularidades sociais e regionais (Rodrigues, 2016, p.109).

Nesta esteira, é importante destacar que anteriormente em 2011 foi estabelecido o Pacto pela Educação em Goiás, que tinha como objetivo principal elencar quais os principais problemas enfrentados no ensino médio no estado em comparação com os níveis nacionais, como evasão escolar, abandono e baixos índices de ingresso no ensino superior. O Pacto pela Educação (Goiás, 2011) foi construído dentro de cinco pilares, com vinte e cinco estratégias para elevar a qualidade do ensino aos estudantes goianos:

Pilar I: Valorizar e fortalecer o profissional da educação;
 Pilar II: Práticas de Ensino de alto impacto e aprendizagem;
 Pilar III: Reduzir as desigualdades educacionais;
 Pilar IV: Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito;
 Pilar V: Reforma na gestão e infraestrutura escolar (Goiás, 2011).

As vinte e cinco estratégias criadas para cumprir os objetivos destes pilares, foram estabelecidas em uma lógica de premiação para professores que alcançassem bons rendimentos com seus estudantes; o estabelecimento de um currículo referência para o ensino médio; redução dos índices de reprovação; proficiência nas provas padronizadas e estabelecimento de padrões mínimos de infraestrutura nas unidades escolares.

Essa reforma educacional estadual, previa ações para serem desenvolvidas a partir de 2012 até 2025, com um enfoque também no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Assim, a partir de 2013 o Instituto ICE, passou a ser um dos responsáveis pela implantação e gestão dessa nova organização escolar que materializa os CEPs em Goiás, como uma promessa de avançar nos índices educacionais e melhorar a qualidade do Ensino Médio.

Pesquisadores como Libâneo (2011), Alves (2015), e Gomes (2019) caracterizam essa reforma educacional como um projeto de governo que se alinha aos interesses de organismos internacionais, replicando a lógica instrumental da educação para servir aos interesses do mercado. Em sua crítica, Libâneo (2011) destaca que a meta estabelecida se trata de um

[...] modelo de intervenção diretamente inspirado na proposta dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.) para a escola de países em desenvolvimento. No seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação são uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar (LIBÂNEO, 2011, p. 1).

Uma organização escolar que segundo o autor, segue baseada na política de resultados, com um currículo “baseado no conhecimento prático e habilidades, empregabilidade, eficiência, baixo custo, competitividade, indicadores quantitativos de rendimento, vínculo ao mercado, escola como empresa, aluno como cliente” (Libâneo, 2011, p. 4). Modelo que na prática pensa e desenvolve o ensino preparando os estudantes das camadas populares para o ingresso ao mercado de trabalho, sendo-os condicionados para obedecer ao, serem competitivos, proativos e eficientes.

Além de mudanças na organização curricular, essa reforma também afetou o trabalho docente e as perspectivas de formação e valorização docente. Alves (2015) traz em sua pesquisa que

[...] essas mudanças na organização escolar pública estadual de Goiás apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares, quanto nos processos de avaliação, corroborando com a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar que trazem a exigência de um novo perfil dos (as) trabalhadores (as) em educação. Essas reformas forçam os (as) professores (as) e demais envolvidos (as) no processo pedagógico a dominarem novas práticas e novos saberes para a sua função. Nessa perspectiva neoliberal ressurgiu uma prática pedagógica centrada em planejamentos e currículos mínimos, meritocracia, avaliações padronizadas, sendo estas apresentadas como inovação, e essas exigências se tornaram naturalizadas e “indispensáveis” ao trabalho docente (Alves, 2015, p. 40).

Essa prática, alimentada pela lógica neoliberal, traz a noção de uma formação docente reduzida baseada em um notório saber, em que o reconhecimento de determinado conhecimento sobre alguma área pode ser suficiente para ensinar os estudantes em sala de aula. Tema que foi muito criticado ao ser inserido na primeira versão da Reforma do Ensino Médio de 2017, desconsiderando a profissionalização docente e a simplificando em experiências práticas de conhecimento. Assim, os professores poderiam lecionar mesmo sem ter uma formação acadêmica sólida capaz de compreender os processos que permeiam o ensino e a aprendizagem (Gomide e Jacomeli (2017). Nesse cenário de intensas críticas, é que foi revogada essa autorização de contratação de professores sem diplomas de licenciatura pela Lei nº 14.945/2024, no entanto, a nova versão da reforma de 2024 continua abrindo possibilidades para a contratação desses formadores para o ensino técnico-profissionalizante.

Considerando o contexto da reforma estadual de Goiás iniciada em 2011, a partir de 2013 o Instituto ICE intensificou suas atividades para a implantação dos CEPs, em que uma das principais metas era elevar o Índice da Educação Básica - IDEB do estado, que naquela época havia alcançado 3,4 pontos segundo os dados do INEP (2024). Ideia que mais uma vez traz uma concepção reduzida da função social da escola, fazendo inclusive com que a proposta da ampliação da carga horária para os estudantes consiste também em um “melhor” preparo para fazer as avaliações em escala nacional, principalmente a Prova Brasil que

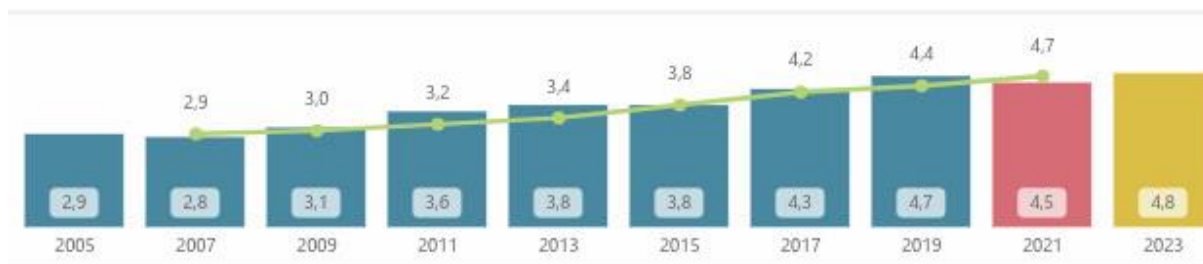
mensura o IDEB, trazendo elementos como responsabilização, meritocracia e a desprofissionalização na prática docente.

Menegão (2016) ao realizar uma pesquisa com professores sobre a influência da Prova Brasil (PB) nos currículos escolares, verificou que a prática docente muitas vezes está vinculada a um treinamento para o alcance de bons resultados, o que acaba reduzindo a perspectiva de formação integral dos estudantes, priorizando os conteúdos que serão cobrados nas provas.

Além de padronizar o currículo, levando ao estreitamento e não à sua ampliação e, desse modo, informar o básico que se deve ensinar aos alunos nessas escolas, transformando o piso em teto, a PB contribuiu para introduzir uma metodologia desvirtuada para o treinamento. Adiciona-se a isso a relação de dependência com os materiais relativos à PB para elaborar o planejamento curricular anual e as ações de ensino e aprendizagem, o que compõe um contexto educacional distante de uma qualidade educacional socialmente relevante (Menegão, 2026, p. 654).

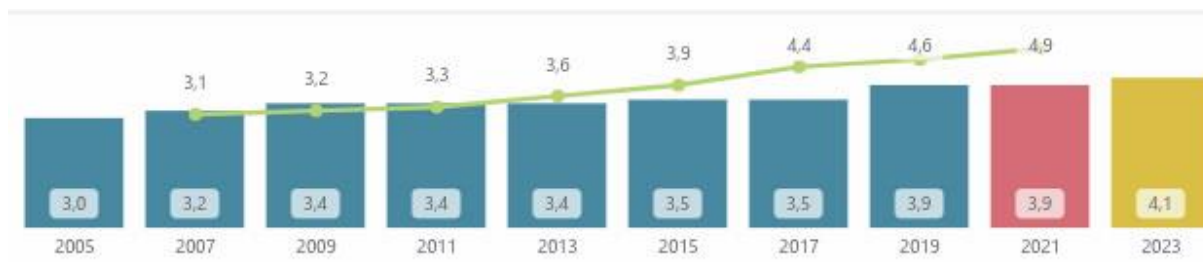
Essa estratégia trouxe alguns resultados para Goiás, observando os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (2025), acompanhamos os índices do estado em relação ao IDEB, evidenciando que houve um aumento significativo da média estadual, quando comparada com a média nacional desde 2005, conforme mostram os gráficos:

Gráfico 5: IDEB - Ensino Médio da Rede Estadual de Goiás 2005 - 2023



Fonte: INEP, 2024.

Gráfico 6: IDEB - Ensino Médio das Redes Estaduais do Brasil 2005 - 2023



Fonte: INEP, 2024

É possível perceber que ao longo dos anos, os índices do ensino médio da rede estadual de Goiás estavam abaixo da média nacional, e nos últimos anos se posicionou em 1º lugar em relação aos demais estados, chegando em 2023 acima da média nacional. Reiteramos que são índices importantes, mas que devem ser analisados para além do alcance de parâmetros e dados quantitativos, sendo percebidos de forma crítica observando de fato como a aprendizagem é construída no chão da escola, pensando sobre as condições materiais dos professores e estudantes nesse processo educativo.

Em continuidade às ações para promover a elevação da qualidade da educação em Goiás, a partir de 2020, o Programa Ser Pleno foi reformulado e substituído pela Lei n.º 20.917, de 21 de dezembro de 2020, que cria o Programa Educação Plena e Integral, reforçando a parceria com o Instituto ICE, que junto com a secretaria de educação estadual normatiza o atendimento nos CEPIs e viabiliza “metodologias que deverão elevar os indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões” (Goiás, 2021).

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas de 2021,

O Programa Educação Plena e Integral tem como objetivo propiciar aos estudantes, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. Não apenas o desenho curricular dos CEPIs é diferenciado, mas também a sua metodologia, a concepção pedagógica e de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar (Goiás, 2021).

Assim, essas ações visam direcionar os jovens estudantes acerca de suas “escolhas” no futuro com o “Projeto de vida” e uma organização curricular de referência para os CEPIs.

Desta forma, a proposta pedagógica é desenvolvida com aulas no período da manhã e à tarde, onde os conteúdos do Núcleo Básico Comum (História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Física, Química, Biologia, Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol Arte e Educação Física) são articulados aos conteúdos do Núcleo Diversificado (Estudo Orientado, Protagonismo Juvenil, Eletiva, Preparação Pós-Médio, Projeto de Vida, Prática de Laboratório). Organização que detalharemos adiante, para mostrar como é a estrutura curricular nessas instituições de Ensino Médio de tempo integral.

A base teórica do Programa Educação Plena e Integral foi elaborada a partir de três principais referenciais: o Relatório da Unesco “Educação: um tesouro a descobrir” (Delors, 2003), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e também os Cadernos de

Formação da Escola da Escolha (ICE, 2021), elaborados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação/ICE.

Mencionar esses referenciais teóricos na construção dessas diretrizes, nos proporciona uma amplitude maior para compreender quais as perspectivas adotadas para o ensino das juventudes em Goiás, estabelecendo conexões com o nosso objeto de estudo: os sentidos da escola de tempo integral, com seus desafios, limites e possibilidades para estudantes trabalhadores.

O Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura - UNESCO, realizado pela Comissão Internacional de Educação para o século XXI, chamado: “Educação um tesouro a descobrir”, foi um documento organizado por Jacques Delors e outros autores em 1996, publicado no Brasil em 1998. Segundo Sarmento (2024, p.9) ele foi e ainda é, referência para a implantação de muitas políticas educacionais nacionais, no Brasil como o Plano Nacional de Educação (2001, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Elaborado a partir da perspectiva de um economista, o Relatório trouxe considerações sobre os desafios que a sociedade enfrenta quando se depara com o “dilema” do desenvolvimento humano e o desenvolvimento econômico. Em um mundo movido pela lógica capitalista, para que haja lucro e produtividade, é preciso explorar os “recursos humanos” e naturais, em que o desenvolvimento econômico tende a caminhar a passos largos, atrasando ou impedindo que o desenvolvimento humano avance. O avanço de um depende do enfraquecimento do outro.

Zorzan (2004, p. 6), ao estudar o referido relatório confirma essa tendência:

[...] é possível perceber que através do relatório a educação passa a ser prioritária, mas não para garantir, primeiramente, o desenvolvimento humano. O desenvolvimento econômico passa a ser, então, mais importante que qualquer política social. Essa priorização, torna-se um agravante para países de terceiro e quarto mundo, pois enquanto a educação assume a função de qualificar o cidadão para o trabalho, o conhecimento torna-se dimensão secundária. Assim, subjaz a essa política educacional não o interesse de que sujeitos constituam conhecimentos para fazer ciência, para produzir seus próprios bens de consumo, mas preparar indivíduos para a competição, que revitaliza a globalização capitalista.

Nesse contexto, as pesquisas e críticos da educação mostram que a escola se aproximou mais da perspectiva do atendimento aos interesses do mercado econômico, ao invés de se preparar para acompanhar o desenvolvimento humano. Assim, propor o Projeto de

vida para jovens estudantes parece ser uma questão contraditória. Como os jovens podem escolher ou elaborar um projeto para o futuro, em um contexto que o mercado econômico é que vai definir muitas vezes sobre o futuro profissional?

A escolha desse Relatório para referenciar um programa que estabelece diretrizes para o ensino médio de tempo integral em Goiás, está centrada em uma perspectiva de que é com uma formação estruturada a partir de um currículo referência, que os jovens se formarão para adaptar-se ao mercado de trabalho, regido pelos interesses econômicos. Concepção que se afasta dos ideais propostos pela educação integral e politécnica a partir da leitura Gramsciana, que parte princípio do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões (Coutinho, 2007).

A partir desse Relatório, são referenciados os quatro pilares para o ensino médio que, segundo as Diretrizes Educacionais de Goiás, “além de reforçar sobre a busca contínua de uma concepção e de uma prática educacional que revelem a todos o valor do aprendizado ao longo da vida, possibilita a emergência de nossos talentos, individuais e coletivos” (Goiás, 2021, p.15). Assim,

a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (Delors, 2003, p. 89).

A partir desses pilares, percebe-se mais uma vez o enfoque no desenvolvimento de competências individuais, envolvendo os estudantes para a busca de suas potencialidades, utilizando o discurso do empreendedorismo individual, competitividade e meritocracia, em um contexto educativo marcado pelas desigualdades.

Aprender a conhecer, um pilar que referência ao desenvolvimento de uma habilidade seletiva dos conhecimentos, onde traz a perspectiva de que o estudante precisa filtrar os conhecimentos dos quais podem potencializar sua aprendizagem, e a escola trabalha com uma organização curricular com conteúdos considerados essenciais para a aprendizagem, tendo em vista que “o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo” (Delors, 2003, p. 91).

Nessa perspectiva, ao aprender a conhecer o ensino aproxima -se do pragmatismo, desenvolvido a partir de competências mínimas, em que a função da escola resume-se a desenvolver potencialidades para a participação na sociedade. Assim, o estudante passa a criar mecanismos intelectuais para adaptar-se às mudanças que o mercado de trabalho promove, potencializando segundo essa perspectiva, o “espírito empreendedor” (Delors, 2003, p.83).

Aprender a fazer, apresenta uma relação direta com a atividade produtiva e formação profissional, em que “a rápida evolução por que passam as profissões pede que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações de emprego” (Goiás, 2021, p. 19). Desta forma, a escola

[...] deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (Delors, 2003, p. 16).

Nesta esteira, a busca da construção de uma escola que a formação humana seja a dimensão primária do processo educativo, e não utilitária parece distanciar dessa perspectiva. Não podemos desconsiderar que uma das funções sociais da escola é assegurar o preparo para o trabalho e exercício da cidadania (Brasil, 1998), mas é preciso observar com cuidado como essas práticas são idealizadas nas políticas educacionais, especialmente para a escola pública, onde se encontra a grande parcela de estudantes que já estão no mercado de trabalho.

Aprender a conviver é um pilar que representa a aprendizagem das relações interpessoais, cabendo o desenvolvimento da gestão de conflitos e a coletividade. Chama a atenção, a perspectiva de naturalização da competitividade no relatório, em que a competição é considerada como uma “tensão indispensável” (Delors, 2003, p.15), trazendo a responsabilidade da escola a conciliação entre “a competição que estimula, a cooperação que reforça, e a solidariedade que une” (Ibid.).

Por fim, o pilar aprender a ser, traz a responsabilidade da escola de “fazer desabrochar” as potencialidades de cada estudante por meio do ensino. Portanto, cabe à educação fazer com que os estudantes possam “frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (Ibid, p.16).

Desta forma, o mercado de trabalho tem a possibilidade de escolher aqueles indivíduos que melhor atenda suas expectativas e necessidades, uma vez que a escola possibilitou a

combinação de aptidões técnicas e qualidades individuais desenvolvidas com a responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa (Goiás, 2021, p.20).

Pressupostos que estão diretamente ligados à construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) que se estabelece como um documento orientador e normativo para todas as instituições do país, públicas e privadas.

Nessa perspectiva, os estudantes precisam

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2017, p. 14).

Em 2018 foi divulgada a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4/2018 para a BNCC do Ensino Médio. No texto em questão, o Ensino Médio é encarado como um “gargalo” para a educação brasileira, diante de todo o seu contexto histórico de construção. Desta forma a construção de uma base comum curricular visa superar os principais desafios elencados para essa etapa de ensino, que se justificam segundo o documento, pelo “desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.461).

As críticas sobre a implantação da BNCC (2018) em articulação com a Reforma do Ensino Médio, não desconsideram esses desafios, antes compreendem que o “ ensino médio no Brasil tem se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização” (Kuenzer,1997, p.9). Porém, através de suas pesquisas - Libâneo (2025), Gomes (2022) mostram que a tendência dessa nova organização traz muito mais retrocessos do que de fato mudanças significativas para avançar na qualidade do ensino e formação dos jovens. Traz um currículo economicista, flexibilizado, e mínimo, principalmente para as escolas dos filhos da classe trabalhadora. Nesse cenário a pedagogia da competência é quem vai direcionar o processo educativo em que o estudante deve perceber as mudanças no novo cenário global e

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser **criativo**, analítico-crítico, **participativo**, aberto ao novo, **colaborativo**, **resiliente**, **produtivo** e **responsável** requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14, grifo nosso).

Ou seja, a proposta de formação nas escolas, e o que se espera do estudante, está alinhada aos interesses do mercado de trabalho, e se apresenta de forma explícita inclusive no uso de termos que são comumente vinculados à orientações de empresas e agências de empregos. O trabalhador de destaque deve ser “produtivo”, “colaborativo”, “resiliente”, etc. Termos que estão presentes na BNCC e demonstram como o mercado econômico se materializa dentro da escola a partir dos documentos orientadores.

Sobre isso, Resende e Miranda (2016) destacam que as palavras refletem uma realidade histórica, elas possuem uma intencionalidade bem fundamentada, e não são utilizadas de forma aleatória, principalmente em discursos que influem diretamente em políticas públicas dedicadas à construção de um projeto social.

Palavras são construções lógicas e históricas. São sínteses da realidade e, como tal, ao tempo em que as nomeiam, são produzidas por objetivações humanas em condições históricas particulares. Enquanto expresse e retenha a realidade na qual se constitui, a palavra já expressa e contém a síntese da história que lhe antecede e que se deposita na materialidade constituindo-a. Assim, a palavra não se esgota na materialidade imediata e também expressa aquilo que é produto de objetivações humanas, da abstração e das representações do real realizadas por homens determinados em condições determinadas. Construções lógicas de realidades históricas, nos seus sentidos e significados, as palavras não são inocentes, e reproduzem em si as contradições e impasses da realidade que sintetizam (Resende e Miranda, 2016, p. 20).

Por isso, é importante perceber como o discurso da universalização e democratização da educação fundamentada em pressupostos globais neoliberais, têm em sua gênese intenções que estabelecem contradições com a realidade da grande maioria das redes de ensino do Brasil. Termos como esses, indicam nas entrelinhas qual o projeto educativo que pretendesse construir para a juventude brasileira, com propostas que se materializam em reformas educacionais como a do Ensino Médio em 2017.

Ainda sobre as bases teóricas do Projeto Educação Plena e Integral (Goiás, 2021a), outros documentos que estão articulados aos princípios da BNCC (2018) e do relatório “Educação um tesouro a descobrir” (Unesco, 1998), são os chamados “Cadernos de Formação

da Escola da Escolha idealizados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação/ICE” (Goiás, 2021, p. 14).

Estes documentos estabelecem relação direta com a BNCC (2018), e expressa a concepção de que os jovens precisam se inserir na sociedade preparados para enfrentar os desafios contemporâneos, por isso a ênfase na pedagogia das competências e o Projeto de Vida como um componente curricular imprescindível para o alcance do sucesso na formação dos jovens. Dentre esses aspectos consideramos importante destacar também a concepção educação integral vinculada a “Escola da Escolha”:

[...] o modelo de educação integral idealizada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE e desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira. É um modelo de educação que oferece não apenas uma formação acadêmica de excelência, mas também amplia as referências sobre valores e ideais do estudante e o apoia no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo. A Escola da Escolha opera com currículo integrado pelos componentes da Base Nacional Comum Curricular e uma Parte de Formação Diversificada, oportunizando experiências contextualizadas ao estudante, considerando suas necessidades e interesses. [...]. A Escola da Escolha foi concebida a partir de uma visão de jovem que, ao final da Educação Básica, tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e de valores; não seja indiferente aos problemas reais existentes e se apresente como parte da sua solução; agregue um conjunto amplo de competências que o permita seguir aprendendo nas dimensões pessoal, social e produtiva, executando o seu Projeto de Vida, enfrentando os desafios do mundo contemporâneo (ICE, 2021, p. 1 apud Unger, 2022, p.1607).

Por isso, o Programa Educação Plena e Integral defende que o sucesso dessa proposta é a “consequência de um currículo orientado pelo desenvolvimento de competências pessoais e sociais, associado às competências cognitivas, sendo a combinação entre conhecimento e atitude decisiva” (Goiás, 2021a, p.16). Deste modo, cabe aos estudantes desenvolverem competências e atitudes individuais para o alcance do sucesso em seu futuro, jovens que são “explicitamente alvo de captura e de sujeição a serem desenvolvidas pelo currículo” (Unger, 2022, p.1607). Ou seja, o documento expressa uma concepção de Educação Integral fragmentada que coloca o estudante como principal responsável pelo seu processo de aprendizagem, sem considerar os aspectos sociais, políticos, financeiros e pedagógicos que se inserem no cotidiano escolar e que influenciam diretamente na formação dos jovens com todas as suas diversidades e contextos de vida.

Em sua pesquisa Unger (2022), argumenta que esses documentos utilizam como premissa a ideia da “educação para o desenvolvimento econômico e social articulada a um discurso humanista” (p.1608). Por isso, o Instituto ICE em suas orientações defendem o

“Projeto de Vida” como um caminho para que o estudante defina suas metas de vida e crie estratégias para alcançá-las. Nesse contexto o Programa Educação Plena e Integral (Goiás, 2021) define que o

Projeto de Vida é um componente curricular em que é trabalhado o caminho entre o “Quem eu sou” e o “Quem eu quero ser”, através de um processo bem estruturado unindo autoconhecimento, planejamento e prática. O estudante aprende a se conhecer melhor, identifica seus potenciais, interesses e sonhos, definindo metas e estratégias para alcançar seus objetivos. Portanto, orientar os jovens na construção de seus projetos de vida, desenvolvendo o autoconhecimento e o estabelecimento de perspectivas de futuro tem sido um dos caminhos trilhados pelos CEPs a fim de que os estudantes sejam protagonistas, que tenham uma visão holística do mundo, que tenham capacidade de sonhar e desejo de concretizar seus sonhos (Goiás, 2021a, p.34).

Nessa esteira, consideramos que projetar o futuro para um jovem é uma atitude muito importante e fundamental, mas ela deve ser feita a partir de condições materiais e uma consciência crítica sobre a realidade, para que estes não sejam cooptados por um discurso idealizado “*a la coach*” que na prática só alimenta a lógica da meritocracia. Unger (2022) chama a atenção sobre como essa perspectiva tem uma tendência de “unificar as aspirações e os desejos de existência futura em uma unidade homogênea, o que torna o espaço escolar um lugar de passagem e de formatação por meio da sólida formação” p. (1.609) para criar jovens “exemplares” que alcançaram o sucesso.

A fim de apresentar como se organiza e funciona os CEPs na perspectiva de implementação da política curricular para o ensino médio, apresentamos a seguir dois quadros informativos contendo as informações sobre: matriz curricular e os itinerários formativos se possa visualizar como é a arquitetura curricular de formação da juventude goiana. Considerando que o Projeto de Vida (PV) e os Itinerários Formativos (IF) fazem parte do núcleo diversificado e segundo o DCGO-EM (2021) “as eletivas do núcleo livre são construídas pela própria unidade escolar a partir das seguintes premissas: interesse dos/as estudantes, realidade da unidade escolar e contexto econômico de sua localidade” (p.135).

Em Goiás, dentro dos IF são ofertadas as trilhas de aprofundamento, “que buscam dialogar com os anseios e expectativas dos/as estudantes do território goiano” (DCGO-EM, 2021, p.136). Assim, são ofertados no total 17 IF, sendo “oito itinerários de área do conhecimento (duas por área), seis itinerários integrados entre duas áreas e três itinerários de formação técnica e profissional” (Ibid, p.137), conforme demonstra o quadro 2.

Quadro 2: Matriz Curricular para os Centros de Ensino em Período Integral do Ensino Médio

MATRIZ CURRICULAR DOS CENTROS DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL DO ENSINO MÉDIO – GOIÁS 2021								
NÚCLEO	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º EM	CH/A	2º EM	CH/A	3º EM	CH/A
Núcleo Básico Comum (bncc)	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240
		Arte	1	40	1	40	1	40
		Educação Física	2	80	2	80	2	80
		Língua Estrangeira Moderna	2	80	2	80	2	80
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	240	6	240	6	240
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	80	2	80	2	80
		Química	2	80	2	80	2	80
		Biologia	2	80	2	80	2	80
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	2	80	2	80
		Geografia	2	80	2	80	2	80
		Filosofia	1	40	1	40	1	40
		Sociologia	1	40	1	40	1	40
Núcleo Dirigido	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Estrangeira Moderna	2	80	2	80	2	80
Núcleo Diversificado	Transdisci- plinar	Práticas Experimentais	2	80	2	80	2	80
		Ensino Orientado I	2	80	2	80	2	80
		Ensino Orientado II	2	80	2	80	2	80
		Preparação Pós-Médio	2	80	2	80	4	160
		Projeto de Vida	2	80	2	80	0	0
		Protagonismo Juvenil	2	80	2	80	2	80
		Eletivas	2	80	2	80	2	80
SUBTOTAL DO NÚCLEO BÁSICO COMUM (BNCC)			29	1160	29	1160	29	1160
SUBTOTAL DO NÚCLEO DIRIGIDO			2	80	2	80	2	80
SUBTOTAL DO NÚCLEO DIVERSIFICADO			14	560	14	560	14	560
TOTAL GERAL			45	1800	45	1800	45	1800

Fonte: Programa Educação Plena e Integral - SEDUC (Goiás, 2021).

Quadro 3: Itinerários Formativos (IFs) do DC-GOEM e sua associação com os TCTs

	Meio Ambiente		Saúde		Cidadania E Cívismo					Ciência E Tec.		Economia		Multiculturalismo	
	Educação para o consumo	Educação ambiental	Educação alimentar e nutricional	Saúde	Vida familiar e social	Direitos da criança e adolescente	Educação em direitos humanos	Educação para o trânsito	Proc. envelhecimento e respeito ao idoso	Ciência e tecnologia	Educação financeira	Educação Fiscal	Trabalho	Diversidade cultural	valorização das culturas multiculturais nas matrizes históricas culturais brasileiras
Temas Contemporâneos Transversais Itinerários Formativos	X				X		X			X		X	X	X	X
					X		X		X	X		X	X	X	X
	X				X						X				
										X					
											X				
Linguagens E Suas Tecnologias															
Matemática E Suas Tecnologias															
Ciências Da Natureza E Suas Tecnologias															
Ciências Humanas E Sociais Aplicadas															
Formação Técnica E Profissional															
Integrados															

Fonte: DC-GO EM (2021, p.124)

Observando como está estruturada a matriz curricular do Ensino Médio em Goiás, percebemos que embora as Diretrizes do Documento Curricular - DCGO enfatiza os princípios da educação integral na “compreensão do ser humano como um ser social que deveria ser educado/a em todas as suas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural” (DCGO - EM, 2021, p.61). Na prática essa concepção se alinha a uma perspectiva da educação integral da modernidade que retoma “o desenvolvimento do modo de produção industrial e das relações de produção onde o racionalismo, a crença no progresso científico e o desenvolvimento da psicologia dialogam cada vez mais com este conceito” (Ibid, p.61). E nesse contexto, a ampliação da jornada escolar se torna uma estratégia importante para garantir que os jovens desenvolvam suas habilidades e competências para se inserir nessa sociedade economicista.

Em contraponto a essa tendência, não podemos perder a referência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (2018), compreendem que os

[...] principais desafios da educação consistem no estabelecimento do significado do Ensino Médio, que, em sua representação social e realidade, ainda não respondeu aos objetivos que possam superar a visão dualista de que é mera passagem para a Educação Superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva. Esta superação significa uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, **pragmático e utilitário**, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana (BRASIL, 2013, p.170 grifos nosso).

Concepção que se aproxima com a perspectiva Gramsciana da escola unitária apresentada no capítulo anterior, com a perspectiva omnilateral com a articulação dos conhecimentos científicos, técnicos e práticos com a escola politécnica (Manacorda, 1989). Desta forma, o Ensino Médio pode ter a possibilidade de superação do caráter dual e utilitário, assumindo um papel formativo amplo para a formação se jovens críticos, capazes de compreender e intervir na sociedade. Ou seja, uma formação crítica que articule o conhecimento teórico e técnico para preparar de forma ampla a formação dos jovens que estão e que ainda vão ingressar no mercado de trabalho, colaborando com a construção de uma educação que

[...] busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades

humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (Frigotto 2005, p.36 *apud* Gomes, 2022, p. 45)

Por isso, considerando que a organização curricular é quem direciona o rumo das políticas educacionais para os jovens, faz-se necessário ter um olhar cuidadoso sobre o currículo flexibilizado proposto para os CEPs em Goiás, e também perceber como a proposta da Escola da Escolha tem se concentrado “no alinhamento das práticas curriculares às práticas do mercado, que reverbera o projeto neoliberal de sociedade” (Unger, 2022, p.1626), ação que limita e reduz a perspectiva de formação integral dos estudantes, especialmente dos filhos e filhas das classes trabalhadoras.

Nesse sentido concordamos com Gomes (2022) que

Uma proposta de ensino médio, fundamentada numa perspectiva crítica e emancipadora do homem, que prepare os sujeitos para o exercício da cidadania e para sua prática produtiva no mundo trabalho (e não meramente para o mercado), necessariamente deverá estar articulada a um projeto de sociedade democrática e igualitária (Gomes, 2022, p. 45).

Portanto, faz-se necessária a defesa de uma escola de ensino médio que considere as diversidades das juventudes, o papel social do Estado na garantia de políticas públicas de acesso e permanência na escola, com a garantia de uma educação de qualidade mediante investimentos materiais e humanos, para a superação do atual modelo curricular, que centra-se no discurso que a “*formação escolar*, necessariamente deve estar voltado para o fornecimento de mão-de-obra técnica para o mercado de trabalho” (Gomes, 2022, p. 45).

CAPÍTULO 3. UMA ESCOLA PARA TRABALHADORES?

Considerando as discussões realizadas nos capítulos anteriores sobre a trajetória de construção da escola de tempo integral no Brasil e Goiás, as concepções sobre a educação integral, e seus desdobramentos na organização curricular dos CEPIS com a reforma do Ensino Médio. Neste capítulo daremos ênfase na discussão do ensino médio como uma política para a educação de jovens goianos, apresentando seus desafios e contradições quando pensamos na relação entre educação e trabalho de jovens.

Por isso, vamos nos apoiar no conceito de juventudes em Dayrell (2014), fazendo um recorte para os jovens que vivem do trabalho que são oriundos da escola pública, para pensar a relação entre a condição de estudante e trabalhador. A partir de dados estatísticos, buscamos compreender quais as perspectivas de formação para esses sujeitos, tendo como enfoque uma questão importante: o Ensino Médio de tempo integral inclui ou exclui os jovens que precisam trabalhar? Uma questão importante para refletir sobre a realidade juvenil dos estudantes goianos.

Daí, sucede a dúvida inserida no título do capítulo, questionamento que possui duas dimensões, a primeira referindo-se às escolas de período integral em Goiás tem por finalidade a formação para o trabalho com a proposta da flexibilização curricular e a pedagogia da competência, e a outra dimensão refere-se a inclusão dos estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho, e por vezes em contextos precários. Portanto, o objetivo principal deste último capítulo é refletir sobre a condição dos estudantes trabalhadores e suas relações com a escola.

Nesse contexto de perspectivas de instrumentalização da educação para o preparo e ingresso no mercado de trabalho, há uma outra grande problemática, que Bourdieu (2001) denuncia como os estudantes que apesar de estarem dentro das escolas, são excluídos de uma forma camuflada, que atinge os aspectos intelectuais e sociais. Parece um tanto quanto contraditório do ponto de vista da defesa sobre a permanência dos estudantes nas escolas, especialmente do Ensino Médio. Mas é preciso estabelecer um olhar crítico sobre as finalidades educativas, em que não é somente a defesa de uma mera permanência no espaço escolar, até porque não é razoável que se responsabilize a escola sobre as demandas sociais, mas é defender a oferta de uma educação integral para todos.

Junto à crítica de Bourdieu (2001) sobre como a escola pública tem a tendência de manter as reproduções da lógica dominante, trazemos as discussões sobre a escola justa de Dubet (2008), encerrando assim as discussões sobre a formação dos jovens no Ensino Médio em relação com a política de educação integral e a inclusão dos jovens trabalhadores na escola.

3.1 Entre o trabalho e a escola: o que os dados estatísticos mostram sobre a condição de trabalho e estudo dos jovens brasileiros e goianos.

Pensando no Ensino Médio como a última etapa da educação básica, em um contexto social brasileiro marcado pela desigualdade, os jovens acabam ingressando no mercado de trabalho com seu processo de formação básica ainda em curso. Fator que atinge homens e mulheres na conclusão de seu processo de escolarização básica, e que acaba colaborando para o aumento dos índices de desigualdades educacionais e sociais entre a juventude.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2024) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE mostram que a taxa de jovens entre 15 a 17 anos que estão na escola é de 93,4%, um percentual expressivo, mas, que ainda não integra a totalidade desse público. Entre os jovens de 15 a 29 anos 8,7 milhões não haviam completado o Ensino Médio em 2024, por abandono ou por nunca terem frequentado essa etapa do ensino básico. Segundo os dados, no Brasil desses quase 9 milhões de jovens, apenas 18,5% não estavam ocupados, sendo a maioria, portanto jovens que desempenham alguma atividade remunerada.

A pesquisa também mostra que dos jovens de 15 a 17 anos 76,7% conseguiram concluir o Ensino Médio na faixa etária esperada para essa etapa, o que representa um índice abaixo da meta de 85% prevista no PNE (2014). E para os jovens de 18 a 24 anos que já concluíram o ensino médio, apenas 27,1% ingressaram no ensino superior.

Desses dados, observamos o expressivo número de jovens brasileiros que não concluíram o Ensino Médio (8,7 milhões), os gráficos abaixo apresentam segundo a pesquisa realizada, as características dessa juventude segundo o gênero, e questões étnico raciais:

Gráfico 7:

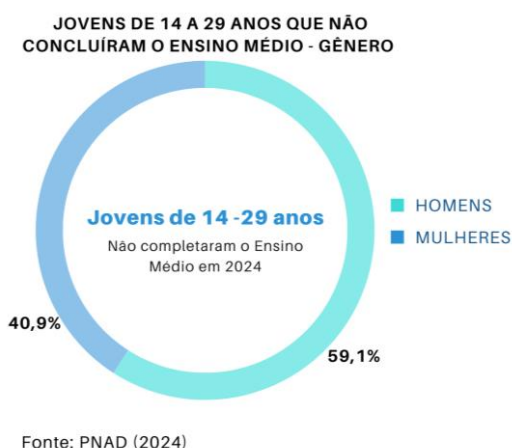
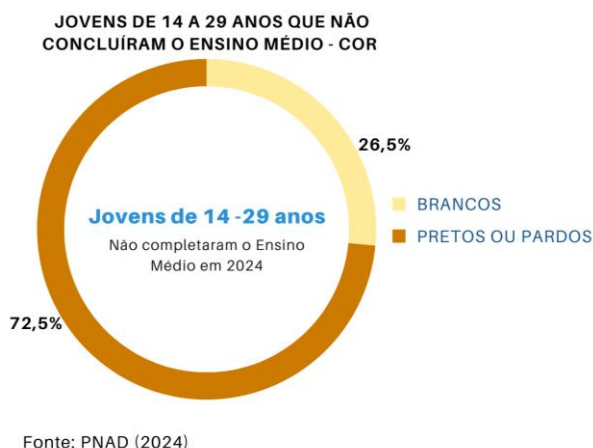


Gráfico: 8:

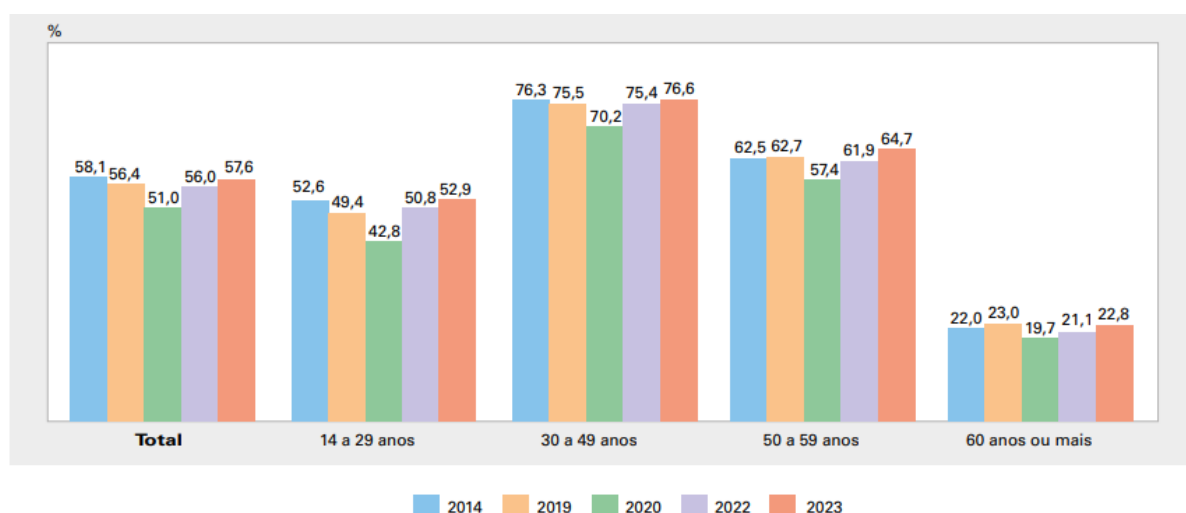


Desta forma percebemos que a maioria dos jovens que não concluíram o Ensino Médio, são homens pretos ou pardos. Segundo os dados da PNAD/IBGE (2024), para esses

homens as principais causas para esses índices são a falta de interesse pela escola com 26,9%, a necessidade de trabalhar com 53,6% das respostas, e outros 4,2% alegam problemas de saúde permanente que os impediram de concluir os estudos básicos. Para as mulheres, cerca de 25,1% indicaram que o motivo de não conclusão foi a necessidade de trabalhar, e depois a gravidez com 23,4%. Muitas também alegaram o desinteresse pelos estudos com 22,5%, outras 9% informaram que as atividades domésticas e de cuidados são a principal justificativa para o abandono escolar. Índices que mostram a importância de refletir os entraves sobre a perspectiva de gênero que impedem muitas mulheres, mães e trabalhadoras de permanecerem nas escolas e concluírem sua formação básica ou superior.

O gráfico 9 apresenta informações sobre os grupos etários que compõem a força de trabalho no Brasil. Os dados do IBGE (2024) mostram que o grupo que possui maior número, são as pessoas que têm idade entre 30 a 59 anos, depois estão o grupo dos jovens entre 14 a 29 anos.

Gráfico 9: Nível de ocupação, segundo os grupos de idade - Brasil - 2014 - 2023



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2014/2023. Nota: Dados consolidados de primeiras visitas em 2014, 2019 e 2023 e de quintas visitas de 2020 a 2022.

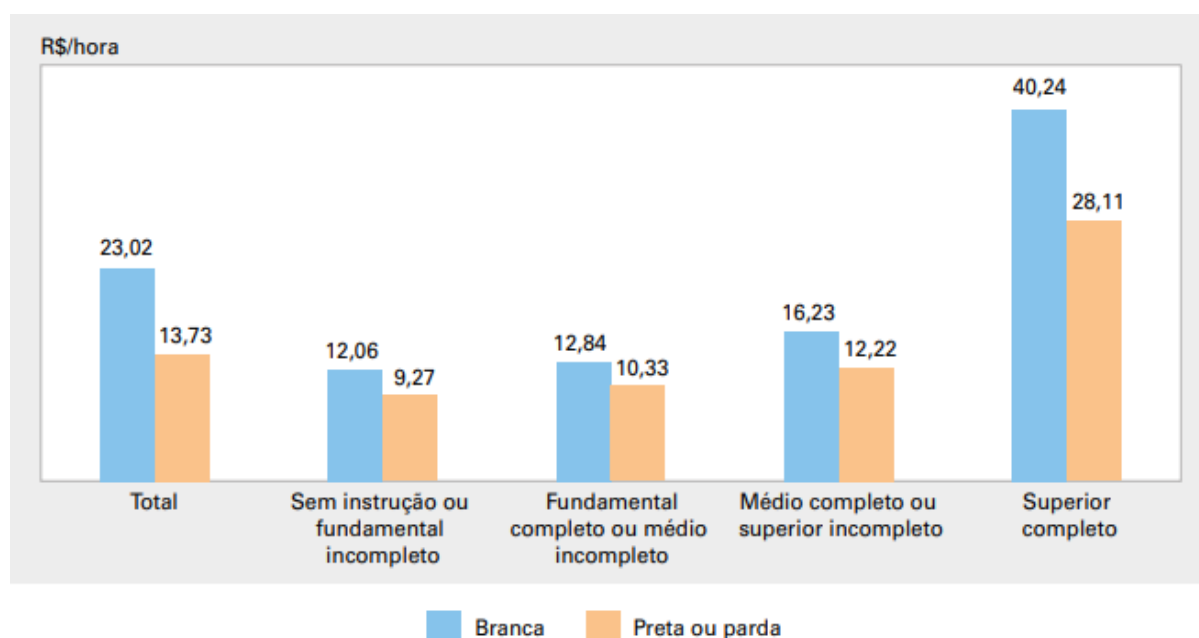
Segundo o relatório da PNAD/IBGE (2024), um dos principais motivos para o grupo dos idosos e dos jovens estarem com níveis mais baixos aos outros grupos etários, é não fazer parte da força de trabalho, que no caso dos jovens se justifica muitas vezes pelos estudos. Embora no caso de parte da juventude o índice de ocupação esteve relativamente alto em 2023, com 52,9%.

Nessa esteira, é importante destacar a diferença entre os jovens que estão desocupados e os jovens que estão fora da força de trabalho, sendo que o primeiro grupo se refere aqueles

jovens que não estão trabalhando mas procuram emprego e estão disponíveis para trabalhar, diferente dos jovens não estão trabalhando e nem procuram emprego, por diversas razões, como dedicação integral aos estudos, jovens que cuidam de outros familiares e também a desmotivação.

Observando o perfil dos jovens que estão inseridos no mercado de trabalho, os recortes étnico raciais e gênero são muito importantes para reconhecer as desigualdades e pensar em alternativas para a busca da igualdade no Brasil. Os dados do IBGE (2024) mostram que a nível nacional, as pessoas brancas que estavam ocupadas em 2023 ganhavam cerca de 69,9% mais do que as pessoas pretas ou pardas, com relação ao sexo os homens tinham 26,4% a mais de rendimentos com relação as mulheres. No gráfico 10 está a representação desses índices estabelecendo relação com os níveis de instrução entre pessoas brancas e pretas ou pardas.

Gráfico 10: Rendimento-hora médio real de todos os trabalhos das pessoas ocupadas, por cor ou raça, segundo o nível de instrução - Brasil - 2023.



FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2023.

A partir desses dados, percebemos que o rendimento financeiro e o nível de instrução escolar estão correlacionados, em que são explicitadas as desigualdades econômicas e sociais a partir do recorte racial e de gênero. O que demonstra a importância e necessidade de criar políticas públicas para garantir a inclusão de jovens (homens e mulheres) pretos e pardos nas políticas educacionais, a fim de mitigar a reprodução dessas desigualdades. Sendo assim, consideramos que a escola deve assegurar formas de permanência para esses jovens que

trabalham, por isso a escola de tempo integral precisa ser pensada como um espaço para incluir esses jovens, e também considerar suas necessidades econômicas.

Além dessa condição de desigualdade econômica e de formação escolar, a maioria desses jovens pretos ou pardos encontram-se em postos de trabalho precários e informais. Segundo os dados do IBGE (2024) em 2023, 45,8% dos trabalhadores pretos ou pardos estavam em ocupações informais, enquanto entre as pessoas ocupadas brancas eram 34,3%.

A informalidade de parte significativa dos postos de trabalho é uma característica do mercado de trabalho brasileiro e constitui mais uma importante fonte de desigualdades. Como consequência, há um elevado contingente de trabalhadores sem acesso aos mecanismos de proteção social, como o direito à aposentadoria e às licenças remuneradas (para maternidade ou afastamento laboral por motivo de saúde) (IBGE, 2024, p.22).

É comum perceber nos grandes e pequenos centros urbanos a alta concentração de jovens realizando serviços de entregas de aplicativos de *fast-foods*, em motocicletas, bicicletas e outros meios de transportes. Pesquisas mostram que muitos desses trabalhadores não conseguem compreender a estrutura de precariedade que se encontram e por vezes são cooptados pelo discurso do empreendedorismo e da competição (Feffermann, 2023). “Nesse cenário, emerge com força a chamada uberização do trabalho, conceito que traduz a reorganização da força de trabalho em moldes profundamente precarizados, sob a aparência de autonomia e flexibilidade” (Lima, 2025, p. 2). Uma lógica que aprofunda as desigualdades sociais, não se preocupa com políticas públicas para a garantia dos direitos dos trabalhadores e ainda responsabiliza esses pelo fracasso econômico relacionado ao esforço “insuficiente” empenhado.

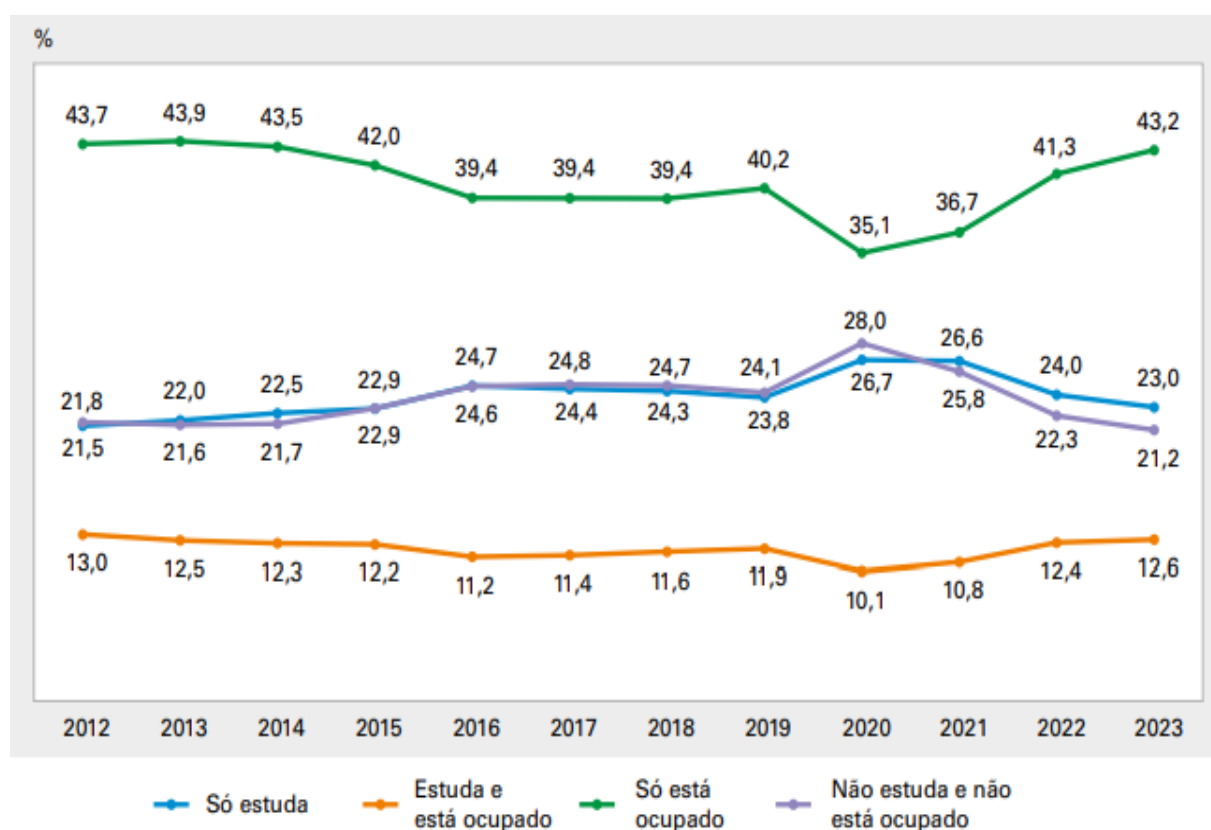
Por isso, é necessário considerar esse contexto de exploração do trabalho desses jovens, como no exemplo citado dos entregadores e muitos outros postos de trabalho precarizados, e cobrar do aparato estatal regulamentações e investimentos em políticas de inclusão para que esses jovens permaneçam nas escolas e possibilitem aos estudantes uma formação social crítica. Para que tenham condições de reivindicar e acessar seus direitos sociais e deixarem de ser disponíveis para esse capitalismo predatório, que atinge justamente esse público mais vulnerável socialmente “jovens negros, moradores das periferias urbanas, com baixa escolaridade e acesso restrito a direitos básicos” (Lima, 2025, p.7).

Nessa relação entre trabalho e escolarização, outra preocupação é com os jovens que nem estudam e nem trabalham, dados que mostram aspectos da vulnerabilidade juvenil, uma

vez que estando fora da força de trabalho e não são estudantes, se encontram em uma condição ainda mais preocupante, pois não estão adquirindo experiências no mercado de trabalho e nem em sua formação escolar para uma possibilidade de qualificação e acesso ao trabalho no futuro.

O relatório do IBGE (2024), mostra três períodos importantes de 2012 a 2023 para compreender as variações da situação de ocupação dos jovens de 14 a 29 anos de acordo com cada período. Assim, o primeiro período refere-se ao ano de 2012 a 2015, que tem como marco a crise econômica de 2015-2016; o segundo período vai de 2016 a 2019, anos que antecederam a eclosão da pandemia de COVID-19 em 2020; e o terceiro, de 2020 a 2023, durante e após a pandemia. O gráfico abaixo mostra o percentual dos jovens em situação de ocupação e estudo.

Gráfico 11: Distribuição percentual de jovens de 15 a 29 anos de idade, por situação de ocupação e condição de estudo - Brasil 2012 - 2023.



FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2023. Nota: Dados consolidados de primeiras visitas de 2012 a 2019 e 2023 e de quintas visitas entre de 2020 a 2022.

No primeiro período, de 2012 a 2015, a proporção de jovens que estavam apenas ocupados estava acima de 40%, em seguida aparecem as taxas de jovens que se dedicavam somente aos estudos com 22,2% em média. Já os jovens que não estudavam e também não estavam ocupados representavam 22% nesse período. Em 2016, no início do segundo período, observou-se uma diminuição da participação dos jovens ocupados, em comparação com 2015, passando de 42,0% para 39,4%. Também houve redução entre os que conciliavam trabalho e estudo, cujo percentual caiu de 12,2% para 11,2%. Por outro lado, verificou-se um aumento na parcela de jovens que apenas estudavam, que passou de 22,9% em 2015 para 24,7% em 2016. De forma semelhante, cresceu o grupo daqueles que não estudavam e nem estavam ocupados, de 22,9% para 24,6%, permanecendo estáveis até 2019.

O terceiro período corresponde aos anos que abrangem o contexto da pandemia de Covid-19 e o momento posterior a ela, entre 2020 e 2023. Em 2020, quando comparado ao último ano do período anterior (2019), ocorreu uma queda de 5,1 pontos percentuais na proporção de jovens que estavam exclusivamente ocupados no mercado de trabalho, passando de 40,2% para 35,1%. Entre aqueles que trabalhavam e estudavam simultaneamente, a redução foi de 1,8%, diminuindo de 11,9% para 10,1%. A diminuição desses dois grupos não foi compensada pelo crescimento observado entre os jovens que apenas estudavam, cujo percentual aumentou de 23,8% para 26,7% no mesmo período. Mas em consequência do aumento do percentual dos jovens que não estudavam e nem estavam ocupados, subindo de 24,1% em 2019 para 28% em 2020.

Assim, verifica-se que em números absolutos, o número de jovens que não estavam estudando nem inseridos em atividades de trabalho alcançou, em 2023, o nível mais baixo da série histórica, totalizando cerca de 10,3 milhões de pessoas, correspondendo à menor taxa registrada de 21,2%. Segundo o IBGE (2024) esse resultado decorre da

[...] diminuição do número de jovens na composição da população brasileira, aumento dos jovens ocupados e dos que estudavam e estavam ocupados no período pós-pandemia. Ou seja, é um indicador que está fortemente atrelado ao que acontece no mercado de trabalho e no sistema de ensino, contudo eles não explicam completamente a condição desses jovens e a permanência de taxas superiores a 20,0% ao longo da série a despeito das diferentes condições econômicas no País (IBGE, 2024, p.29).

Cenário que exige um olhar atento para esses jovens, para que não sejam invisibilizados nas políticas públicas e nem seja um problema a ser resolvido no âmbito familiar e pessoal desses jovens. Mas é importante entender o contexto da situação que se

encontram para compreender quais os motivos de não frequentarem a escola e não se interessarem pelo trabalho.

Estabelecendo o recorte geográfico para o estado de Goiás sobre a situação de trabalho e estudo dos jovens, verificamos que os dados vão seguir a tendência a nível nacional, mas com algumas diferenças. De acordo com o IBGE (2024), Goiás teve o menor índice de desocupação desde 2012, com um percentual de 5,4% em 2024, uma estimativa de 221 mil pessoas. Segundo o informativo Release nº 107 do IBGE para o Estado de Goiás, a taxa de informalidade caiu para 40,4% em 2024, pela primeira vez desde de 2012 quando se inicia a série histórica, o índice estava abaixo do percentual do país (40,6%). O gráfico 12 apresenta os percentuais ao longo dos anos, fazendo uma comparação a nível de Brasil e Goiás.

Gráfico 12: Taxa de informalidade (%) das pessoas de 14 anos ou mais de idade, Brasil e Goiás – 2012 a 2024



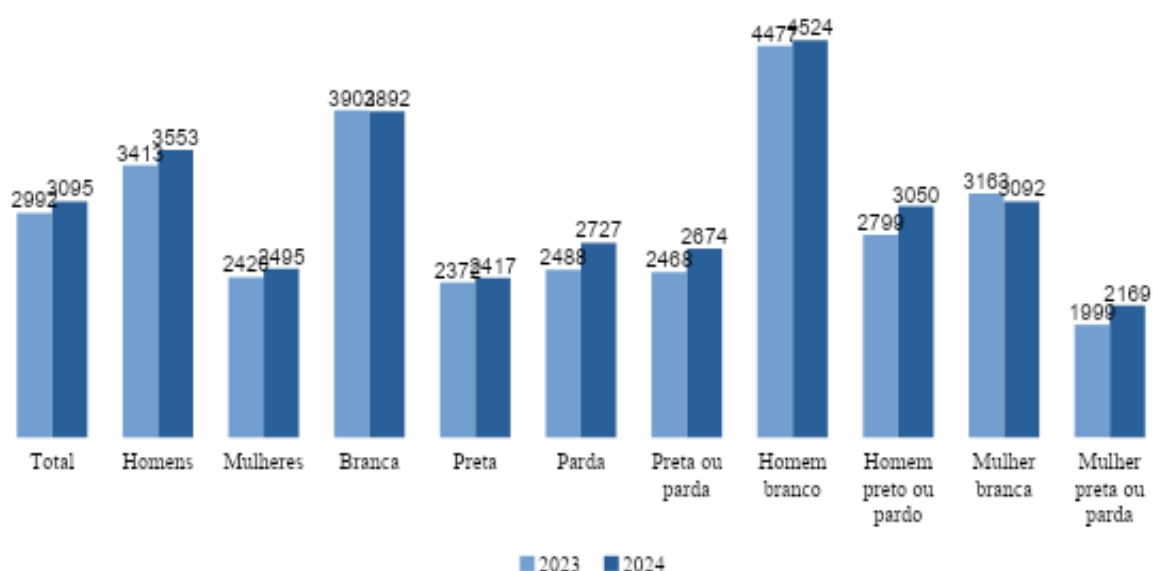
FONTE: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2012 a 2024 (acumulado de primeiras visitas). Tabela 1.2

Em relação às desigualdades de rendimento entre homens e mulheres Goiás registrou segundo os indicadores sociais do IBGE (2024), que o rendimento médio dos homens é maior. No ano de 2023, o rendimento médio para o sexo masculino era 41,0% maior que para o sexo feminino, mas 2024, a diferença subiu para 42,4%, com os homens recebendo cerca de R\$ 3.553 por mês, enquanto as mulheres recebiam R\$ 2.495, seguindo, portanto, a tendência nacional quanto às desigualdades de gênero. Aspecto que se repete e se aprofunda quando falamos do recorte racial, pessoas pretas ou pardas têm um rendimento médio de R\$2.674,

enquanto brancos recebem cerca de 45,5% a mais com de R\$3.892. Quando nos deparamos com a situação de rendimento das mulheres pretas ou pardas verificamos a realidade profunda desse cenário de injustiça onde em 2024 recebiam cerca de R\$ 2.169, enquanto os homens brancos recebiam um rendimento de R\$ 4.524 mais que o dobro do salário dessas mulheres (Release, 2025, p.3).

O gráfico 13 representa em Goiás esses dados sobre a desigualdade de renda relacionada a homens e mulheres, autodeclarados pretos, pardos e brancos, estabelecendo uma comparação entre os anos de 2023 e 2024.

Gráfico 13: Rendimento médio real do trabalho principal habitualmente recebido por mês pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por sexo e cor ou raça, Goiás – 2023 e 2024

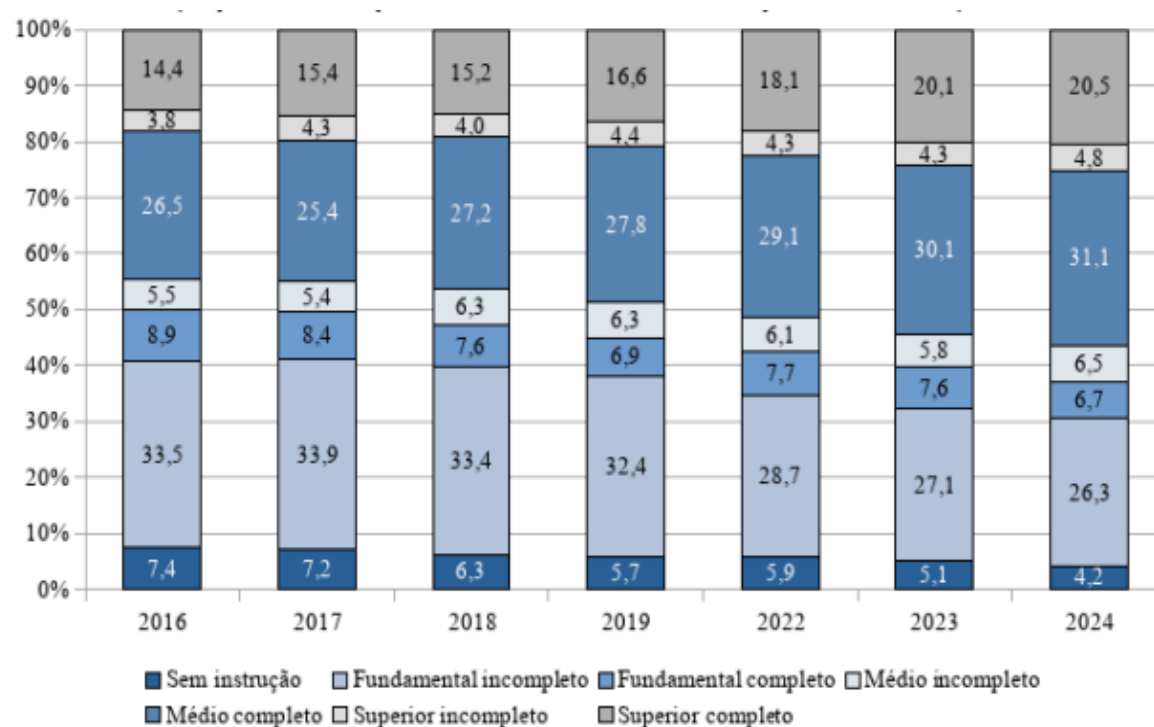


*Rendimentos deflacionados para reais médios de 2024

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2023 e 2024 (acumulado de primeiras visitas). Tabela 1.15

Quanto aos índices educacionais, os Indicadores Sociais do IBGE (2024), no ano de 2016, cerca de 18,2% da população goiana de 25 anos ou mais de idade possuía ensino superior completo ou incompleto. Índice que aumentou em 2024, subindo para 25,3%, superando o percentual a nível de Brasil, com resultado de 24,5%. No ensino médio, os dados mostram resultados preocupantes, em que segundo a PNAD (2024) 56,3% dos jovens goianos ainda não concluíram essa etapa da educação básica, aproximando no percentual do país com 55,7%, conforme demonstra o gráfico 14 com a série histórica de 2016 a 2024.

Gráfico 14: Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução, Goiás – 2016 a 2024



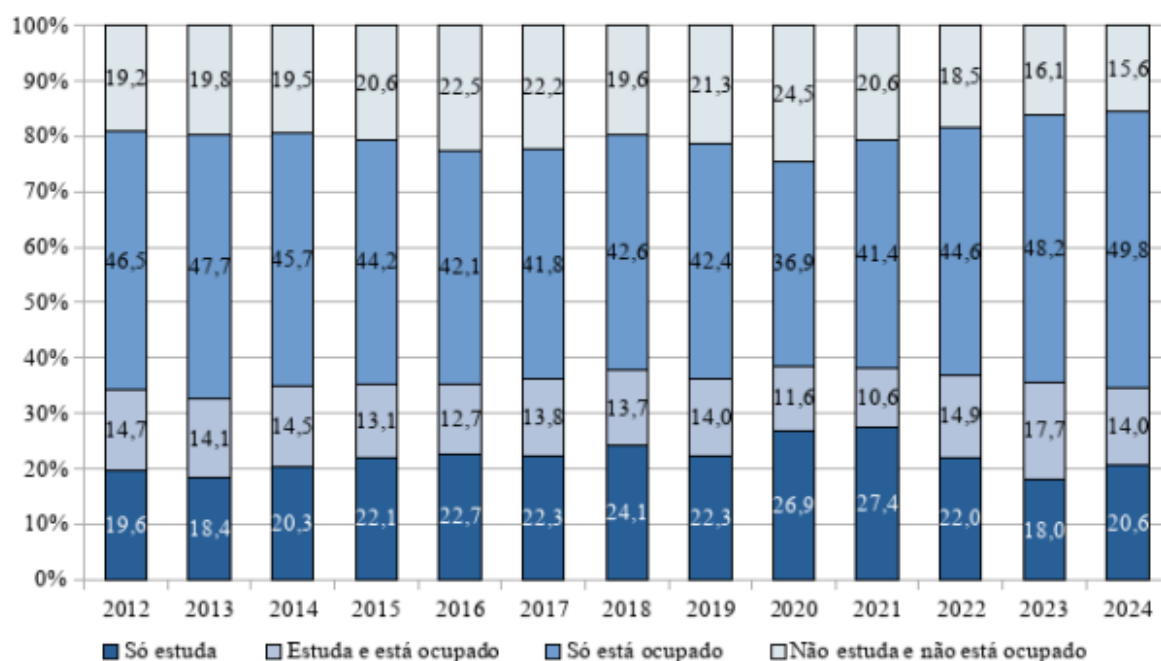
Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2016 a 2024 (Tabela 4.9)

Em Goiás cerca de 87,5 % dos jovens que estão no ensino médio estudam nas escolas públicas, apesar de ser um percentual importante, os indicadores do IBGE (2024) registram que cerca de 269 mil jovens de 15 a 29 anos, fazem parte do grupo dos “nem - nem”, nem estudam e nem estão ocupados. Segundo a pesquisa esse número corresponde a 15,6% da população entrevistada, menor índice desde 2012.

Quanto aos jovens que só estão ocupados, o percentual é de 49,8%, representando quase a metade, o restante do percentual encontra-se em dois outros grupos: dos que só estudam e aqueles que estudam e conciliam o trabalho. Segundo os dados do IBGE (2024), em Goiás no ano de 2023 os estudantes que só estudam subiram de 18% para 20,6%, e aqueles que estudam e trabalham caiu de 17,7% para 14%. Aspecto que pode estar relacionado a pelo menos dois fatores, aumento do número de estudantes que abandonam a escola para trabalhar, ou aumento do número de trabalhadores que passaram a se dedicar somente aos estudos.

O gráfico 15 apresenta os índices da série histórica sobre a condição de ocupação dos jovens de 14 a 29 anos ao longo de 2012 a 2024.

Gráfico 15: Distribuição percentual de jovens de 15 a 29 anos de idade, por situação de ocupação e condição de estudo na semana de referência, Goiás – 2012 a 2024



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2012 a 2024 - Tabela 1.42

Desses dados é possível perceber, que 2024 representou o maior índice dos jovens que somente trabalham, dados que podem evidenciar que apesar do aumento do índice de jovens que optaram somente pelos estudos, o índice dos que estudam e trabalham diminuiu. Desta forma verificamos que aqueles que conciliavam trabalho com estudo se ausentaram da escola e estão se dedicando somente ao mercado de trabalho, sem uma formação escolar básica ou superior concluída. Ao passo que para os jovens que não estudavam e nem trabalhavam tivemos avanços com a diminuição de 16,1% em 2023 para 15,6% em 2024, o que significa a possibilidade de aumento no índice dos estudos e também no trabalho.

Consideramos importante apresentar esses dados divulgados pelo IBGE (2024), para estabelecer comparações a nível nacional e estadual para ampliar as discussões sobre a relação entre trabalho e a escola. Uma apresentação que não é meramente quantitativa, mas que se fundamenta na perspectiva da criticidade e reflexão sobre as realidades dos jovens goianos e brasileiros. Tema que ao longo de todo esse trabalho estamos desenvolvendo a partir dos principais autores que já estudam sobre as relações entre escola, trabalho e juventude.

Tomamos como referência os trabalhos de Dayrell (2007,2009), Kuenzer, (2000), Sposito (2005), e Frigotto (2005), que apresentam uma perspectiva crítica sobre os problemas enfrentados no Brasil sobre os estudantes no Ensino Médio, que incluem a evasão escolar, o abandono, as desigualdades e as propostas de formação para os jovens que vivem do trabalho.

Dayrell (2007) argumenta que:

As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade existente de situações e posturas por parte dos jovens em relação ao trabalho (Sposito, 2005 *apud* Dayrell, 2007, p. 1109).

Quando falamos sobre o trabalho, é inegável que ele seja importante como uma condição de sobrevivência e de existência humana, referindo conforme exposto anteriormente à concepção ontológica deste conceito em Marx, (1996), assim todo o trabalho educativo está ligado ao trabalho. É o que Kuenzer (2000, p. 39) se refere sobre

o conceito de trabalho como práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações, materiais e espirituais, que o homem, enquanto indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência. Desse ponto de vista, toda e qualquer educação sempre será educação para o trabalho (Kuenzer, 2000, p. 39).

A partir dessa concepção, analisando o contexto de desenvolvimento e formação dos jovens, verifica-se que o Ensino Médio como está proposto atualmente, muitas vezes tende a encobrir a lógica seletiva que reproduz a divisão social do trabalho, especialmente nas sociedades marcadas pelas desigualdades sociais. Assim, passam a vincular um discurso de democratização e igualdade de oportunidades para os jovens com os projetos de vida e itinerários formativos, mas na prática continua a oferecer formações diferentes para aqueles que vão ocupar funções de gestão e aqueles que vão ocupar postos de trabalho precarizados.

Somado a esse contexto, o ingresso no mercado de trabalho ainda com os estudos em curso faz com que muitos jovens abandonem a escola para conseguirem as mínimas condições de vida social. Assim o estudante que trabalha “não apenas limita o tempo e a energia disponíveis para o aprendizado formal, mas também evidencia a fragilidade das políticas públicas voltadas para a proteção social e a inclusão educacional” (Santos, 2025, p. 3). Tendo a educação e o trabalho como atividades imprescindíveis para a formação social, essas tensões entre a escola e o mercado de trabalho evidenciam o quanto é importante pensar em políticas públicas de inclusão dos estudantes trabalhadores, visto que o acesso e permanência desses é profundamente desigual.

Assim, a proposta de formação para o mundo do trabalho tal como é preconizada no aparato legal, DCNEM LDB, encontram limites estruturais da sociedade brasileira, de modo

que sem condições materiais de oferecer na prática uma educação integral e crítica para todos acaba reproduzindo a lógica do mercado de trabalho. “É necessário reimaginar a escola como um espaço que vá além da reprodução das condições existentes, para se tornar um agente ativo na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa” (Santos, 2025, p. 8).

Assim consideramos que a proposta de Educação integral a qual deve-se mirar é aquela da proposta do ensino omnilateral e politécnico, o qual defende a perspectiva gramsciana.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Desta forma, a partir da formação integrada com articulação entre a teoria e a prática, o jovem seja capaz de se orientar no mundo do trabalho. E mesmo que em nossa sociedade, cuja as relações de trabalho se estabelecem de forma cada vez mais frágeis, com trabalhadores perdendo direitos garantidos, o jovem seja capaz de realizar leituras críticas da realidade e promovem mobilizações em dentro da sociedade que possibilite a transformação social, e busca por melhores condições de vida.

Sob as bases do modo de produção capitalista, a sociedade vem se transformando e trazendo outros sentidos e significados para a escola, em especial a escola pública, que vem sendo cada vez mais regulada pela lógica do mercado de trabalho. Embasada no discurso da aquisição de competências e habilidades, ela tem se distanciado de uma proposta humana e crítica. O conhecimento parece estar distante da realidade escolar dos estudantes, o sentido aparente de ir para a escola parece fundar-se no preparo para a aprendizagem para uma ocupação no mercado de trabalho. É o que destaca Kuenzer (2000, p.17)

Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência a prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo aos que vivem do trabalho.

Distanciar o estudante das condições materiais de seu processo aprendizagem, contribui para o que Apple (2003), chama de ensino alienado e despolitizado. Prática que leva a instrumentalização dos Projetos Políticos Pedagógicos, que passa a atuar como uma ferramenta reprodutora dos interesses econômicos. Distanciando-se das discussões sobre a dialética entre o mundo do trabalho e a educação.

3.2. Os excluídos do interior e a escola justa

Bourdieu (2001, 2009, 1998) traz considerações importantes sobre como a escola contribui para reprodução e manutenção das desigualdades sociais e da lógica dominante. A partir de uma determinada valorização do que ele chama de *habitus*, esse sistema acaba privilegiando uns e suprimindo outros. Assim, as pessoas que possuem mais acesso aos bens culturais e econômicos, ampliam o seu capital cultural, enquanto aqueles que economicamente e socialmente estão em condições mais vulneráveis, não conseguem perceber a desigualdade de acesso a esses bens culturais, e acabam sendo violentados simbolicamente, quando lhes são imputados de forma ideológica, crenças e valores de uma classe dominante.

O conceito de *habitus* trazido por Bourdieu (2009), traz a perspectiva da subjetividade e da objetividade sobre a realidade da sociedade, em que o autor define como

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e domínio exposto das operações necessárias para alcançá-los [...] (Bourdieu, 2009, p.84).

Assim, podemos interpretar que o *habitus* é constituído por elementos do contexto material e simbólico das pessoas, observando a estrutura da sociedade constituída pelas classes sociais. Portanto cada indivíduo carrega consigo, a partir de seu contexto social, histórico e econômico, um modo de pensar e agir no mundo a partir das práticas e experiências sociais. Esse conceito não é estático, mas é construído e flexível ele está materializado na forma como as pessoas falam, nos gostos culturais, na forma como interpretam os dilemas sociais, etc. “O *habitus* adapta-se, modifica-se, produz novo *habitus* quando entra em defasagem, desajuste, diante das mudanças nas condições objetivas ou mudanças sociais.” (Oliveira *et al*, 2013, p. 23).

A forma como as relações de dominação, exclusão e desigualdades são construídas e reproduzidas, estão diretamente ligadas ao *habitus* e às estruturas de poder. Por isso é importante observar como isso se efetiva através da violência simbólica. Silva (2013) traz uma importante síntese sobre esse aspecto, destacando o poder que a violência simbólica exerce no processo educativo que acaba colaborando de forma às vezes disfarçada para a manutenção da ordem social desigual na sociedade.

O conceito de violência simbólica é utilizado por Bourdieu para referir-se aos sutis mecanismos de dominação e exclusão social utilizados por indivíduos, grupos ou instituições - chamados agentes - e impostos sobre outros como arbitrário cultural. No caso da escola de uma sociedade capitalista, o arbitrário cultural é exercido através das ações pedagógicas. Acredita-se que nem os pais, nem os alunos e nem os professores têm consciência desses mecanismos de exclusão e, por desconhecê-los, os naturalizam continuando dessa forma a sua reprodução. O sistema de ensino, através das ações da escola reproduz a formação social como ela é, por meio das relações de força (Silva, 2013, p. 74).

Assim, quando a escola tem essa postura, acaba excluindo as perspectivas e modos de ver e pensar o mundo dos estudantes, e no caso dos jovens do Ensino Médio nega seus modos de vida e culturas juvenis, adotando uma perspectiva homogeneizante. Nesse contexto acabam marginalizando e oprimindo aqueles que pensam e têm modos de vida diferente do que é estabelecido como “convencional” dominante.

Nessa esteira, Bourdieu (2001) colabora com a discussão sobre a construção curricular, que está no cerne da possibilidade de romper com a lógica capitalista ou reproduzi-la. Por isso, ter um olhar crítico à organização curricular é considerar as diferentes culturas, contextos socioeconômicos, e principalmente as desigualdades regionais e sociais. Considerar que através desse importante documento, seja possível ofertar uma educação democrática quanto ao acesso dos conhecimentos, a materialização de políticas educacionais que alcance a todos, principalmente os grupos que são invisibilizados no processo educativo como as mulheres pretas e pardas, jovens trabalhadores e os estudantes que se encontram em situações de vulnerabilidades e violências.

Bourdieu (1999), considera o capital cultural importante na construção do sujeito no mundo, admitindo esse pressuposto, é sempre importante refletir sobre como a escola pode colaborar para que todos os estudantes tenham condições de ampliarem seu capital cultural considerando a bagagem de mundo que já possuem. Quando analisamos a perspectiva da formação do indivíduo na escola, não podemos perder a ideia de como o capital cultural interfere na forma como a escola o recebe, a formação desses jovens perpassa também sobre as experiências já vividas, principalmente para aqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho. Por isso, é importante nesse fazer pedagógico, a partir da organização curricular, contrapor-se criticamente a ideia de reprodução de um tipo de cultura dominante que naturaliza os processos de exclusão e invisibilidades.

A escola não recebe todos os estudantes da mesma forma, cada um tem um repertório e um capital cultural que de alguma forma vai contribuir para entender como o estudante percebe o mundo e como vai aprender. Bourdieu (1999), traz algumas considerações sobre como se estrutura o capital cultural, e como ele influencia a perspectiva da “produtividade

educacional”. Para o autor, o capital cultural se divide em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado.

O capital incorporado refere-se ao ter, que vem a tornar-se integrado ao ser. Está ligado às singularidades biológicas dos sujeitos. Como por exemplo, alguém que aprende outra língua, uma vez que teve disposição de tempo e recursos para estudar o novo idioma, e assim, este conhecimento incorporou-se ao ser. O fator tempo livre é fundamental para obter esse tipo de capital.

O capital objetivado está fora do sujeito, ele é materializado e pode ser transferido, como livros, obras de arte, itens valiosos, etc. Esse tipo de capital pressupõe um capital econômico e também o capital cultural incorporado, como por exemplo alguém que tenha um livro escrito em árabe e saiba ler, ou possa dispor de recursos para que alguém o traduza.

No estado institucionalizado, o capital tem um valor a depender de sua raridade. Como por exemplo os diplomas e certificados escolares. Numa relação entre capital econômico e capital escolar (cultural), “o investimento escolar só tem sentido se houver um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido” (Bourdieu, 1999, p.79), ou seja, quanto meu diploma pode me render no mercado. Assim, o autor exemplifica sobre os processos de exclusão dentro das escolas, com a explosão do acesso à escola e a inflação de diplomas. Um diploma é mais “valioso” quanto maior for sua raridade, ou seja, quando se abriu a possibilidade da maioria ingressar no Ensino Médio, que era restrito a uma parcela da população, o valor do diploma mudou, pois ele ficou muito popular. Assim Bourdieu (2001) denuncia um processo de exclusão sutil, que quando poucas pessoas têm um determinado nível de escolaridade, esse diploma vale mais, quando muitas pessoas passam a ter o mesmo diploma, ele “perde valor” no mercado.

Não é interessante para uma nação como o Brasil, por exemplo, que as formas de exclusão sociais estejam tão evidentes, garantir que as camadas populares tenham acesso ao mínimo de escolaridade, é importante para a colocação no cenário internacional, mesmo que os mecanismos que produzem desigualdades permaneçam os mesmos. Para Bourdieu (2001), essa adaptação no sistema escolar é o “preço a se pagar” (p.483) para que se possibilite o acesso às camadas populares ao ensino secundário e ao ensino superior, o preço da democratização do acesso.

É claro que não há como garantir o acesso dos filhos das famílias mais pobres econômica e culturalmente aos vários graus do sistema escolar, especialmente aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas (e sem que aqueles que já os detêm corram o risco de uma desvalorização); mas da mesma forma é claro que são justamente os responsáveis diretos da

desvalorização que resulta na multiplicação dos títulos e seus detentores, isto é os recém-formados, que acabam sendo as primeiras vítimas. Os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais do que um diploma muito desvalorizado (Bourdieu, 2001, p. 483).

Assim, a partir dessa percepção verificamos que por mais que a escola tenha avançado do ponto de vista do acesso, ela não consegue transformar profundamente o cenário de desigualdades, pois ao passo que os estudantes conseguem elevar sua escolaridade, o sistema cria novas formas de diferenciação. Dando lugar aqueles que sempre foram privilegiados dentro da sociedade capitalista, imputando aos estudantes diplomados a ideia de que o fracasso quanto a sua colocação no mercado de trabalho, foi responsabilidade única exclusivamente sua, pois tiveram “suas chances”, mas somente na aparência. Nesse cenário a escola é vista como “um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela”(Bourdieu, 2001, p.483).

Freitas (2004) considera que não há como pensar em inclusão na sociedade atual, sem pensar em seu par dialético exclusão, por isso a escola de modo geral, e principalmente a de tempo integral precisa se atentar a uma prática pedagógica que não reproduza a produção da exclusão escolar, que no cenário neoliberal atual, tem desenvolvido estratégias cada vez mais sofisticadas com discursos que parecem atender uma agenda democrática aparente.

Por isso, pensar em políticas públicas para que a escola pública seja um espaço de lutas e resistências, mesmo em suas contradições, ser um lugar que contribui de fato para a formação cidadã dos sujeitos que a constituem. Nesse contexto, é importante mencionar uma tendência que está muito presente nas escolas brasileiras, que é o processo de aprovação automática, embora não partimos da defesa de que a repetência e as reprovações sejam a resolução dos problemas educacionais, sem uma reflexão sobre todo o processo educativo, mas o contrário também parece segundo o pensamento de Bourdieu (2001), camuflar formas de exclusão branda. O estudante é aprovado automaticamente, os índices educacionais apresentam estabilidades, o que gera receitas e prestígio midiático, mas não há uma preocupação real com a formação dos estudantes.

Em Goiás, podemos perceber que as taxas de reprovações e abandono escolar tem diminuído ao longo dos anos, como mostram os dados do Instituto Mauro Borges - IMB, a tabela abaixo mostra a série histórica desde 2013, ano que conforme apresentamos anteriormente marca o início da proposta dos Centros de Ensino em Período Integral - CEPis no estado.

Tabela 2 : Taxas de abandono e reprovação na rede estadual de Goiás - 2013 a 2024

Taxa (%)	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Abandono	9	6,9	7	6,3	2,8	2,4	2,3	1,8	1,3	1,8	0,7	1,1
Reprovação	9	10,4	9	8,7	5,3	4,4	5,3	2	1,7	2,7	1	1,7

Fonte: IMB -Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - MEC/INEP e Secretaria de Estado da Educação - SEE

Conforme mostram os dados, é possível perceber que o índice de abandono escolar e reprovações tem diminuído consideravelmente nos últimos 10 anos. Dados que podem ser problematizados a partir da perspectiva crítica da teoria bourdieusiana, mas que deve ser considerado dois aspectos importantes, o primeiro refere-se a uma abordagem qualitativa em que os estudantes não devem ser considerados meramente como um banco de dados estatísticos, mas sim sujeitos que têm a educação como um direito social. O segundo é desmistificar a crença no poder disciplinador da reprovação, considerando os contextos de desigualdades profundos dos estudantes oriundos das classes populares. Dessa forma, é importante pensar nesses índices, e refletir para além dos percentuais, mas compreender o que eles podem nos dizer sobre os rumos da educação dos jovens goianos, atentando para as relações existentes entre os índices de reprovação e abandono escolar.

Em sua pesquisa (Glória, 2003) ouviu estudantes e familiares sobre a prática de não-retenção, e percebeu que na percepção deles, a escola não consegue cumprir com efetividade e qualidade a sua função educativa

[...] por não mais ocorrerem reprovações, na medida em que os alunos não se interessam e pouco se esforçam na ausência desse mecanismo percebido como regulador das aprendizagens e dos comportamentos. Assumem, pois, uma postura reticente quanto às possibilidades de sucesso escolar e social e conjecturam que a não-retenção escolar conduz a uma forma de exclusão ainda mais perversa que a anterior, por permitir a permanência na escola, mas sem propiciar uma aprendizagem efetiva (Glória, 2003, p.75).

Assim, os estudantes e professores podem estar numa condição de subordinação á uma postura excludente, mesmo com as salas de aula cheias de estudantes, que ao final de seu processo de escolarização, recebem certificados esvaziados de sentido educativo de formação social e humana, que vale para um determinado sentido social: o mercado de trabalho precarizado.

Estabelecendo um contraponto e uma conexão a crítica sobre as formas como a escola pública apresenta-se como um aparato de reprodução e exclusão para atender a lógica dominante, Freire (1970), com o incessante trabalho de evidenciar as desigualdades contidas

na sociedade, nos leva a acreditar na esperança de que alcancemos um lugar de maior humanidade a partir do acesso à uma educação transformadora.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire, 1970, p.17).

Considerando as posturas duras e críticas de autores como Pierre Bourdieu, é inegável que a escola e o sistema educacional brasileiro ainda precisa avançar, do ponto de vista da construção de uma educação para além da ideologia dominante e manutenção das desigualdades, mas devemos ter esperança que a partir da postura reflexiva e da pesquisa, temos condições de denunciar e propor projetos. A construção do futuro se faz no presente, por isso é importante observar a trajetória do que se realizou na história, e construir possibilidades para avançar.

Nesse cenário, será possível construir uma escola mais justa para os estudantes trabalhadores e filhos de trabalhadores? O autor francês Dubet (2008), nos chama a atenção para as variadas concepções do que venha a ser a escola justa. Para alguns a justiça escolar deve compensar as desigualdades e carências sociais, dando oportunidades aos que têm menos capital econômico social e cultural. Enquanto que para outros, a escola justa deve garantir o mínimo de competências e conhecimentos para que os indivíduos possam desenvolver seus talentos e se tornarem aptos à competição escolar com vistas ao mérito. São sentidos de justiça que se contrapõem, que se apresentam com limites e possibilidades.

Dubet (2008) traz um debate sobre a escola justa, um tema que envolve toda a sociedade que demanda reflexões e ações políticas, sociais e filosóficas. Para esse autor, a escola justa precisa se preocupar principalmente com aqueles que não venceram, e não tolerar o orgulho dos que ganharam. Ou seja, daqueles que por vezes foram e ainda são invisibilizados nessa sociedade e são julgados por uma sociedade que valoriza o mérito, sem a profunda observação sobre as diferentes condições materiais e culturais das que permeiam as classes sociais.

Ele traz o argumento sobre a desigualdade justa, que embora haja o reconhecimento da produção das desigualdades sociais, a igualdade de oportunidades pode justificar as desigualdades, a partir do mérito de cada indivíduo, ou seja, aquele que se dedicou mais, ganha o melhor salário, o prestígio, etc. Todos tiveram a mesma oportunidade mas vence quem se “dedicar” mais, o que o autor chama de igualdade meritocrática das oportunidades.

Nessa lógica, muitas vezes a escola legitima essas desigualdades, e trata o fracasso como uma responsabilidade individual.

A culpabilidade dos vencidos é silenciosa, é uma carga deixada pelo fracasso escolar na vida dos estudantes

A igualdade das oportunidades e a valorização do mérito são consubstanciais às sociedades democráticas, porque permitem conciliar dois princípios fundamentais: de um lado, o da igualdade entre os indivíduos; do outro, o da divisão do trabalho necessário a todas as sociedades modernas. Em outras palavras, enquanto as desigualdades decorrentes do nascimento e da herança são injustas, a igualdade das oportunidades estabelece desigualdades justas ao abrir a todos a competição pelos diplomas e pelas posições sociais (Dubet, 2008, p. 19).

Se a escola se propõe a construir as igualdades de oportunidades, a sociedade tende a não questionar as desigualdades dela produzidas, quando produz resultados. Assim, a “igualdade de oportunidades é ao mesmo tempo individualmente justa e coletivamente útil” (Dubet, 2008, p.20). Pois cada indivíduo pode se encaminhar para uma posição em que seus talentos e competências podem ser mais úteis à divisão social do trabalho, mas que deve ser feita a partir de uma condição de formação humana e crítica, e não uma imposição mercadológica.

Assim, a ideia da “desigualdade justa” faria sentido se o ponto de partida fosse o mesmo para todos, o que economicamente, socialmente e historicamente não é. Trazendo o exemplo da França, onde o acesso à escola é marcado pela separação dos filhos das elites e de trabalhadores, onde o

[...]nascimento e a origem social eram a maior causa das desigualdades escolares num sistema em que cada classe social se via destinada a um tipo de escola e de educação determinada. Mas, ao mesmo tempo, essa escola parecia justa pois permitia certa mobilidade social, porque promovia bolsistas, fazendo balançar a fatalidade dos destinos sociais presos unicamente ao nascimento. Ela trazia, portanto, promessas de justiça a um mundo fundamentalmente desigual (Dubet, 2008, p.22).

Ampliou-se o acesso à escola, porém a origem social ainda é um determinante no progresso dos estudantes, alinhando-se a ideia da “democratização segregativa” (Dubet, *apud* Merle, 2008, p.27), aqueles que têm maior capital cultural, social e econômico obtêm melhores condições de acesso e êxito em sua formação escolar.

A ideia de ampliação do acesso à escola apresenta-se como uma solução para a escola se tornar justa, porém ela não é capaz de reduzir as desigualdades entre as categorias sociais pelos resultados do sucesso escolar e colocação social (ao acesso por alguns às áreas de maior prestígio). A igualdade de oportunidades não produz igualdade nos resultados, a ampliação do

acesso à escola faz com que se multiplique a emissão de diplomas, tornando-o um elemento indispensável na competição pelas posições sociais. Assim, quem não possui um diploma fica muito mais vulnerável ao “fracasso”.

É importante pensar também na origem geográfica dos estudantes, considerando que a localização e o espaço geográfico também é atravessado pelas questões de classe. Dubet (2008) exemplifica que na França o mapa escolar estabelece uma gestão espacial da oferta de vagas, os pais podem optar em matricular seus filhos nas instituições de ensino que ficarem mais próximas a sua residência. Assim, ele destaca que as implicações das desigualdades sociais incidem de forma mais “rígida para os pobres encerrados nos estabelecimentos dos “guetos””, onde a concentração de alunos relativamente fracos enfraquece ainda mais o nível geral” (Ibid., p.34). Algumas características dessas instituições periféricas também merecem atenção: possuem maior rotatividade de professores, e costumam acolher professores menos experientes, realidade que também acontece em muitas escolas periféricas brasileiras, em que a permanência dos professores é bastante tensionada pela questão da infraestrutura e também das constantes cobranças por melhores resultados dos estudantes (Saraiva, 2015).

Em uma sociedade em que as mudanças econômicas produzem as desigualdades sociais, o projeto das igualdades de oportunidades não se faz nem como um projeto desejável e tão pouco improvável, é como aquele velho chavão popular, “ruim com ele, pior sem ele”. Nas sociedades democráticas a igualdade de oportunidades funda-se sobre a ideia de liberdade, em que cada indivíduo pode dirigir suas escolhas em relação aos outros. Assim a igualdade de oportunidades “repousa sobre a ideia essencial de que há algo de igual em todos: a capacidade de ser o mestre de sua vida e de seu destino, de exercer um poder sobre si mesmo” (Dubet, 2008, p. 49). Cada um é livre para escolher como construirá seu futuro, e administrar suas aspirações, o sucesso depende de cada indivíduo.

Por isso, organizar essa “competição meritocrática” de uma forma mais “justa” possível, pode oportunizar melhores condições para aqueles sujeitos economicamente desiguais. A ideia da igualdade de oportunidades pode se configurar como uma ficção necessária, pois na sociedade capitalista é pouco provável que essa competição se estabeleça de forma justa. Esta ficção se apresenta como uma possibilidade diante da realidade desigual, além do que não há ainda nenhum modelo alternativo disponível para essa sociedade, principalmente nos países com economia emergente como o Brasil.

Desta forma, consideramos muito importante através da pesquisa crítica, evidenciar os processos de reprodução das desigualdades e exclusões que acontecem na sociedade, e nas instituições educativas. Ações que muitas vezes não são percebidas no cotidiano, tomado pelas atividades cada vez mais frenéticas de nossa sociedade moderna. Mas que devem ser

evidenciadas e problematizadas, não como uma carga de acusação para as escolas, mas questionando e observando como essas ações são produzidas e legitimadas nos documentos educacionais em âmbito internacional, nacional e regional.

A escola pública brasileira é uma importantíssima e fundamental política pública para garantia do acesso aos bens culturais e imateriais de nosso povo, mas é preciso reconhecer suas fragilidades e contradições, para defender um projeto de futuro mais humano, democrático por meio de princípios de justiça social. Nesse caso, a preocupação com a educação das juventudes é uma estratégia fundamental para ser refletida, a fim de garantir a inclusão de homens e mulheres em um processo formativo integral comprometido com a construção de melhores condições de vida para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando a trajetória de construção das escolas de tempo integral no Brasil e em Goiás, percebemos que acerca da efetividade dessa proposta no chão da escola e na vida dos estudantes, a escola de tempo integral muitas vezes se afasta dos princípios da educação integral, e em meio a preocupação com resultados e índices abre precedentes para a realização de uma educação compensatória para as camadas populares. Nesse contexto, as reformas propostas para a educação brasileira tendem a construir uma escola que atenda a agenda neoliberal, que concebe os estudantes, principalmente das escolas públicas, como futuros proletários com uma formação qualificada de acordo com as demandas do mercado. Deixando de lado a perspectiva de uma educação que forme cidadãos críticos, reflexivos e capazes de problematizar os dilemas sociais.

São questões que impactam diretamente na qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas do país. Pauta que não é articulada de forma isolada da sociedade, ao contrário é estabelecida por uma relação intrínseca e indissociável. Onde no jogo de interesses e de poder confluem diferentes perspectivas sobre qual é a melhor educação para o povo. Por isso a concepção do que é a educação integral e escola de tempo integral não se desvincula de um projeto de sociedade.

Nesse sentido, importa-se em defender o acesso à uma educação de qualidade constituído em seu ideal, não pautados em uma perspectiva somente para a ocupação laboral, mas que considera o sujeito em uma dimensão integral, abarcando suas histórias, juventudes, com suas culturas, seus contextos sociais, para o seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania.

Partimos do pressuposto que a escola é onde os jovens convivem com seus pares, aprende e ensina, além de ser um dos principais espaços de acesso, principalmente para aqueles que vivem na periferia, ao capital cultural e o conhecimento produzido nos campos disciplinares e interdisciplinares. Lá ocorrem as trocas juvenis, o contato com os professores, a diversidade de experiências e vivências. Por isso, entender a construção do espaço escolar, as relações entre os saberes produzidos historicamente, reconhecer as igualdades e desigualdades existentes no ambiente escolar, a importância do trabalho docente em suas dimensões técnicas e políticas, e principalmente compreender que as instituições públicas de educação, atende principalmente os filhos e filhas da classe trabalhadora pobre, é um ato político que deve ser lembrado diariamente pela comunidade escolar.

Estudantes, professores e toda a sociedade mais do que nunca, precisam unir-se em defesa da escola pública. Tomar partido desse direito é fazer os enfrentamentos necessários

para que ele se constitua na prática, tomando consciência das articulações que o sistema capitalista tem desenvolvido e aperfeiçoado diariamente. Para não fazer da escola e da prática docente uma ferramenta ideológica de reprodução dessa lógica desigual, especialmente quando se trata das escolas de tempo integral, as quais, a depender da concepção pedagógica “docilizam os corpos” estudantis para adequação ao mercado de trabalho (Foucault, 1987). Ao contrário disso, o que defendemos é a construção de uma escola democrática, com uma prática pedagógica real e formação emancipatória a partir do desvelamento das contradições sociais, em que as desigualdades e exclusões sociais não devem ser naturalizadas, mas denunciadas e enfrentadas.

Para isso, é fundamental considerar as juventudes estudantis, como sujeitos que constroem a escola. Um espaço que não deve ser pensado somente em sua dimensão física, embora seja importante para o desenvolvimento de uma educação integral, mas também deve ser um lugar, feito de gente, com suas crenças, histórias, culturas e saberes. Pensamento que vai ao encontro do que Dayrell (1996) explica, tendo os estudantes como sujeitos reais, que constroem a história e a cultura, assim, contribuindo para a construção da própria escola. Eles estabelecem no ambiente escolar relações constantes de conflitos e negociações em função dos contextos vivenciados, são sujeitos culturais, e a escola faz parte da vida da grande maioria desses jovens. Desta forma, não há como pensar a escola, sem considerar as pessoas que a compõem, numa perspectiva de que a escola não é homogênea, ao contrário, ela é feita de inúmeros contextos, e diferentes aspirações.

A concepção de homogeneidade expressada na perspectiva instrumental da escola, reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações, transforma os sujeitos a alunos passivos, apreendidos sobretudo pela dimensão cognitiva. O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo, uma perspectiva que implementa a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, e não a diversidade (Dayrell, 1996).

A escola muitas vezes é lida, na sociedade atual, como uma “fonte de correção das desigualdades sociais geradas pelo voraz processo de acumulação de riqueza capitalista, responsável de fato pela geração da desigualdade social e dos transtornos que a escola sofre” (Freitas *et. al*, 2004, p.61). Mas a grande questão que permeia essa concepção ingênua, é a impossibilidade de apenas a instância educacional conseguir milagrosamente resolver demandas tão complexas que envolvem toda a sociedade. O que não significa que devemos deixar de debater os problemas e construir políticas públicas para garantir uma educação de qualidade para todos, ao contrário.

No cenário atual, uma das grandes preocupações das políticas educacionais, é a extensão do tempo de permanência dos estudantes na escola com a oferta do ensino integral e Goiás segue essa tendência nacional de priorização da ampliação do tempo nas escolas com muito empenho. Os documentos que orientam a organização curricular, embora estejam embasados em uma perspectiva de educação integral de formação humana em seus vários aspectos e dimensões, na prática se alinha a busca de resultados com uma formação fragmentada voltada para o atendimento das demandas mercadológicas.

Goiás, ocupa uma posição de destaque no cenário nacional, com índices educacionais importantes. Porém existem ainda muitos estudantes que estão à margem desse processo educativo de sucesso, estão camuflados dentro das estatísticas estando muitas vezes dentro das salas de aula. Existem jovens sem perspectivas quanto aos estudos e o mundo do trabalho, jovens que não conseguem concluir seus estudos devido às condições econômicas e sociais, principalmente para as mulheres pretas e pardas, contexto que leva muitos jovens a abandonarem as escolas e se inserirem em trabalhos informais e precários, levados por um discurso de que eles são sozinhos responsáveis pelo sucesso de suas vidas.

Consideramos, portanto, que a educação integral precisa alcançar a todos os estudantes, por isso a importância de garantir uma política educacional que contemple a escola pública de período parcial e integral com a oferta da educação integral, promovendo um ensino que contemple todas as dimensões do desenvolvimento humano e da sociedade, como aquela escola politécnica apresentada na concepção gramsciana. Uma escola que seja capaz de atender aqueles que conciliam o trabalho com os estudos, e aqueles que podem estudar em tempo integral.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. S. **Gestão Democrática e Gerencialismo: A Percepção dos Diretores das Escolas Estaduais da Coordenação Regional de Goiânia**. Estudo de Caso. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/706add2e-bb54-422f-8869-5614ec7a7165/content>. Acesso em: 02 mai. 2025.

ALVES, M. F.; FERREIRA, N. S. R. O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. **Educ. Soc.**, v. 41, p. 1-14. Campinas, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho**. São Paulo. São Paulo. 2008. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/LxkqK1F4gd8eDW4w38w0.pdf>. Acesso em: 03 out. 2025.

APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAÚJO, R. M. L. Reforma do Ensino Médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/article/download/pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

ARROYO. MIGUEL G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da, *et al.* **Tempo, espaço e ensino na escola de tempo integral**. 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/Thais_Tolentino_Santos_Souza_e_Valdeniza_Maria_Lopes_da_Barra.pdf. Acesso em: 4 abr. 2026.

BORTOLINI, Rosane Wandscheer; NUNES, César. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação, Campinas**, SP, v. 10, n. 1, p. 21–36, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651997>. Acesso em: 2 abr. 2026.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus, práticas. In: BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. cap. 3, p. 86-107. Disponível em: <https://eduardogalak.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/bourdieu-pierre-o-senso-prc3a1tico-cap-2-e-3.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2026.

BOURDIEU, Pierre. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre.; PASSEON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRETTAS, *et al.* Educação Integral e Emancipação Humana: Análises Críticas das Legislações Brasileiras e Perspectivas do Pensamento Educacional. **Cadernos da Fucamp**, v. 40, p. 141–164, 2025. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3672/2388>. Acesso em: 02 fev. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm . Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> . Acesso em: 4 abr. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 02 mai.2025.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm . Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm . Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm . Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: [planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 06.jun.2025.

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

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm . Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm . Acesso em: 02 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 05 mai 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Proposta de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 02.jun.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº **2.036**, de 23 de novembro de 2023. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2036-2023-11-23.pdf>. Acesso em: 02 jun.2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial Nº **17**, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf . Acesso em: 30 abr. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 4 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Programa Novo Mais Educação: caderno de orientações pedagógicas** - versão I. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file> . Acesso em: 1 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação integral: **texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf . Acesso em: 02 fev.2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio**, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: <https://tinyurl.com/5chw8r5w> Acesso em: 3 ago. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015–1035, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral: educação integral e tempo integral**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205–1222, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 fev. 2025.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 521–534, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtws/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40–52, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 04 mai. 2025.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105–1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio: Quem é este aluno que chega à escola**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, C. L. (Orgs.), Juventude e ensino médio: Sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-133.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2003. Disponível em: https://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 13, jan./jun. 2000, p. 151-160.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FEFFERMANN, Marisa; XAVIER LUZ, Lila Cristina; MACEDO FERREIRA, Maria D'alva. O trabalho de jovens entregadores por aplicativos em tempos de pandemia. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/42494>. Acesso em: 4 abr. 2026.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333–355, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2025.

FILEMON, O. **Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás: o ensino médio de Tempo Integral em Goiânia**. 2019. 346 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4391>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Disponível em: https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/6_-_biopolitica_-_seu_nascimento.pdf. Acesso em: 03 mar. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de inclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 131–170, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qqv3NWCXfkmxrgNVYK mCZm/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965–987, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvY pJNLr8MXxvNMf/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. *et. al.* **Didática da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas**. In: GERALDI, C. M; et. al (Org.). *Escola viva*. Campinas SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61–88.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tj6ngrDgv68qtsVMpsKPqkx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Campinas: CEDES, II Seminário de Educação Brasileira, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. e17172, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17172/4067>. Acesso em: 03 mai. 2025.

GOIÁS. Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE/GO) para o decênio 2015-2025 e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/04/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1-c19.pdf> Acesso em 03.jun.2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **4º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Goiás 2015-2025.** Goiânia: SEDUC, 2025. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2025/PEE/DadosPEE/4_Relatorio_de_Monitoramento_do_PEE_Final.pdf. Acesso em: 02.jun. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio.** Goiânia: SEDUC, 2021. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2025/11/DOCUMENTO_CURRICULAR_PARA_GOIAS_ETAPA_ENSINO_MEDIO-1.pdf . Acesso em: 4 abr. 2026.

GOMES, Marcilene Pelegrine. A nova organização do Ensino Médio: pontos e contrapontos. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais.** Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_04.html. Acesso em: 09 set. 2025.

_____. **O prescrito e o vivido: estudo da política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia.** 2016. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6667>. Acesso em: 8 nov. 2025.

_____. Caminhos e descaminhos da escola de tempo integral no Brasil: aportes para (re)construção da educação brasileira. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1–22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9111/3780>. Acesso em: 20 out. 2025.

GOMES, Mirian Aparecida Mateus. **O pacto pela Educação em Goiás (2011-2015) no jornal O Popular: notas de uma reforma**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9946>. Acesso em: 28 mar. 2026.

GALLO, Carlos Roberto Jamil. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 48–65, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FYVwfRDc45K4z54Pjy38TGK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2026.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Notório Saber: Desregulamentação Da Formação Docente Na Lei Da Reforma Do Ensino Médio**. Campinas, 2017. Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/597/original/GOMIDE_E_JACOMELI_-_TRABALHO_COMPLETO.pdf. Acesso em: dez. 2025.

GLÓRIA, D. M. A. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/THLMjSX44WfkNLJfVmGtKLn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, Volume 2**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Organização de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

ICE BRASIL. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. 2014. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacao/qualidade/escolas-em-tempo-integral/foco-de-atuacao/>> Acesso em: 14 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Informativo para a mídia n.º 107**. Goiânia: IBGE, 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: outras formas de trabalho**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf. Acesso em: 4 abr. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102144.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

INSTITUTO MAURO BORGES - IMB. **Banco de dados Estatísticos de Goiás**. Goiânia: IMB, 2026. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/bde/> Acesso em: 4 abr. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2022**. Brasília: MEC, 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de atividades 2019: Goiás. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020. Disponível em: https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/IU-Relatorio_Atividades_GO_2019-digital.pdf. Acesso em: 4 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana – setembro de 2011”**. Goiânia: PUC/Goiás, 2011. Disponível em: <https://libanioabgo.files.wordpress.com/2012/02/consideralibc3a2neo-considerac3a7c3b5es-crc3adticas-sobre-o-documento-e2809cdiretrizes-do-pacto-pela-educaca3a3o-reforma-educacional-goiana.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação: pedagogia e didática**. São Paulo: Papirus, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 22ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo – A educação no século XXI: para que servem as escolas? **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1–30, 2025. DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.52203.

LIMA, Alex Felipe Rodrigues, *et al.* **Avaliação de impacto da escola estadual de tempo integral nos resultados de desempenho educacional do Estado de Goiás**. Texto para Discussão – Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, Goiânia, n. 01, jan. 2022. Disponível em: https://goias.gov.br/imb/wp-content/uploads/sites/29/2024/01/Texto_para_Discussao_2022_01.pdf. Acesso em: 4 abr. 2026.

LIMA, Mito; LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35-45, 2007.

LIMA, Laura Almeida Viana. **A precarização do trabalho e os entregadores por aplicativo: a questão social na ‘era digital’**. Salvador. 2025. Disponível em: https://cfess.org.br/cbas2025-assets/pdf/625-1278393_13_07_2025_13-56-03_2801_v4.pdf. Acesso em: 4 abr. 2026.

LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de tempo integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 46, p. 120–136, maio/ago. 2014. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7420?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 4 abr. 2026.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital.** Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em: jun. 2026.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias.** Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006.

MENEGÃO, R. de C. S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 fev. 2026.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 137–152, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7zp7pztYcCRC9NRs6RV8vWF/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983–1987). **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 153–168, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/cpZF7ynpkrs9HZNDtmYxPhb/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO – MNDEM. **Manifesto dirigido ao Ministério da Educação, ao Congresso Nacional e à sociedade em geral.** Abril 2023. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Manifesto-Movimento-Nacional-em-Defesa-do-Ensino-Medio-abril-2023.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2026.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226099, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtw/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 12, n. 34, p. 137–151, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/S1413-24782007000100011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dNYBcjfPKZL4js8xWbhpjv/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

OLIVEIRA, João F.; PESSOA, Jadir de M. (Org.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cânone Editorial, 2013.

RESENDE, Anita C. Azevedo; MIRANDA, Marília Gouvea de. Igualdade, equidade e educação. In: MIRANDA, Marília Gouvea de (org.). **Educação e desigualdades sociais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

RODRIGUES, Renato Ribeiro. **Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em tempo integral**. Monografia (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, D. M. A P. A relação entre trabalho juvenil e abandono escolar no Brasil: uma análise crítica. **Revista Ciências do Trabalho**, São Paulo, v. 28, 2025. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/447/362>. Acesso em: 4 abr. 2026.

SARAIVA, Ana Maria Alves. **O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho**. 2015. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstreams/c723c761-e40e-4942-b5d5-a04ad9fdb78c/download>. Acesso em: 4 abr. 2026.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 21 fev. 2026.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 36. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2003.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291–312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

SARMENTO, Dirléia Fanfa, *et al.* **A influência do ideário da UNESCO nas políticas públicas educacionais direcionadas à efetividade do direito à educação no Brasil**. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 1, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QR3SdKb7gJBzXv3jYPRbRGs/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016. Acesso em: 01 fev. 2025.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da, *et al.* A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 701–720, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/VwQM67XLX8szZ7yktvkMVFG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

SILVA, Ivone Cella. **Escola e Violência simbólica: as crianças do meio rural e a convivência na escola urbana**. In: OLIVEIRA, João F.; PESSOA, Jadir de M. (Org.). *Pesquisar com Bourdieu*. Goiânia: Cânone Editorial, 2013. p. 73-88.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

SILVA, M. R. S.; CHRISPINO, A.; MELO, T. B. M. Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2023). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, e0255069, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bTZ4QLXWksTvv96L48KBHhD/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. **Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário**. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 48, p. 13–23, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n48/n48a03.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2026.

TRINDADE, Héglio. **Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 2016. 350 p.

UNGER, Roberto Mangabeira. Educação e desenvolvimento: uma nova abordagem. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 4, p. 1603–1618, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v20n4/1809-3876-curriculum-20-04-1603.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2026.

ZORZAN, Adriana Loss; ECCO, Idanir. Educação: um tesouro a descobrir. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 5, n. 5, 2004. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/243/443>. Acesso em: 17 jul.2025.