

Educação Integral e Projeto de Vida nas trajetórias juvenis no estado do Espírito Santo**Integral Education and Life Project in the trajectories of young people in the state of Espírito Santo**Lara Castilho Sturião^{*}Daví Flegler de Andrade^{**}Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro^{***}

RESUMO: A ampliação da jornada escolar pela educação integral configura-se como uma estratégia estruturante das políticas públicas educacionais para mitigar desigualdades e garantir o direito à aprendizagem. Fundamentada em um arcabouço teórico e normativo, essa concepção orienta-se pelo desenvolvimento integral do estudante: cognitivo, socioemocional, físico e cultural. No contexto regional, o estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Estado da Educação (Sedu), vem consolidando o modelo de tempo integral mediante a expansão da rede, a formação continuada de profissionais e a reestruturação curricular. Contudo, há poucas investigações sobre os impactos dessa política na experiência discente, especialmente na construção do projeto de vida e na relação entre formação escolar e inserção social. O presente estudo, de caráter qualitativo e exploratório, analisa os efeitos da Educação Integral na trajetória de jovens do Ensino Médio matriculados em seis escolas públicas de Cachoeiro de Itapemirim (ES). A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas, interpretadas pela análise de conteúdo. Os resultados evidenciam avanços na formação integral, no fortalecimento da autonomia e na ampliação das perspectivas de futuro. O “Projeto de Vida” destaca-se como dimensão estruturante, pois a escola amplia expectativas formativas e profissionais quando itinerários e atividades pedagógicas articulam teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral. Tempo Integral. Projeto de Vida. Trajetória Escolar.

ABSTRACT: The expansion of the school day through integral education is a structuring strategy of public education policies to mitigate inequalities and guarantee the right to learning. Based on a theoretical and normative framework, this concept is guided by the integral development of the student: cognitive, socio-emotional, physical, and cultural. In the regional context, the state of Espírito Santo, Brazil, through the State Department of Education (Sedu), has been consolidating the full-time model through the expansion of the network, continuing education of professionals, and curricular restructuring. However, there is little research on the impacts of this policy on the student experience, especially in the construction of life projects and the relationship between school education and social inclusion. This qualitative and exploratory study analyzes the effects of integral education on the trajectory of high school students enrolled in six public schools in Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo. The research is based on a literature review, document analysis, and semi-structured interviews, interpreted through content analysis. The results show advances in integral education, in the strengthening of autonomy, and in the expansion of future perspectives. The Life Project stands out as a structuring dimension, as the school broadens educational and professional expectations when itineraries and pedagogical activities articulate theory and practice.

KEYWORDS: Integral Education. Full-Time Schooling. Life project. School Trajectory.

^{*}Graduanda em Direito. Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0138-8615>. E-mail: lara.castilho1904@gmail.com

^{**}Graduando em Direito. Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5228-9818>. E-mail: daviflegler2024@gmail.com

^{***}Doutora em Ciências da Educação. Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4461-6814>. E-mail: deuceny@yahoo.com.br

1 Introdução

Nas últimas décadas, a ampliação da jornada escolar por meio da educação integral tem sido uma das principais estratégias adotadas por políticas públicas educacionais para enfrentar as desigualdades sociais e garantir o direito à aprendizagem com equidade. No Brasil, a educação integral vem ganhando espaço no cenário legal e institucional, estando prevista na Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil, 2017), no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e em diversas legislações estaduais e municipais. Mais do que aumentar o tempo de permanência na escola, trata-se de uma concepção que visa ao desenvolvimento pleno dos sujeitos, considerando suas múltiplas dimensões, intelectual, emocional, física, social e cultural.

No Espírito Santo, a implementação do modelo de tempo integral, com ênfase na formação integral, tem se consolidado como política estratégica da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), com a criação de escolas específicas, formação docente continuada e ampliação do acesso. Contudo, apesar dos avanços legais e estruturais, ainda são escassas as pesquisas que se debruçam sobre a experiência dos próprios estudantes no contexto dessa política pública. Destaca-se que há uma lacuna importante no que diz respeito à compreensão dos efeitos concretos da educação integral na vida dos sujeitos escolares, especialmente em relação à construção de seus projetos de vida, ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à percepção sobre o processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo examinar os impactos da Educação Integral em tempo integral na trajetória escolar e pessoal de estudantes de seis escolas públicas de Cachoeiro de Itapemirim (ES), com ênfase na construção do Projeto de Vida e na conciliação entre estudo e trabalho. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas, cujos resultados foram interpretados à luz da Análise de Conteúdo.

O artigo está estruturado de modo a articular: fundamentos teóricos, contexto normativo e evidências empíricas, buscando apresentar e discutir a Educação Integral em tempo integral no Espírito Santo à luz das experiências discentes investigadas. Inicialmente, apresentam-se os referenciais que sustentam a concepção de educação integral e o direito à educação, seguidos pela contextualização das políticas públicas implementadas no estado. Em sequência, são discutidos os resultados empíricos obtidos junto aos estudantes, com destaque para seus projetos de vida e suas experiências formativas. A conclusão retoma os principais achados e aponta implicações para o campo científico e para as práticas pedagógicas. Nesse percurso,

pretende-se oferecer ao leitor não apenas uma compreensão do tema, mas também elementos que instiguem a reflexão sobre os rumos da Educação Integral no Brasil.

2 Metodologia

Este artigo decorre de uma pesquisa de iniciação científica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), conforme Termo de Outorga nº 926/2023, intitulada “Percurso, percalços e perspectivas do Programa Estadual de Educação em Tempo Integral em Cachoeiro de Itapemirim”. O recorte analítico adotado teve como objetivo examinar as implicações da Educação Integral nas trajetórias escolar e pessoal de estudantes matriculados em instituições de tempo integral.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faesa, Centro Universitário Espírito-Santense, sob o parecer nº 7.055.771, e fundamenta-se em delineamento metodológico qualitativo, de caráter exploratório. A investigação foi estruturada em três eixos complementares: revisão bibliográfica sistematizada, análise documental de marcos normativos e diretrizes curriculares e a realização de entrevistas semiestruturadas* com discentes de seis escolas públicas situadas no município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo.

A escolha pelo enfoque qualitativo decorre da necessidade de apreender a complexidade inerente às experiências vivenciadas pelos sujeitos escolares, possibilitando a identificação de significados, percepções e sentidos atribuídos à educação integral que não se revelam por meio de abordagens exclusivamente quantitativas ou de registros administrativos (Amado, 2013). Essa perspectiva hermenêutica permite elucidar, com maior densidade analítica, os efeitos concretos dessa política educacional na construção dos projetos de vida, no desenvolvimento de competências socioemocionais e na constituição de identidades escolares.

O processo de seleção dos participantes ocorreu por amostragem intencional, totalizando 20 estudantes do Ensino Médio. Inicialmente, previu-se a participação de três estudantes por escola investigada, priorizando aqueles que conciliavam trabalho e estudo, de modo a apreender as especificidades dessa condição na experiência da Educação Integral. A definição final do grupo buscou contemplar a diversidade de perfis, trajetórias e contextos socioculturais presentes no universo investigado. Em estrita observância aos princípios éticos estabelecidos pela Conselho Nacional de Saúde, conforme a Resolução CNS nº 466/2012 (Brasil, 2012), foram adotados procedimentos rigorosos para assegurar o anonimato e a

* Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa nº 7.055.771.

confidencialidade dos participantes. Aos estudantes foi garantido o direito de escolher um pseudônimo para identificação em suas narrativas; nos casos em que não houve essa opção, adotou-se a identificação padronizada “Aluno 1”, “Aluno 2”, e assim sucessivamente. Esse procedimento visou preservar a identidade dos participantes, assegurar liberdade na expressão de suas experiências e manter a integridade ética da pesquisa.

A escuta qualificada dos estudantes, conforme defendido por Ribeiro (2020), possibilitou acessar dimensões da vivência escolar frequentemente ausentes em análises centradas exclusivamente em indicadores quantitativos ou nos relatos institucionais de gestores e docentes. Destaca-se que parcela expressiva dos participantes concilia a jornada escolar em tempo integral com atividades laborais, realidade que imprime singularidades às suas experiências formativas e influencia diretamente a construção de seus projetos de vida e suas trajetórias profissionais. Tal contexto demanda uma abordagem investigativa sensível às interações entre educação e trabalho juvenil, considerando tanto os desafios quanto as potencialidades dessa dupla inserção.

Para a sistematização e a interpretação dos relatos, empregou-se a Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011), permitindo a categorização das narrativas em dois eixos centrais: Projeto de Vida e Trajetória Profissional. Essa categorização revelou padrões e especificidades que evidenciam a maneira como a escola de tempo integral contribui, ou não, para a articulação entre expectativas educacionais e inserção no mundo do trabalho.

A triangulação entre evidências empíricas, *corpus* documental e referencial teórico adotado possibilitou uma compreensão crítica do papel da educação integral na formação cidadã e no enfrentamento das vulnerabilidades sociais, produzindo subsídios consistentes para o debate acadêmico e para o aprimoramento das políticas públicas educacionais.

3 Educação Integral no Marco do Direito Fundamental à Educação

A Educação Integral, no contexto brasileiro, deve ser compreendida como categoria normativa e político-pedagógica intrinsecamente vinculada ao direito social à educação; constitucionalmente assegurado e reafirmado por instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos. Conforme argumenta Santos (2019), o direito à educação ultrapassa a dimensão do acesso formal ao sistema escolar, abrangendo as garantias de permanência, de aprendizagem qualificada e de construção de sentidos existenciais e sociais. Essa perspectiva desloca o foco da mera expansão da oferta para a densidade formativa das experiências escolares, situando a escola como espaço de efetivação de direitos e de mediação entre as

condições materiais de vida dos estudantes e a possibilidade concreta de elaboração de projetos de futuro.

No plano internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece, em seu artigo 26, que a educação deve orientar-se ao pleno desenvolvimento da personalidade humana (ONU, 1948), afirmando uma concepção ampliada de formação, indissociável da promoção da dignidade e da cidadania.

No Brasil, essa perspectiva adquire densidade normativa a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que eleva a educação à condição de direito fundamental e a inscreve no núcleo estruturante do Estado Democrático de Direito. Ao dispor, no artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, destinada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988), o texto constitucional institui um paradigma jurídico que articula formação humana, participação social e inserção produtiva.

Desde então, o direito à educação assume centralidade no ordenamento jurídico brasileiro, orientando a formulação e a implementação de políticas comprometidas com a formação plena. A integralidade formativa, nesse contexto, configura-se como desdobramento lógico do comando constitucional e não como formulação meramente programática. Esse marco é complementado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN (Brasil, 1996) que consolidam a educação como direito subjetivo público e vinculam a atuação estatal à garantia de condições efetivas de acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, a Educação Integral afirma-se como categoria normativa e político-pedagógica intrinsecamente vinculada ao direito social à educação; constitucionalmente garantida e reiterada por instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos. Essa compreensão desloca o debate da mera ampliação quantitativa da oferta para a centralidade da qualidade e da densidade formativa das experiências escolares, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de concretização de direitos e de mediação entre as condições concretas de vida dos estudantes e a construção de seus projetos de futuro. Assim, conforme destaca Santos (2019), o direito à educação não se restringe ao acesso formal à escola, mas abrange o direito à permanência, à aprendizagem significativa e à construção de sentidos para a vida, deslocando o debate para a qualidade das experiências formativas e para a responsabilidade do Estado na promoção de condições equitativas.

No âmbito das políticas curriculares contemporâneas, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estabelece que a Educação Integral consiste na construção intencional

de processos educativos orientados por aprendizagens articuladas às necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, em diálogo com as demandas da sociedade atual. Entretanto, a concepção de integralidade formativa precede esse marco regulatório, encontrando fundamento em tradições pedagógicas que criticam a fragmentação do conhecimento e defendem a articulação entre cultura, ciência e vida social.

Sob perspectiva histórica, as formulações sobre Educação Integral vinculam-se a matrizes político-ideológicas consolidadas na Europa a partir do século XIX, notadamente o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo, que produziram interpretações distintas acerca da função social da escola e dos fundamentos da formação humana. No Brasil, ao longo do século XX, esses referenciais foram apropriados e reconfigurados, influenciando a formulação de projetos educacionais e a consolidação de diferentes paradigmas de desenvolvimento integral (Ferreira; Pinheiro, 2018).

Em consonância com esse percurso histórico-normativo, o Ministério da Educação (2009), no âmbito da formulação e da coordenação das políticas públicas educacionais, compreende a Educação Integral como princípio estruturante das concepções de sujeito, de currículo, de ensino e de aprendizagem, articulado às especificidades das etapas da Educação Básica e às dinâmicas sociais mais amplas.

Pensar a Educação Integral no contexto da Educação Básica implica reconhecer e enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro e condicionam o acesso, a permanência e o desempenho escolar. Conforme sustentam Moll e Barcelos (2021), sua consolidação exige a superação do dualismo historicamente instituído entre as dimensões intelectual, cultural, emocional e física, recompondo a unidade do desenvolvimento humano a partir das condições concretas de existência de crianças e adolescentes.

Trata-se, portanto, de uma concepção formativa que articula, de maneira indissociável, as dimensões individuais e coletivas da experiência humana, incorporando princípios éticos e compromissos socioambientais como elementos constitutivos do processo educativo. Nessa perspectiva, o direito à educação é reafirmado em seu caráter público e emancipatório, orientado à formação de sujeitos capazes de promover o próprio bem-estar sem dissociá-lo da responsabilidade com o outro e com o meio em que vivem (Ferreira; Pinheiro, 2018). A Educação Integral, assim compreendida, projeta-se como horizonte político e pedagógico que sustenta a centralidade da escola pública no Estado Democrático de Direito e a vincula à construção de uma sociedade socialmente justa e ambientalmente comprometida.

Esse horizonte, contudo, somente se concretiza quando o direito à educação é assegurado em sua dimensão substantiva, o que exige a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades estruturais e à garantia de condições diferenciadas aos grupos historicamente marginalizados. Desse modo, inclusão e equidade deixam de ocupar um lugar periférico no debate educacional e passam a constituir desdobramentos intrínsecos à própria concepção de Educação Integral como princípio orientador das políticas educacionais.

4 A centralidade da equidade na Educação Integral

É preciso pontuar o compromisso da educação integral com a promoção da equidade e da inclusão. A ampliação do tempo escolar, quando orientada por uma proposta pedagógica integrada, pode oferecer às populações historicamente marginalizadas condições mais favoráveis de aprendizagem, proteção e desenvolvimento. Isso se reflete especialmente no caso de estudantes de regiões periféricas, com baixa renda familiar, vivências de violência ou de negligência. Souza (2018) ressalta que a escola de tempo integral pode ser tanto uma resposta emancipadora quanto uma forma de controle social, a depender da concepção que a orienta. O desafio está em construir práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos em sua diversidade e que ampliem seus horizontes de pertencimento e transformação social. Nesse sentido, consideramos relevante compreender como os estudantes percebem sua trajetória escolar, seus desafios e suas conquistas, para aferir o alcance da política pública e promover ajustes mais responsivos às suas realidades.

A LDB (Brasil, 1996), por sua vez, configura-se como um marco normativo central da política educacional brasileira, ao estabelecer princípios, objetivos e diretrizes que orientam a organização da educação no país. Entre seus fundamentos, destacam-se a inclusão, a igualdade e a equidade; entendidos como condições essenciais para a garantia do direito à educação. O texto legal supracitado explicita que todos os estudantes, independentemente de origem, crença ou condição social, devem ter acesso a uma escolarização de qualidade, enfatizando a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996, art. 3º, I).

Nesse contexto, a igualdade refere-se à oferta de condições equivalentes de acesso e de permanência, enquanto a equidade reconhece a diversidade dos sujeitos e a necessidade de estratégias diferenciadas que possibilitem a efetividade da aprendizagem para todos.

A respeito da equidade, ela tem se consolidado como eixo central nos debates sobre educação, frequentemente associada à perspectiva de justiça social. Diz respeito à capacidade

de reconhecer o direito de cada indivíduo, levando em consideração a diversidade presente na sociedade. Fraser (2002) contribui para essa discussão ao articular a equidade ao conceito ampliado de justiça social, o qual deve englobar não apenas a redistribuição de recursos, mas também o reconhecimento das diferenças e a participação efetiva dos sujeitos nos processos sociais e educativos. Nessa mesma direção, Arroyo (2013) argumenta que a escola, sobretudo em propostas de tempo integral, deve ser compreendida como espaço de valorização das diversidades e de ampliação de oportunidades de formação.

Do ponto de vista normativo, a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), constitui referência estruturante para a compreensão da equidade educacional, ao elencar, em seu art. 3º, um conjunto de princípios que orientam a organização do ensino no país. Entre esses, destacam-se os incisos X, XI e XII que tratam, respectivamente, da valorização da experiência extraescolar, da vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais, e da consideração com a diversidade étnico-racial. Esses dispositivos ampliam o horizonte da equidade ao reconhecer a pluralidade de trajetórias, identidades e contextos que atravessam a formação dos estudantes.

Com a alteração promovida pela Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), foi acrescido o inciso XIV ao mesmo artigo, estabelecendo o princípio do “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva”. Ao incorporar essa dimensão, o texto legal reafirma o compromisso com a inclusão, mas, sobretudo, insere a equidade como diretriz estruturante da política educacional, fundamentando-a não apenas na proteção de grupos específicos, ainda que indispensável, mas na valorização ampla da diversidade como princípio constitutivo do direito à educação.

Dessa forma, compreende-se que a igualdade se orienta pela oferta de condições formalmente uniformes, ao passo que a equidade implica o reconhecimento das singularidades, demandando estratégias diferenciadas para assegurar a aprendizagem de todos. Embora os conceitos sejam distintos, ambos convergem na finalidade de garantir uma educação de qualidade, seja em regime regular ou em tempo integral, comprometida com o atendimento às múltiplas necessidades, identidades, condições e experiências dos estudantes. Sob essa perspectiva, a equidade favorece uma perspectiva mais humanizadora do processo educativo, evitando a homogeneização dos sujeitos e fortalecendo seu pertencimento e relevância no espaço escolar.

Essa inflexão analítica conduz a um deslocamento importante: se a equidade exige o reconhecimento das trajetórias, das expectativas e dos contextos de vida dos estudantes, torna-se premente considerar a dimensão subjetiva da formação. A efetivação do direito à educação, em bases equitativas, demanda não apenas condições materiais adequadas, mas também a

valorização dos projetos, aspirações e sentidos atribuídos pelos próprios jovens à experiência escolar. É nesse ponto que a discussão sobre inclusão e sobre justiça educacional se articula à temática do projeto de vida e da constituição das subjetividades no contexto da Educação Integral.

5 Projeto de Vida e Subjetividade

No âmbito das escolas de tempo integral, especialmente no Ensino Médio, o projeto de vida constitui eixo estruturante da organização curricular e da intencionalidade formativa. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024 (Brasil, 2024) enfatiza que as propostas pedagógicas devem considerar os interesses, as escolhas e os percursos juvenis como elementos centrais do planejamento curricular. De forma convergente, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2017), concebe o projeto de vida como processo contínuo de construção identitária, definição de metas e mobilização de competências cognitivas e socioemocionais, articulando dimensões acadêmicas, pessoais e sociais da experiência escolar.

Destaca-se que as menções ao termo “projeto de vida” são frequentemente associadas ao conceito de educação integral, confirmando o sentido atribuído durante a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, (Brasil, 2017). O termo aparece ainda na descrição das dez competências gerais da Educação Básica, especialmente na sexta competência, intitulada “Projeto de Vida e Trabalho”:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2017, p. 9 *apud* Coscioni, 2021, p. 244).

A implementação dessa dimensão formativa, contudo, requer mais do que atividades isoladas; demanda integração curricular, mediação pedagógica qualificada e escuta ativa dos estudantes. Trata-se de reconhecer que a formação integral implica articular dimensões objetivas e subjetivas da escolarização, promovendo trajetórias socialmente significativas e sustentadas por princípios de equidade.

A esse respeito, Coscioni (2021, p. 244) assinala que documentos recentes do Ministério da Educação fazem referência ao projeto de vida ora de maneira pontual, como na Reforma do Ensino Médio, ora de forma recorrente, como na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), sem, contudo, explicitar fundamentos teórico-metodológicos consistentes que orientem sua operacionalização nas redes de ensino.

A incorporação do projeto de vida como eixo estruturante das escolas de tempo integral, especialmente no Ensino Médio, evidencia a necessidade de articulá-lo às trajetórias juvenis, às escolhas acadêmico-profissionais e à integração curricular. Nessa direção, a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024) e a Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025 (Brasil, 2025), que institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs), reafirmam sua centralidade normativa, ao estabelecer diretrizes voltadas à implementação articulada, equitativa e coerente com as políticas de educação integral.

No contexto das reformas educacionais contemporâneas, observa-se no Brasil uma mobilização crescente em torno das políticas públicas de educação em tempo integral, continuamente ajustadas às especificidades das estruturas educacionais e das realidades sociais (Parente, 2018). União, estados, Distrito Federal e municípios têm desenvolvido iniciativas voltadas à expansão dessa modalidade, com o objetivo de ampliar o acesso, a permanência e a qualidade da escolarização.

Nesse movimento de consolidação da educação integral, o projeto de vida passa a ocupar posição estratégica no plano pedagógico, ao articular valores, identidade e compromissos pessoais, configurando-se como dispositivo orientador de escolhas e de trajetórias futuras (Silva; Danza, 2022). Sua relevância se intensifica, sobretudo, em contextos de vulnerabilidade social, nos quais a escola assume papel mediador no desenvolvimento de competências que possibilitem o enfrentamento das desigualdades e a ampliação de oportunidades educacionais e profissionais.

É nesse panorama que o Estado do Espírito Santo destaca-se pela implementação articulada de políticas de educação integral, alinhando suas ações à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ONU, 2015). Ao integrar ampliação da jornada escolar, reorganização curricular e centralidade do projeto de vida, o estado consolida a educação em tempo integral como estratégia orientada à inclusão, à equidade e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

6 Educação Integral no Espírito Santo

No contexto das reformas educacionais orientadas pela ampliação da jornada escolar e pela reconfiguração curricular do Ensino Médio, o estado do Espírito Santo instituiu, por meio da Lei nº 10.382, de 2015, o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2015–2025 (Espírito Santo, 2015), alinhado às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE),

especialmente à Meta 6, que prevê a ampliação da oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo ao menos 25% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2014). Nesse marco normativo, a Educação Integral é concebida como estratégia de expansão do tempo escolar articulada à formação integral e ao desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes.

Em consonância com essas diretrizes e com o Plano de Desenvolvimento do Espírito Santo 2030 (Espírito Santo, 2013), o governo estadual instituiu, por meio da Lei Complementar nº 799, de 2015, o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em Turno Único, denominado Escola Viva (Espírito Santo, 2015). A política supracitada insere-se no movimento nacional de expansão da Educação Integral como mecanismo de elevação de indicadores educacionais e de reorganização do trabalho escolar. O modelo estabelece jornada ampliada de até nove horas e trinta minutos diários, oferta de refeições e de regime específico de trabalho docente, com regulamentação de carga horária, atribuições e remuneração compatíveis com a lógica de funcionamento integral.

Antes da consolidação do modelo em turno único, o estado instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), por meio da Portaria nº 202-R, de 2014 (Espírito Santo, 2014), com o objetivo de apoiar as escolas na construção de currículos mais contextualizados e alinhados às realidades juvenis, em diálogo com diretrizes nacionais de flexibilização curricular (Paula; Martins; Angelo, 2021).

A ampliação do tempo escolar promovida pelo “Escola Viva” não se restringe à dimensão quantitativa da permanência do estudante na escola, mas implica reconfiguração da organização pedagógica e do trabalho docente. O regime de dedicação exclusiva docente constitui elemento estruturante da política, não se configurando como adesão voluntária, mas como modalidade institucionalizada que redefine jornada, responsabilidades profissionais e mecanismos de avaliação (Espírito Santo, 2015). Esse arranjo aproxima-se de modelos de gestão orientados por desempenho, articulando ampliação do tempo, intensificação do trabalho pedagógico e metas de resultados.

Inicialmente desenvolvido em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o programa fundamentou-se na proposta denominada “Escola da Escolha”, cujo eixo central é o projeto de vida dos estudantes. A centralidade dessa categoria desloca o currículo para além da matriz disciplinar tradicional, articulando dimensões pessoal, social e produtiva. O currículo integra, assim, as disciplinas obrigatórias da BNCC à parte diversificada composta por eletivas semestrais, estudos orientados e componentes voltados ao protagonismo juvenil (Pinheiro, 2020).

Em 2019, a Lei Complementar nº 928, de 2019, reestruturou a Educação Integral na rede estadual, consolidando diretrizes voltadas à formação cidadã, à ampliação da permanência escolar e à articulação com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Espírito Santo, 2019). A partir de 2020, passaram a coexistir diferentes modelos de tempo integral, com jornadas variando entre sete e nove horas e trinta minutos diários, incluindo modalidades com formação profissional integrada, sempre sob regulamentação da Secretaria de Estado da Educação e financiamento público (Espírito Santo, 2019; Paula; Martins; Angelo, 2021).

Desse modo, no contexto estadual, a Educação Integral é apresentada como estratégia de melhoria da aprendizagem e do fluxo escolar, articulando ampliação de oportunidades formativas e elevação de indicadores educacionais (Paula; Martins; Angelo, 2021). Assim, a experiência capixaba evidencia um processo de institucionalização da Educação Integral ancorado em dispositivos legais, reorganização do trabalho docente e centralidade do projeto de vida como eixo formativo.

Aos estudantes, assegura-se permanência ampliada no espaço escolar, possibilitando a realização de práticas educativas diversificadas e integradas ao projeto pedagógico. Essa ampliação concretiza-se por meio de dispositivos organizacionais e curriculares específicos, tais como acolhimento inicial estruturado, acompanhamento sistemático das famílias, oferta semestral de disciplinas eletivas, organização de salas temáticas por área do conhecimento e práticas de estudo orientado voltadas ao fortalecimento da autonomia acadêmica.

Nesse arranjo, o programa associa a ampliação da jornada ao acompanhamento pedagógico contínuo e à centralidade do Projeto de Vida, vinculando-se à busca por melhores indicadores de aprendizagem e de permanência. No Espírito Santo, esse componente curricular assume função estratégica, sendo desenvolvido por meio da definição de metas pessoais e acadêmicas, do planejamento de trajetórias formativas e da reflexão sobre inserção social e profissional, configurando-se como eixo estruturante da proposta de formação integral.

Como desdobramento dessa diretriz, a Secretaria de Estado da Educação disponibilizou materiais orientadores específicos para subsidiar o trabalho docente. Destaca-se o *e-book* do professor Projeto de Vida para o Ensino Fundamental Anos Finais (SEDU, 2024), destinado ao primeiro trimestre do ano letivo de 2024, produzido pela Sedu com o objetivo de apoiar e de fortalecer a práxis pedagógica dos professores que atuam do 6º ao 9º ano da rede pública estadual. Trata-se de material complementar que sistematiza orientações metodológicas, atividades e percursos formativos alinhados às perspectivas da Educação Integral, contribuindo para a consolidação do componente curricular na prática escolar.

Nos relatos das entrevistas com os vinte estudantes das seis escolas objeto de estudo, foi possível captar os sentidos que eles atribuem às suas aprendizagens, nas quais entrelaçam dimensões epistêmicas, identitárias e sociais (Souza, 2018). A escuta dos estudantes (Ribeiro, 2020) torna-se fundamental para a efetividade das políticas de Educação Integral e do Projeto de Vida, uma vez que são eles os sujeitos centrais dessas ações. A incorporação das percepções discentes ao processo avaliativo possibilita aferir a relevância, a pertinência e o impacto das propostas pedagógicas em sua trajetória formativa, além de favorecer o aprimoramento das práticas escolares, de modo a torná-las mais responsivas às necessidades, aos interesses e aos contextos socioculturais vivenciados. Sob a perspectiva científica, a escuta ativa dos estudantes configura-se como estratégia metodológica profícua, não apenas por permitir diagnósticos mais acurados, mas também por orientar intervenções pedagógicas coerentes com os princípios da equidade, da participação democrática e da formação integral.

Para a sistematização e a interpretação dos relatos, empregou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), permitindo a categorização das narrativas em dois eixos centrais: Projeto de Vida e Trajetória Profissional. Essa categorização revelou padrões e especificidades que evidenciam a maneira como a escola de tempo integral contribui, ou não, para a articulação entre expectativas educacionais e inserção no mundo do trabalho.

Os relatos apresentados, provenientes dos vinte estudantes das seis instituições escolares investigadas no município de Cachoeiro de Itapemirim, conferem centralidade às experiências e às percepções discentes, evidenciando o papel estruturante da disciplina Projeto de Vida na promoção de uma formação integral. As unidades de ensino analisadas estão situadas na área urbana do município e ofertam jornada ampliada conforme as diretrizes do Programa de Educação em Tempo Integral. Dentre elas, três correspondem a antigas escolas polivalentes da década de 1970, posteriormente ampliadas e reformadas para atender às exigências do modelo integral; uma é o antigo Liceu estadual, de maior porte, igualmente reformado e adaptado; e outra se localiza em bairro periférico, com espaço físico mais reduzido, reorganizado para viabilizar a implementação do programa.

Esse conjunto heterogêneo de estruturas físicas e contextos socioespaciais foi elemento relevante para a análise, uma vez que as condições materiais e organizacionais incidem sobre as possibilidades de concretização das práticas pedagógicas previstas. Ainda assim, por meio de suas narrativas, os estudantes não apenas registram aprendizagens construídas, mas também atribuem sentidos às expectativas delineadas e às trajetórias futuras projetadas, configurando um campo empírico fecundo para compreender a potência formativa que a disciplina Projeto de Vida assume no âmbito da educação em tempo integral.

"Me vejo tendo uma clínica estética, trabalho e pago meus cursos." (Heróis)
"Concluindo meu projeto de vida. Agora não sei como pode contribuir, mas no futuro tenho certeza que vai." (Cheshire)
"Me imagino formada na área da saúde." (Helena Petrova)
"Contribui na formação de um bom currículo." (Ki Ambe)
"Me vejo conseguindo o trabalho que desejo, com muita dedicação." (Deutschland)
"Graças à escola comecei a trabalhar com som." (Aluno 4)

A leitura dos relatos evidencia a contribuição significativa do Projeto de Vida para a construção das perspectivas futuras dos estudantes. É por meio dessa disciplina que os jovens aprendem a delinear metas e objetivos existenciais e profissionais, o que lhes possibilita projetar horizontes de realização mesmo em contextos de vulnerabilidade social, nos quais a escola frequentemente se apresenta como a principal e, por vezes, única via de ascensão social. Nesse sentido, o Projeto de Vida assume também a função de um dispositivo de auto-orientação, capaz de assegurar ao estudante certo grau de coesão psicológica diante dos múltiplos referenciais culturais e axiológicos com os quais se depara ao longo de sua formação (Coscione, 2021).

A segunda categoria analisada através dos relatos refere-se ao trabalho e ao estudo. Muitos alunos, além de já possuírem uma rotina exaustiva por passarem várias horas na escola, por conta do tempo integral, ainda trabalham para conseguirem uma renda extra para a casa e a família. Pesquisa realizada pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), intitulada “Juventude na escola – por que frequentam?” (Abramovay; Castro; Waisselisz, 2015), indica que cerca de 28,9% dos estudantes do Ensino Médio conciliam estudo e trabalho. O dado evidencia que as trajetórias juvenis são atravessadas por exigências econômicas que tensionam a experiência escolar.

A sobreposição entre trabalho e estudo tende a reduzir o tempo dedicado às atividades acadêmicas, dificultando a conclusão do Ensino Médio na idade adequada. Quando associada a outras privações estruturais, como precariedade habitacional e desigualdades no acesso a serviços públicos, essa dinâmica contribui para a manutenção de trajetórias escolares interrompidas e para a reprodução de desigualdades educacionais.

Dados do Ministério do Trabalho e Emprego (2024), com base na PNAD Contínua/IBGE, indicam que cerca de 8,7 milhões de jovens, de 14 a 29 anos, não concluíram o Ensino Médio. Depreende-se desses dados que o abandono escolar intensifica-se a partir dos 16 anos e tem como principal motivo a necessidade de trabalhar, especialmente entre os homens (53,6%). Entre as mulheres, além do trabalho (25,1%), a gravidez também se destaca (23,4%) como fator

para a evasão escolar. Ademais, apenas 68,3% dos jovens concluem o Ensino Médio até os 19 anos, percentual inferior ao previsto na Meta 3 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Apesar de dura, essa é a realidade de muitos estudantes, que, como mencionado, encontram-se em situações sociais desfavoráveis e trabalham, na maioria dos casos, não por opção, mas por necessidade, tendo uma rotina ainda mais exaustiva do que aqueles que somente estudam. Os relatos desses jovens, que vivenciam a dupla jornada de trabalho e de escolarização, podem ser evidenciados a seguir:

"Trabalho aos finais de semana e cumpro minhas responsabilidades, mesmo cansada." (Cheshire)

"Tento dormir e chegar em casa o mais cedo possível, mas saio do trabalho às 00h e chego 1h." (Heróis)

"Busco organizar bem meu horário." (Undoberto)

"Com o tempo tudo fica mais fácil, no começo foi assustador." (Helena Petrova)

"Trabalhar e ir para a academia e estudar tem sido um desafio." (Cristiano Ronaldo)

"Fico muito tempo fora de casa, o maior desafio é o cansaço e o tempo." (Ki Ambe)

"Saio às 4h20, chego à meia-noite, segunda-feira é difícil vir pra escola." (Aluno 3)

"Trabalho como freelancer em festas, fico muito cansado." (Aluno 1)

"Organizo meu tempo e estudo durante a escola." (Aluno 2)

"Descanso aos domingos, durante a semana é puxado." (Aluno 2)

"Trabalho de manhã e estudo à tarde, faço tudo na escola para não levar para casa." (Aluno 1)

"Saio 6h de casa e volto 20h." (Aluno 4)

As narrativas evidenciam que, em muitos casos, a sobreposição entre responsabilidades laborais e escolares gera desgaste físico e emocional, comprometendo o rendimento acadêmico e, por vezes, a assiduidade. A rotina extenuante e o estresse decorrente configuram fatores que podem impactar negativamente a aprendizagem. Entretanto, observa-se que alguns estudantes desenvolvem estratégias de gestão do tempo, buscando otimizar suas atividades e reduzir o acúmulo de tarefas extraclasse, recurso que, ainda assim, não se mostra acessível a todos.

Lidar com a dupla exigência do trabalho e do estudo constitui um desafio que varia em intensidade, exigindo resiliência, organização e adaptação. Conforme destaca Zinet (2016), a permanência escolar, mesmo diante de tais dificuldades, é sustentada por motivações que transcendem o presente imediato, vinculando-se ao desejo de construir trajetórias mais promissoras e oferecer melhores condições de vida às futuras gerações.

Os relatos a seguir ilustram de maneira expressiva a percepção discente acerca da contribuição da educação em tempo integral para suas trajetórias acadêmicas, profissionais e pessoais:

"Ajudou bastante no meu projeto de vida." (Heróis)
"Comecei a trabalhar e empreender com confeitaria por causa do curso." (Undoberto)
"Mudou minha rotina totalmente, mas também me amadureceu muito." (Cheshire)
"Contribuiu bastante para o mercado de trabalho." (Helena Petrova)
"Me deu mais maturidade e consciência sobre mim mesma." (Helena Petrova)
"Apesar do cansaço, o integral me preparou para as exigências da vida adulta." (Helena Petrova)
"Me ensinou a me comportar numa entrevista e isso me ajudou a conquistar empregos." (Ki Ambe)
"Me mostrou novas oportunidades e agregou ao meu currículo." (Deutschland)
"Entrei em uma fase ruim, fui acolhido, aprendi muito aqui." (Aluno 4)
"Hoje trabalho com som por causa do que aprendi na escola." (Aluno 4)
"Foi a escola que me salvou em vários momentos." (Aluno 4)
"Se não fosse o tempo integral, não teria descoberto a área de tecnologia." (Aluno 1)
"O curso abriu portas para pensar o futuro." (Aluno 1)

Os depoimentos permitem perceber que o ensino em tempo integral exerce influência positiva em diferentes dimensões da vida estudantil, destacando-se a inserção e a preparação para o mercado de trabalho, especialmente por meio dos cursos técnicos oferecidos. A esse respeito, Arroyo (2013) destaca que a escola, ao abrir espaço para diferentes experiências, pode se tornar território de acolhimento e de construção de projetos de vida, como demonstram os relatos dos alunos. Além disso, a relação entre ensino integral e mundo do trabalho é destacada por Frigotto (2001), que aponta a importância de articular a formação escolar às demandas da vida social e produtiva, sem reduzir a educação a uma lógica meramente instrumental.

Apesar dos desafios vivenciados, como a conciliação entre estudo, trabalho e responsabilidades pessoais, o “Programa de Educação em Tempo Integral” do Estado do Espírito Santo, implementado nessas unidades, atua como dispositivo de articulação entre escolarização, continuidade dos estudos e inserção profissional.

7 Considerações finais

À luz da metodologia qualitativa e exploratória adotada, que privilegiou a escuta discente e a análise de conteúdo das narrativas, os resultados apresentados no presente artigo permitem afirmar que a Educação Integral em tempo integral, no contexto do Espírito Santo, apresenta

impactos significativos na constituição de projetos de vida e nas trajetórias pessoais e escolares dos estudantes. A triangulação entre os dados empíricos, o *corpus* documental e o referencial teórico revelaram que a escola, quando orientada por um currículo integrado e pela centralidade no sujeito, ultrapassa a dimensão instrucional, assumindo o papel de mediadora de sentidos, promotora de equidade e indutora de emancipação social.

As narrativas evidenciam potencialidades e tensões que ultrapassam a política educacional em si, articulando-se ao contexto econômico e às condições sociais que moldam as trajetórias juvenis. De um lado, percebe-se avanços no fortalecimento da autonomia, do protagonismo juvenil e da inserção no mundo do trabalho, corroborando a literatura que aponta a educação integral como estratégia de enfrentamento das vulnerabilidades sociais. De outro, emergem desafios relacionados à sobreposição entre estudo e atividades laborais, ao desgaste físico e emocional e à necessidade de práticas pedagógicas mais responsivas às condições concretas dos estudantes, tais como flexibilização de prazos, diversificação metodológica, acompanhamento individualizado e maior articulação entre conteúdos escolares e experiências do mundo do trabalho.

Esses dados demonstram que a efetividade da política depende não apenas do tempo ampliado na escola, mas da intencionalidade formativa, da integração curricular e da adequação estrutural que sustentam a proposta. Ao mesmo tempo, as vozes estudantis evidenciam as contradições e os desafios do modelo. O cansaço, a sobreposição entre estudo e trabalho e a escassez de tempo para outras atividades configuram desafios concretos à realização plena da proposta de formação integral.

Ademais, a ampliação da jornada, quando percebida como mera extensão de aulas tradicionais, tende a ser interpretada como sobrecarga. Em contrapartida, quando articulada a cursos técnicos, projetos interdisciplinares, atividades práticas e perspectivas reais de continuidade acadêmica ou inserção profissional, a experiência do tempo integral é ressignificada, sobressaindo a capacidade dos jovens de reinventar suas trajetórias e de atribuir ao tempo integral um sentido que vai além da permanência escolar: o de oportunidade concreta de transformar suas vidas.

Do ponto de vista científico, reafirmamos a pertinência de considerar os estudantes como sujeitos epistêmicos, cujas narrativas enriquecem a compreensão da efetividade das políticas públicas e desafiam leituras reducionistas apoiadas exclusivamente em indicadores. Ao oferecer evidências empíricas que dialogam criticamente com marcos normativos e com referenciais teóricos sobre Educação Integral, reforçamos a centralidade da escuta discente como categoria analítica indispensável.

Enfim, sob a perspectiva político-pedagógica, os resultados apontam para a urgência de investir em práticas que articulem currículo, “Projeto de Vida” e acolhimento, sustentadas por formação docente contínua, infraestrutura adequada e processos avaliativos participativos. Somente assim a escola de tempo integral poderá consolidar-se como território de dignidade, pertencimento e emancipação social. Nesse horizonte, portanto, a política educacional deixa de ser entendida apenas como mecanismo de ampliação da jornada escolar e se reafirma como compromisso ético e social com a formação integral, a equidade e a justiça.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISFELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** Brasília, DF: FLACSO Brasil; OEI; MEC, 2015. 346 p. ISBN 978-85-60379-30-9. Disponível em: https://biblioteca.flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.
- AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Define Diretrizes Operacionais para a implementação do Ensino Médio, em consonância com a Lei nº 14.945/2024. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file>. Acesso em: 23 maio 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025**. Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs) no Ensino Médio. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/maio-2025/rceb004_25.pdf. Acesso em: 30 ago.2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. . Acesso em: 20 jul. 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de

20 de junho de 2007; institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.773>

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **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), para dispor sobre a organização do Ensino Médio e os itinerários formativos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 14 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 maio. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC; SECAD, 2009. 52 p. (Série Mais Educação). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Os jovens e o trabalho** – sua inserção e reflexões para o futuro. Brasília, DF, maio 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Maio/pesquisa-aponta-crescimento-no-emprego-para-a-juventude-mas-jovens-mulheres-e-negros-seguem-com-dificuldades-de-insercao>. Acesso em: 20 mar. 2025.

COSCONI, Vinicius. Teoria compreensiva dos projetos de vida: contributos para a educação básica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 22, n. 2, p. 241-253, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v22n2/a11v22n2.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei Complementar nº 799, de 24 de junho de 2015**. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, ES, 25 jun. 2015. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LC%20n%C2%BA%20799.htm>. Acesso em: 2 mar. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Portaria nº 202-R, de 09 de agosto 2014**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no âmbito do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/>. Acesso em: 2 mar. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019.**

Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências. Disponível em:

<https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec9282019.html>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 10.382, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (PEE) para o decênio 2015–2025 e dá outras providências. Disponível em:

https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/LEI%2010382_2015-2025%20plano%20estadual%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o-1.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

ESPÍRITO SANTO(Estado). **Plano Espírito Santo 2030:** plano de desenvolvimento estadual. Vitória: Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, 2013. Disponível em:

<https://planejamento.es.gov.br/Media/sep/Plano%20ES%202030/ES2030.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ESPÍRITO SANTO(Estado). Secretaria de Estado da Educação (SEDU). **Projeto de Vida para o Ensino Fundamental** – Anos Finais: e-book do professor. Vitória, ES: SEDU, 2024.

Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/sedu-lanca-e-book-projeto-de-vida-para-o-ensino-fundamental-anos-finais>. Acesso em: 3 mar. 2025.

FERREIRA, A. G.; PINHEIRO, M. D.; A compreensão da Educação Integral no Brasil a partir do discurso do Programa Mais Educação. In: FERREIRA, A.; BERNARDO, E. da S.; MENEZES, J. P. da S. (Orgs.). **Políticas e gestão em educação em tempo integral**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 19-40.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 7–20, out. 2002.

Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1250>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline; BARCELOS, Renata Gerhardt de. Educação integral como horizonte pedagógico e político. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 787-791, set./dez. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 27 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 1 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 2 mar. 2025.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661874>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PAULA, Júlia da Matta Machado de; MARTINS, Marcelo Lema Del Rio; ANGELO, Vitor Amorim de. **Educação em tempo integral no Espírito Santo:** história, conceitos e

metodologias. 1. ed. Vitória, ES: Governo do Estado do Espírito Santo, 2021. PDF. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/tempointegral>. Acesso em: 20 maio 2025.

PINHEIRO, Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo. Políticas públicas de educação integral: uma análise do programa Escola Viva no estado do Espírito Santo, Brasil. In: V Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra. Vital Moreira; Jônatas Machado; Carla de Marcelino Gomes; Catarina Gomes; César Augusto Ribeiro Nunes; Leopoldo Rocha Soares (Organizadores). **Anais de Artigos Completos do V CIDH**. Coimbra, 2020. v. 3. Disponível em: https://socedir.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Art.Coimbra-2020_compressed.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

RIBEIRO, Diovane de César Resende. **Educação integral e suas histórias: com a voz os professores da rede pública de ensino**. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberaba, 2020. Disponível em: <https://bdtd.ufm.edu.br/bitstream/123456789/1128/1/Dissert%20Diovane%20C%20R%20Ribeiro.pdf>.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPfVTG/?format=pdf&lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945184961>

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (Sedu-ES). Tempo Integral. Vitória, s.d. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/tempointegral>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SILVA, Marco Antonio de Moraes; DANZA, Helena Cristina. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e35845, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YHwg8FxLkweb7gGSc7QQKKg/?lang=pt>. Acesso em 04 set. 2025.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 159-175, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BjQmSTNmWRbG3k85LkvdfVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51552>

ZINET, Caio. Pesquisa aponta que maioria dos jovens brasileiros concilia trabalho e estudo. **Centro de Referências em Educação Integral**, 14 jan. 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/pesquisa-aponta-maioria-dos-jovens-brasileiros-concilia-trabalho-estudo/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

Artigo recebido em: 02/12/25 | Artigo aprovado em: 31/05/26 | Artigo publicado em: 06/07/26