ISSN: 2358-8829

TEMPO AMPLIADO, ESTRUTURAS FRAGMENTADAS: OS DILEMAS DA INTEGRALIZAÇÃO DA EEMTI GOVERNADOR ADAUTO BEZERRA, EM FORTALEZA, CEARÁ

Kalyne de Araújo Uchôa[1]
Victória Sabbado Menezes[2]

INTRODUÇÃO

A priori, o debate contemporâneo acerca das políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio brasileiro exige uma distinção conceitual rigorosa entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Conforme fundamentam Coelho e Cavaliere (2002), a Educação Integral remete a uma concepção formativa multidimensional, contemplando o desenvolvimento intelectual, físico, afetivo, cultural e político dos estudantes por meio de uma proposta integradora que não depende exclusivamente da ampliação cronológica. Em contrapartida, a Educação em Tempo Integral refere-se estritamente à extensão da permanência diária do alunado na escola para sete horas diárias ou 35 horas semanais (Brasil, 2025), configurando-se como uma estratégia institucional, e não como um fim pedagógico em si mesmo.

Sob essa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2026) preconiza que a jornada ampliada deve transcender o mero acréscimo temporal, demandando investimentos na formação docente e garantia de infraestrutura física adequada. Quando a expansão ocorre desvinculada dessas condições, corre-se o risco de descaracterizar a função social da instituição e provocar uma crise em sua identidade histórica (Cavaliere, 2007). No Ceará, a ampliação da jornada, iniciada em 2008 com as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), instituídas pela Lei Estadual nº 14.273/2008, expandiu-se massivamente com a implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs), consolidadas pela Lei Estadual nº 16.287/2017 e impulsionadas pelo Plano de Universalização previsto no Decreto nº 35.499/2023 (Ceará, 2008; 2017; 2023). Embora relatórios como os do Banco Mundial (2020) e da Fundação Getúlio Vargas (2026) apontem que a integralização visa combater a

[1] Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Ceará - Uece, kalyne.uchoa@aluno.uece.br
[2] Professora orientadora: pós-doutora, Universidade Estadual do Ceará – Uece, victoria.sabbado@uece.br

vulnerabilidade social e elevar o desempenho acadêmico, sua materialização em escolas tradicionais revela profundas contradições.

É nesse cenário que se insere o objeto de estudo desta pesquisa: a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Governador Adauto Bezerra, localizada no Bairro de Fátima, em Fortaleza, Ceará. Conforme seu Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2012), a instituição foi fundada em 1976 como Centro Interescolar de 2º Grau, com vocação profissionalizante. Historicamente estruturada em 21 salas de aula para atender cerca de dois mil estudantes em três turnos, a unidade acolhe jovens oriundos de mais de cinquenta bairros de Fortaleza e municípios metropolitanos (EEMTI Governador Adauto Bezerra, 2012). A partir de 2024, alinhada à diretriz da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) para universalizar o tempo integral, a escola iniciou sua transição gradativa pelas turmas de 1ª série.

Contudo, essa inserção evidencia um paradoxo histórico e estrutural. O PPP vigente data de 2012, tendo sido concebido para o ensino regular de 1.200 horas anuais sem prever equipamentos indispensáveis à jornada ampliada, registrando apenas cantina e pátio coberto, sem refeitório ou áreas de repouso (EEMTI Governador Adauto Bezerra, 2012). Ademais, em 2016, durante o movimento secundarista da "Revolta das Canetas", a comunidade escolar ocupou a instituição exigindo condições dignas contra rachaduras, precariedade na merenda e ausência de refeitório (Oliveira, 2022). Instala-se uma evidente dialética: a mesma escola palco de mobilização contra a precarização física encontra-se submetida à integralização sem que suas pendências estruturais tenham sido sanadas.

Sob o prisma teórico, compreende-se que a materialidade da escola não é um receptáculo neutro, mas uma dimensão intrínseca do currículo que educa, acolhe ou exclui (Saviani, 2008; Cavaliere, 2007). Articulando-se à sociologia das juventudes (Dayrell, 2007) e ao pensamento de Arroyo (1993, 2014) e Cortella (2018), a efetivação do direito à educação exige condições materiais concretas de permanência e reconhecimento das especificidades socioespaciais. No Ensino Médio público, a extensão compulsória da carga horária sem suporte estrutural, somada à necessidade dos estudantes de inserção no trabalho e aos longos deslocamentos urbanos, produz seletividade e exaustão intraescolar (Frigotto, 2018).

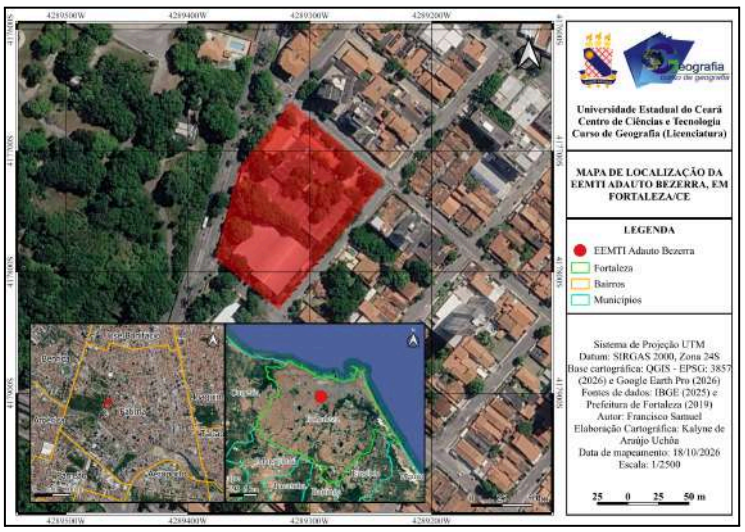
Diante disso, o trabalho tem como objetivo analisar o processo de integralização da EEMTI Governador Adauto Bezerra, investigando as tensões entre a expansão da

jornada e as carências de infraestrutura, de modo a examinar como a limitação do espaço físico atua como gargalo pedagógico. Metodologicamente, adotou-se a abordagem quali-quantitativa, articulando revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa empírica com 83 estudantes da 1ª série. Os resultados revelam insatisfação discente diante da precariedade estrutural e alimentar, da exaustão gerada pela incompatibilidade com o deslocamento pendular e o trabalho, e do baixo engajamento curricular. Conclui-se que a priorização da ampliação cronológica em detrimento de investimentos estruturais prévios compromete a efetividade da Educação Integral, convertendo a permanência em desgaste físico e pedagógico.

METODOLOGIA

O percurso metodológico desta investigação fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa em Ensino de Geografia e na análise socioespacial da escola, caracterizando-se por uma abordagem quali-quantitativa, de natureza aplicada e com objetivos exploratório-descritivos, configurando-se como um estudo de caso centrado na EEMTI Governador Adauto Bezerra, localizada no Bairro de Fátima, em Fortaleza, Ceará (Mapa 1). Conforme postula Cavalcanti (2014), investigar o espaço escolar sob a ótica geográfica exige compreendê-lo como um território vivo de tensões e vivências, incorporando a escuta ativa dos estudantes e a reflexão crítica sobre a materialidade da escola.

MAPA 1 - Mapa de localização da EEMTI Adauto Bezerra, em Fortaleza/CE



Fonte: as autoras (2026).

Nessa direção, a imersão no cotidiano escolar e a observação direta foram viabilizadas pela atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), vinculado ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), articulando a formação inicial à pesquisa do contexto escolar (Cavalcanti, 2014; Callai, 2013). O desenvolvimento operacional estruturou-se em quatro etapas: (1) revisão bibliográfica sobre educação integral, espaço escolar e currículo; (2) pesquisa documental em marcos legais, relatórios técnicos e no PPP da instituição (EEMTI Governador Adauto Bezerra, 2012); (3) levantamento empírico de dados primários mediante observação direta e aplicação de questionário via Google Forms; e (4) tratamento analítico dos dados.

O universo da pesquisa abrangeu as oito turmas de 1ª série do Ensino Médio do ano de 2026, segmento pioneiro na transição para o tempo integral, totalizando cerca de 280 a 320 discentes. Obteve-se uma amostra de 83 estudantes participantes (cerca de 28% do alunado correspondente ao universo da pesquisa). Para apreender a percepção discente sobre os impactos da integralização, o instrumento do questionário foi estruturado com o objetivo de investigar as condições materiais, a vivência da rotina escolar e os gargalos pedagógicos enfrentados no cotidiano. O questionário contemplou quatro questões fechadas de múltipla escolha, direcionadas a aferir o grau de adequação da infraestrutura física e alimentar, a exaustão provocada pela carga horária e a atratividade do modelo curricular, cujos dados foram sistematizados em gráfico; além de uma questão aberta destinada a captar, por meio da livre expressão discente, as principais contradições e limites estruturais do ensino integral. As respostas discursivas foram submetidas à Análise de Conteúdo de Bardin (2011), estruturada em pré-análise, exploração do material com recorte por núcleos de sentido e tratamento interpretativo.

No que tange aos procedimentos éticos, a pesquisa obedeceu à Resolução nº 510/2016 do CNS (Brasil, 2016), sendo dispensada de registro prévio no sistema CEP/Conep por se tratar de levantamento de opinião anônimo com participantes não identificados no escopo da graduação. A participação ocorreu de forma voluntária e anônima; para preservar o sigilo, os sujeitos foram codificados com o termo "Discente" seguido da numeração correspondente à ordem de registro no banco de dados ($n = 83$), destacando-se que a numeração citada no texto não é sequencial contínua, pois priorizou o recorte intencional das unidades de registro mais representativas de cada uma das três categorias analíticas da pesquisa — a saber: (1) a precariedade infraestrutural e a

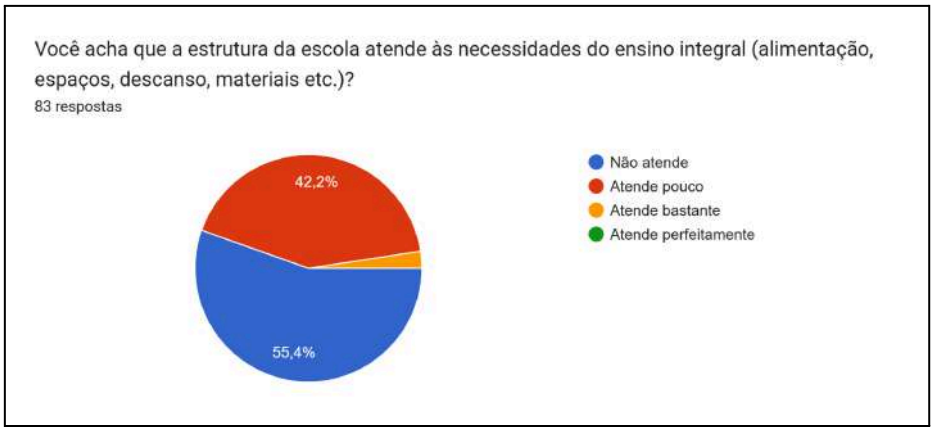
insegurança alimentar; (2) a exaustão psicofísica e a hiperfragmentação curricular; e (3) as desigualdades socioespaciais e a negação das juventudes trabalhadoras —, evitando-se repetições exaustivas. Por fim, o mapa e os gráficos são de elaboração própria, destinados exclusivamente a fins científicos sem exposição individualizada de estudantes (Brasil, 1990).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já citado, a investigação empírica, realizada entre junho e outubro de 2026 junto a 83 estudantes da 1ª série da EEMTI Governador Adauto Bezerra, permitiu organizar a triangulação dos dados quali-quantitativos, com base em Bardin (2011), em três categorias analíticas: (1) Materialidade escolar fragmentada: precariedade infraestrutural e insegurança alimentar no tempo ampliado; (2) Exaustão psicofísica, hiperfragmentação curricular e disciplinamento dos corpos; e (3) Desigualdades socioespaciais, mobilidade urbana e a negação das juventudes trabalhadoras.

Em relação à materialidade escolar fragmentada e à insegurança alimentar (1), os dados revelam um profundo descompasso entre a diretriz política de integralização e a base material ofertada. Quando questionados se a estrutura física atende às necessidades da jornada ampliada, a rejeição é quase unânime: a soma das avaliações negativas ultrapassa 97% das respostas, evidenciando a insuficiência de espaços adequados (Gráfico 1).

GRÁFICO 1 - Percepção dos estudantes quanto ao atendimento da estrutura física às necessidades da jornada ampliada



Fonte: as autoras (2026).

Essa percepção é adensada pelas denúncias discursivas sobre a ausência de refeitório estruturado, áreas de repouso, climatização adequada e suporte sanitário: "A escola não tem estrutura para comportar o ensino integral, alimentos que devem sustentar os alunos por um dia inteiro são pouco nutritivos e a qualidade do preparo é péssima [...] (Discente 01). Outros estudantes relatam a precarização dos espaços de vivência: "[...] no almoço, ficamos na quadra, porque, enfim, [não] temos um refeitório decente. Nessa quadra é muito quente e quando chove alaga [...]" (Discente 02); além da falta de locais para descanso: "[...] nós, estudantes, acabamos ficando sem lugar para descansar no intervalo do almoço e temos de dormir no chão ou em cadeiras [...]" (Discente 03). As demandas estendem-se à higiene pessoal: "[...] poder utilizar os banheiros da parte interna da escola na hora do almoço para tomar banho [...]" (Discente 04).

A análise desses elementos ilustra o que Cavaliere (2007) aponta como expansão precarizada do tempo escolar, onde se amplia a permanência sem a correspondente transformação qualitativa do espaço. Sob a ótica de Saviani (2008, p. 23), ao discutir as determinações materiais e o papel da instituição escolar na reprodução das desigualdades, a estrutura de ensino não opera como um espaço neutro, mas como uma instância seletiva que marginaliza a classe trabalhadora:

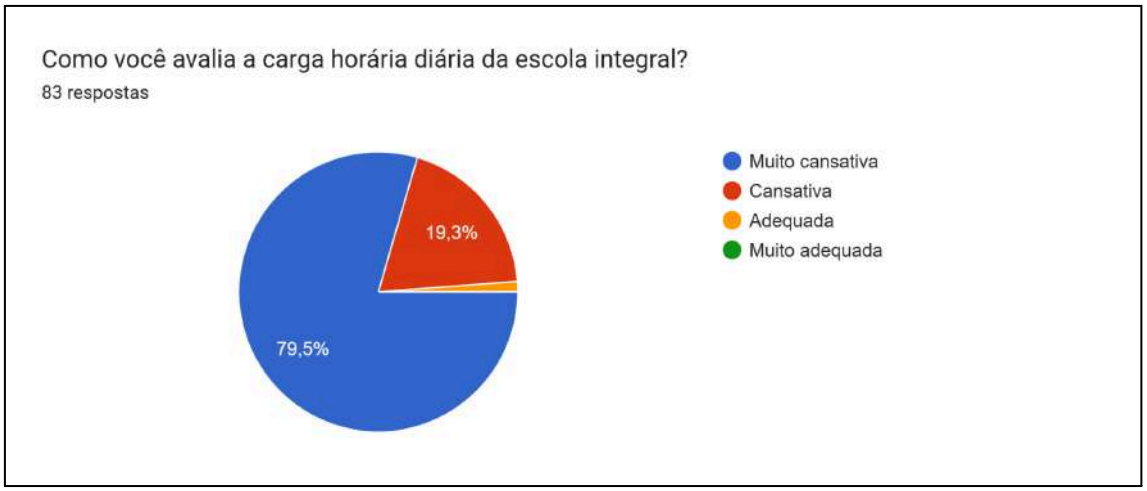
> Conseqüentemente, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino.

Nessa perspectiva, a precarização da base física da unidade pesquisada materializa essa exclusão intraescolar no próprio espaço vivido pelos jovens. Adicionalmente, a segurança alimentar, garantida pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e pela Resolução CD/FNDE nº 4/2026, surge como foco recorrente de gravíssima insatisfação. Além de lanches repetitivos, os discentes denunciam falhas sanitárias alarmantes: "A alimentação, porque muitas das vezes tem bicho (larvas, bichinho preto no feijão) ou a comida vem com cheiro de azedo" (Discente 05), exigindo maior rigor higiênico no preparo do almoço (Discente 06). Tais relatos confrontam diretamente as metas do PNE (Brasil, 2026) e do PNAE, pois a fadiga

térmica, a fome e a privação de repouso inviabilizam a disposição física e mental para o turno vespertino.

No tocante à exaustão psicofísica e à hiperfragmentação curricular (2), a pesquisa demonstra uma relação intrínseca entre a organização do trabalho pedagógico e o desgaste discente. A avaliação da carga horária diária é esmagadoramente negativa, sendo taxada de exaustiva por cerca de 98% dos respondentes (Gráfico 2).

GRÁFICO 2 - Percepção dos estudantes quanto ao impacto exaustivo da carga horária diária na jornada ampliada

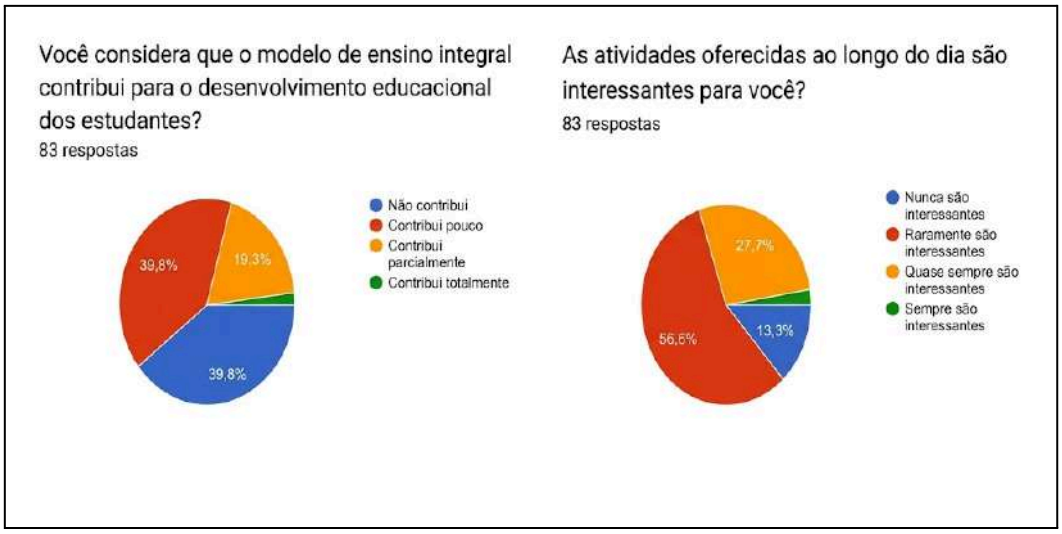


Fonte: as autoras (2026).

Esse esgotamento reflete-se no baixo índice de atratividade e na percepção crítica sobre a contribuição educacional do modelo, rejeitado por aproximadamente 80% do alunado, enquanto quase 70% afirmam que as atividades diárias raramente ou nunca são interessantes (Gráficos 3 e 4). Sob o ponto de vista pedagógico, tais índices revelam que a expansão da jornada, quando desprovida de intencionalidade emancipatória, compromete diretamente o processo de ensino-aprendizagem, transformando o ato de estudar em um exercício mecânico de resistência física. Conforme argumenta Cortella (2018), a escola perde seu sentido formativo quando o conhecimento deixa de ser compreendido como significação da realidade para converter-se em mera obrigação burocrática. Nessa mesma direção, Ferretti (2018) adverte que a imposição de matrizes fragmentadas e esvaziadas de atratividade intelectual esbarra na negação da apropriação crítica do saber, resultando em um ensino que afasta o estudante em vez de engajá-lo cognitivamente.

ISSN: 2358-8829

GRÁFICOS 3 E 4 - Avaliação da comunidade discente sobre o desenvolvimento educacional e a atratividade das atividades ofertadas, respectivamente



Fonte: as autoras (2026).

A análise qualitativa elucida que esse desencantamento decorre da hiperfragmentação curricular, acumulando cerca de 20 componentes e até nove aulas diárias, do esvaziamento de sentido de componentes curriculares da parte flexível (como Estudo Orientado e NTPPS) e do paradoxo de tarefas domiciliares excessivas após sete horas na escola: "[...] não há necessidade de um estudante passar 7 horas em uma escola tendo matérias extras [...] que não agregam muito no ensino. As tarefas de casa também, recebemos muitas [...] visto que a maioria dos estudantes chega à noite" (Discente 08).

Aflora também forte percepção de cerceamento da autonomia e controle espacial restritivo no intervalo: "[...] temos que ficar 'presos' na quadra e impedidos de usar a biblioteca ou o laboratório" (Discente 12). À luz da teoria de estudos culturais em educação, de Foucault (1987), o tempo livre do jovem é tratado sob uma ótica tutelar e disciplinar, convertendo o espaço educativo em ambiente de contenção física: "Não basta tirar as crianças das ruas, merecemos educação e alimentação digna" (Discente 13), o que corrobora a crítica de Ferretti (2018) à pedagogia das competências esvaziada.

Por fim, no que se refere às desigualdades socioespaciais e à negação das juventudes trabalhadoras (3), a EEMTI Governador Adauto Bezerra atrai jovens de

diversas regionais de Fortaleza. Com a jornada integral, o deslocamento pendular soma-se às sete horas de aula, gerando uma rotina extenuante de ponta a ponta do dia. Ademais, a obrigatoriedade choca-se com a realidade de estudantes que precisam trabalhar para complementar a renda familiar: "[...] Carga horária cansativa que não se encaixa na realidade dos estudantes, muitos saem de casa de madrugada [...] Além de estudantes que precisam trabalhar para ajudar a família [...]" (Discente 01).

Fundamentada em Arroyo (1993, 2014) e Dayrell (2007), a política opera sob a ficção de um "estudante ideal" abstrato, gerando um duplo mecanismo de exclusão: os que são empurrados para fora da escola pelo trabalho e os que perdem o direito ao lazer e à convivência comunitária. A percepção do Discente 16 ao definir a jornada como um treinamento precoce "para a vida de 'CLT'" dialoga com a crítica marxiana (Frigotto, 2018): desprovida de infraestrutura e sentido cultural, a escola passa a ser experimentada como adestramento físico para a precarização. Evidencia-se, portanto, que a insatisfação não decorre da rejeição ao saber, mas da forma autoritária e materialmente precarizada com que a política foi instituída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação evidenciou as contradições estruturais que marcam a transição da EEMTI Governador Adauto Bezerra para o modelo de Ensino Médio em Tempo Integral. Mediante a triangulação entre os dados empíricos, obtidos junto ao corpo discente, e o referencial teórico mobilizado, constatou-se que a diretriz de ampliação da jornada escolar tem ocorrido em profundo descompasso com as condições materiais e infraestruturais da instituição.

As reflexões demonstram que a carência de equipamentos elementares, como refeitórios adequados, áreas de repouso e suporte higiênico-sanitário, converte o tempo ampliado em um período de privação de conforto ambiental e violação de preceitos legais de segurança alimentar. Sob o aspecto curricular e pedagógico, a sobrecarga gerada por matrizes hiperfragmentadas e o cerceamento da autonomia discente produzem um quadro generalizado de exaustão psicofísica e desencantamento formativo

Ademais, articulando a escala intraescolar à dinâmica socioespacial de Fortaleza, verificou-se que a imposição compulsória do tempo integral desconsidera a realidade material das juventudes populares e trabalhadoras. Ao operar sob a premissa abstrata de um estudante isento de responsabilidades socioeconômicas e de demandas

de mobilidade urbana pendular, a política pública gera duplo mecanismo de exclusão, intensificando o risco de evasão e suprimindo o direito ao lazer e à convivência comunitária.

Conclui-se que os gargalos identificados não derivam de uma rejeição ao conhecimento, mas da forma materialmente precarizada com que a política foi instituída. Ao desconsiderar que o espaço escolar é uma dimensão viva e material do currículo (Cavalcanti, 2014; Cavaliere, 2007), e que a vivência urbana e o deslocamento pendular atravessam a rotina dessas juventudes trabalhadoras, a expansão quantitativa da jornada, sobreposta a estruturas fragmentadas, acaba por converter um direito educacional em fonte de sofrimento, exaustão e desigualdade espacial. Recomenda-se, por fim, que investigações futuras acompanhem os desdobramentos dessa transição nas séries subsequentes, subsidiando o planejamento de políticas públicas capazes de assegurar investimentos estruturais prévios e de garantir que a permanência escolar no Ensino Médio ocorra sob condições dignas de desenvolvimento humano e científico.

Palavras-chave: Educação em tempo integral. Infraestrutura escolar. Integralização do ensino. Políticas educacionais. Luta estudantil.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento à iniciação à docência por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cuja vivência e imersão no cotidiano escolar viabilizaram a realização desta investigação. À Universidade Estadual do Ceará (Uece) e ao Curso de Licenciatura em Geografia, pelo suporte acadêmico e formativo. À professora orientadora, Victória Sabbado Menezes, pela dedicação e rigor científico na condução deste estudo. Por fim, expressamos nossa sincera gratidão à gestão, aos professores (especialmente, ao professor supervisor Lucas Holanda) e, de maneira especial, aos estudantes da EEMTI Governador Adauto Bezerra, cuja participação voluntária e escuta sensível deram sentido e materialidade a este trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
BANCO MUNDIAL. LOUREIRO, A.; CRUZ, L.; LAUTHARTE, I.; EVANS, D. K. **O Ceará é um Modelo para Reduzir a Pobreza de Aprendizagem**. Washington, DC: World Bank Group, Junho de 2020.
BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.
BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2025. Seção 1, p. 27.
BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.
BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução CD/FNDE nº 4, de 26 de fevereiro de 2026.** Dispõe sobre a gestão e a oferta da alimentação escolar aos estudantes da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 40, Seção 1, p. 48, 2 mar. 2026.
BRASIL**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990.
BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: Diário Oficial da União, Seção 1, ed. 71, p. 1-17, 15 abr. 2026.
CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor.** Ijuí: Unijuí, 2013.
CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas: Papirus Editora, 2014.
CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.
CEARÁ. **Decreto nº 35.499, de 06 de junho de 2023**. Dispõe sobre o Plano de Universalização do ensino estadual de tempo integral no âmbito da rede pública de ensino do estado do Ceará, previsto na Lei nº 17.995/2022. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 2023.
CEARÁ. **Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 2008.
CEARÁ. **Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017**. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 2017.
CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc). **Diretrizes e orientações pedagógicas para a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará.** Fortaleza: Seduc, 2024.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.
CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
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.
EEMTI GOVERNADOR ADAUTO BEZERRA. **Projeto Político-Pedagógico (PPP).** Fortaleza: EEMTI Governador Adauto Bezerra/Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), 2012.
FERRETTI, Celso João**.** A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.
FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
FRIGOTTO, Gaudêncio (org.)**.** I**nstitutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.
FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS **(FGV).** ALVES, Augusto; PANTALEÃO, Bruno; SANTOS, Alei. ***Full day schooling crime reductions concentrate on school hours: evidence from* São Paulo, *Brazil*.** São Paulo: FGV *Analytics*, 23 jul. 2026. Disponível em: https://analytics.fgv.br/node/272. Acesso em: 17 out. 2026.
OLIVEIRA, Danielle Rodrigues de. **A revolta das canetas de 2016: um estudo de caso das ocupações secundaristas em Fortaleza – a Escola Adauto Bezerra.** 2022. 119 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.