


**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: DESAFIOS E  
POTENCIALIDADE DO DIREITO EDUCATIVO PARA A EFETIVAÇÃO DA  
IGUALDADE E EQUIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS**

**FULL-TIME EDUCATION IN BRAZIL: CHALLENGES AND POTENTIAL OF  
EDUCATIONAL LAW FOR THE IMPLEMENTATION OF EQUALITY AND  
EQUITY IN PUBLIC SCHOOLS**

**EDUCACIÓN A TIEMPO COMPLETO EN BRASIL: DESAFÍOS Y  
POTENCIALIDADES DEL DERECHO EDUCATIVO PARA LA  
IMPLEMENTACIÓN DE LA IGUALDAD Y LA EQUIDAD EN LAS ESCUELAS  
PÚBLICAS**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-209>

**Data de submissão:** 18/08/2025

**Data de publicação:** 18/09/2025

**Iarana de Castro Gigoski**

Doutoranda, Mestre em Educação

Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

E-mail: [idecastrogigoski@gmail.com](mailto:idecastrogigoski@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3284681636544864>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6427-9448>

**Luci Mary Duso Pacheco**

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

E-mail: [luci@uri.edu.br](mailto:luci@uri.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5121205972510282>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8585-8246>

---

## **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar de que forma as políticas públicas educacionais voltadas à promoção da igualdade e da equidade dialogam com os fundamentos do Direito Educativo, com foco na realidade das escolas públicas de tempo integral no Brasil. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica crítica e interpretação hermenêutica de documentos oficiais, legislações e produções acadêmicas relevantes. A metodologia permitiu a identificação e análise dos principais marcos normativos e teóricos que sustentam a proposta de educação integral no país, considerando tanto seus fundamentos pedagógicos quanto sua dimensão normativa. Os resultados indicam que, embora a ampliação da jornada escolar constitua um avanço importante, ela não é suficiente, por si só, para garantir uma formação integral pautada pela equidade. A efetividade das políticas de educação integral depende de fatores como financiamento adequado, formação docente continuada, articulação com o território e compromisso com práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos sujeitos. O Direito Educativo se revela fundamental como base para a construção de políticas estruturantes, capazes de promover justiça social por meio da educação. Conclui-se que o fortalecimento da escola pública de tempo integral exige ações que integrem os princípios do Direito Educativo com propostas curriculares críticas e emancipadoras, promovendo o protagonismo estudantil, a inclusão e a transformação social. A consolidação dessa política como

promotora de equidade requer intencionalidade, participação social e compromisso político com a democratização do acesso ao conhecimento e à cidadania.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Direito à Educação. Equidade Educacional. Políticas Públicas.

### **ABSTRACT**

This article aims to analyze how public education policies aimed at promoting equality and equity interact with the foundations of Educational Law, focusing on the reality of full-time public schools in Brazil. The research adopts a qualitative approach, based on a critical bibliographic review and hermeneutic interpretation of official documents, legislation, and relevant academic works. The methodology allowed for the identification and analysis of the main normative and theoretical frameworks that support the proposal for comprehensive education in the country, considering both its pedagogical foundations and its normative dimension. The results indicate that, although extending the school day constitutes an important advance, it is not sufficient, in itself, to guarantee a comprehensive education guided by equity. The effectiveness of comprehensive education policies depends on factors such as adequate funding, ongoing teacher training, coordination with the local community, and a commitment to pedagogical practices that recognize the diversity of individuals. Educational Law proves fundamental as a foundation for the development of structural policies capable of promoting social justice through education. It is concluded that strengthening full-time public schools requires actions that integrate the principles of Educational Law with critical and emancipatory curricular proposals, promoting student empowerment, inclusion, and social transformation. Consolidating this policy as a promoter of equity requires intentionality, social participation, and a political commitment to democratizing access to knowledge and citizenship.

**Keywords:** Comprehensive Education. Right to Education. Educational Equity. Public Policies.

### **RESUMEN**

Este artículo busca analizar cómo las políticas educativas públicas orientadas a promover la igualdad y la equidad interactúan con los fundamentos del Derecho Educativo, centrándose en la realidad de las escuelas públicas de tiempo completo en Brasil. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en una revisión bibliográfica crítica y una interpretación hermenéutica de documentos oficiales, legislación y trabajos académicos relevantes. La metodología permitió la identificación y el análisis de los principales marcos normativos y teóricos que sustentan la propuesta de educación integral en el país, considerando tanto sus fundamentos pedagógicos como su dimensión normativa. Los resultados indican que, si bien la extensión de la jornada escolar constituye un avance importante, no es suficiente, por sí sola, para garantizar una educación integral guiada por la equidad. La eficacia de las políticas educativas integrales depende de factores como la financiación adecuada, la formación docente continua, la coordinación con la comunidad local y el compromiso con prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad de las personas. El Derecho Educativo resulta fundamental como base para el desarrollo de políticas estructurales capaces de promover la justicia social a través de la educación. Se concluye que el fortalecimiento de las escuelas públicas de tiempo completo requiere acciones que integren los principios del Derecho Educativo con propuestas curriculares críticas y emancipadoras, promoviendo el empoderamiento estudiantil, la inclusión y la transformación social. Consolidar esta política como promotora de la equidad requiere intencionalidad, participación social y un compromiso político para democratizar el acceso al conocimiento y la ciudadanía.

**Palabras clave:** Educación Integral. Derecho a la Educación. Equidad Educativa. Políticas Públicas.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral tem ocupado um espaço cada vez mais relevante nas discussões sobre políticas públicas no Brasil, especialmente no que diz respeito à sua capacidade de promover a justiça social por meio da efetivação dos princípios constitucionais da igualdade e da equidade. Tal proposta surge como resposta às históricas desigualdades educacionais que caracterizam o sistema de ensino brasileiro, particularmente no que tange às escolas públicas situadas em contextos de vulnerabilidade social. Nessas realidades, as demandas por uma educação que vá além do ensino tradicional e conte com práticas pedagógicas integradoras e inclusivas são mais urgentes e desafiadoras.

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola se insere em um movimento mais amplo de valorização da formação integral, cujos fundamentos remontam ao ideário de educadores como Anísio Teixeira e Paulo Freire, que defendiam uma educação voltada para a emancipação, a cidadania e a transformação social. Ao ampliar a jornada escolar, a educação em tempo integral se propõe a criar condições para uma formação mais ampla dos indivíduos, permitindo o aprofundamento dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento de habilidades sociais, culturais, esportivas, afetivas e éticas. Essa proposta visa construir um espaço educativo que reconhece o estudante em sua totalidade, compreendendo-o como um sujeito que aprende e como alguém que sente, age, cria e interage com o mundo ao seu redor.

No entanto, para além do aumento quantitativo do tempo na escola, é necessário compreender a concepção de formação integral como um processo qualitativo, que considera o estudante em sua totalidade, valorizando seus saberes, territórios e identidades (Brasil, 2009; Moll *et al.*, 2020). Essa concepção está diretamente ligada ao Direito Educativo, entendido como um campo teórico e normativo que busca assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar com base na equidade, na inclusão e na justiça social (Moll; Leite, 2015). O Direito Educativo atua como fundamento normativo para práticas pedagógicas e políticas públicas que reconhecem as desigualdades e propõem ações concretas para superá-las, garantindo o pleno exercício do direito à educação.

A distinção entre educação em tempo integral e formação integral é, portanto, essencial para o avanço das discussões sobre a qualidade social da educação. Enquanto o primeiro conceito se refere à ampliação da jornada escolar, o segundo diz respeito a uma abordagem pedagógica comprometida com o desenvolvimento pleno do ser humano. A formação integral propõe uma nova lógica de currículo, centrada na construção de sujeitos autônomos, críticos e solidários, rompendo com modelos tradicionais que priorizam a transmissão de conteúdos fragmentados e descontextualizados da realidade dos estudantes. Assim, a escola pública de tempo integral deve ser pensada como espaço de

concretização de direitos, que acolhe as múltiplas dimensões da vida dos estudantes e promove práticas educativas conectadas com seus contextos socioculturais, suas necessidades e seus projetos de vida (Cavaliere, 2010).

A implementação da educação em tempo integral nas redes públicas, contudo, enfrenta inúmeros desafios. A escassez de recursos financeiros, a precariedade da infraestrutura escolar, a formação docente insuficiente e a dificuldade de articulação entre os diferentes agentes e instituições envolvidas são alguns dos obstáculos que limitam o alcance efetivo dessa política. Além disso, é preciso considerar que a ampliação da jornada escolar, por si só, não garante uma educação de qualidade. Sem uma proposta pedagógica consistente, comprometida com os princípios da equidade e da justiça social, há o risco de a escola em tempo integral reproduzir práticas tradicionais, excludentes e descontextualizadas, reforçando, ao invés de combater, as desigualdades educacionais.

É nesse sentido que as políticas de educação integral, especialmente quando aplicadas em escolas públicas, devem ser analisadas sob a ótica da equidade. Isso significa reconhecer que tratar todos de forma igual nem sempre garante justiça, sendo necessário considerar as desigualdades históricas e estruturais que afetam os diferentes grupos sociais. As populações atendidas pelas escolas públicas, em sua maioria, pertencem a camadas sociais que enfrentam múltiplas formas de exclusão e privação de direitos, como a pobreza, o racismo, a violência e a ausência de equipamentos públicos de qualidade. Tais fatores tornam ainda mais urgente a implementação de políticas que articulem a ampliação do tempo escolar com propostas curriculares transformadoras, que promovam o protagonismo estudantil, o pertencimento e a cidadania.

Outro aspecto importante diz respeito à intencionalidade da política pública de educação integral: é necessário que sua implantação não se reduza a uma política compensatória, mas que seja compreendida como uma política estruturante, voltada à transformação da escola pública em um espaço efetivo de justiça social. Para isso, é fundamental o engajamento dos profissionais da educação, das famílias, das comunidades e dos gestores públicos, em um processo colaborativo e contínuo de construção de práticas pedagógicas emancipatórias. A escola deve dialogar com os saberes e vivências dos estudantes, articulando o currículo escolar com a realidade de cada território, de modo a construir uma educação contextualizada, crítica e humanizadora.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo verificar de que forma as políticas públicas educacionais voltadas à promoção da igualdade e da equidade dialogam com os fundamentos do Direito Educativo, buscando compreender sua aplicação, seus limites e seus desafios no cotidiano das escolas públicas de tempo integral. Para tanto, serão analisados os principais marcos legais e conceituais da educação integral no Brasil, bem como suas implicações pedagógicas e sociais, com

base em uma revisão bibliográfica crítica e fundamentada em autores que têm contribuído significativamente para esse campo de estudo. A análise pretende contribuir com a reflexão sobre os caminhos possíveis para a consolidação de uma educação pública de qualidade, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

## **2 METODOLOGIA**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma revisão bibliográfica crítica, com o objetivo de analisar como as políticas públicas educacionais voltadas à promoção da igualdade e da equidade dialogam com os princípios do Direito Educativo no contexto das escolas públicas de tempo integral no Brasil. A pesquisa busca compreender os desafios e as potencialidades dessas políticas, a partir de referenciais teóricos e documentos normativos, permitindo uma reflexão aprofundada sobre a educação integral como instrumento de justiça social.

A revisão bibliográfica é uma metodologia essencial para a construção do conhecimento acadêmico, pois possibilita a análise crítica de teorias, conceitos e marcos regulatórios previamente estabelecidos. Segundo Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa bibliográfica consiste na investigação sistemática de materiais já publicados, abrangendo livros, artigos científicos, legislações e documentos institucionais, a fim de compreender a evolução de um tema e identificar lacunas ou desafios ainda presentes no campo de estudo. Dessa forma, a metodologia adotada neste artigo visa compilar informações, interpretar e relacionar os diferentes referenciais teóricos sobre educação integral e Direito Educativo, contribuindo para o aprofundamento da discussão.

O método hermenêutico, conforme discutido por Palmer (2006), também orienta a análise dos textos e documentos selecionados neste estudo. A hermenêutica, enquanto abordagem metodológica, não se restringe à decodificação literal dos textos, mas envolve uma compreensão profunda e contextualizada de seus significados. Para Palmer (2006), interpretar é participar de um diálogo contínuo com o texto, levando em consideração tanto a intenção do autor quanto o horizonte de compreensão do intérprete, situado em uma realidade histórica e cultural específica. Assim, a hermenêutica permite a reconstrução do sentido das políticas educacionais à luz dos contextos históricos, sociais e jurídicos nos quais foram concebidas e implementadas, reconhecendo a dinâmica entre texto, contexto e intérprete.

Nesse sentido, a pesquisa busca compreender os princípios da equidade e da igualdade na educação não apenas como enunciados normativos, mas como construções simbólicas que ganham significados variados conforme os contextos de aplicação. A hermenêutica possibilita, portanto, uma leitura crítica e reflexiva dos marcos legais e das produções acadêmicas analisadas, considerando as

contradições, ambivalências e disputas que atravessam a formulação e a implementação das políticas públicas. Ao adotar essa perspectiva interpretativa, o estudo pretende evidenciar como os fundamentos do Direito Educativo se manifestam — ou deixam de se manifestar — na prática cotidiana das escolas públicas de tempo integral, oferecendo subsídios para a construção de uma educação que, de fato, promova justiça social e inclusão.

O *corpus* da pesquisa inclui documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), bem como estudos acadêmicos de autores que discutem a educação integral no Brasil. A escolha desses materiais se justifica pela sua relevância para a compreensão das bases conceituais e legais que sustentam a educação integral e sua implementação no país. Além disso, a análise dos textos busca evidenciar as contradições e desafios inerentes à efetivação da educação integral como um direito, especialmente no que se refere às escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social.

Portanto, a metodologia deste estudo se estrutura na revisão bibliográfica crítica e na interpretação hermenêutica dos textos analisados, permitindo uma compreensão ampla e fundamentada sobre a relação entre as políticas de educação integral e os princípios da equidade e da igualdade no sistema educacional brasileiro. A abordagem adotada possibilita identificar avanços, limitações e perspectivas futuras para a implementação desse modelo educacional nas escolas públicas.

### 3 RESULTADOS

A análise dos documentos legais, artigos acadêmicos e experiências relatadas sobre a implementação da educação integral em tempo integral no Brasil revela uma série de avanços e desafios no que se refere à efetivação do direito à educação, especialmente no contexto das escolas públicas situadas em territórios marcados por vulnerabilidades sociais. Ao se considerar a proposta da educação integral, conforme delineada no documento de referência do Ministério da Educação (MEC), observa-se que a concepção de formação integral dos sujeitos está ancorada em um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que reconhece os estudantes em sua totalidade, levando em consideração as dimensões cognitivas, afetivas, sociais, éticas, estéticas e culturais do processo educativo (Brasil, 2009).

O texto do MEC explicita que “a educação integral deve compreender o sujeito em suas múltiplas dimensões e considerar sua inserção histórica, social e cultural” (Brasil, 2009, p. 15). Essa perspectiva rompe com o paradigma tradicional de ensino, que prioriza exclusivamente os conteúdos disciplinares, e passa a valorizar os saberes oriundos das experiências vividas pelos estudantes e suas comunidades. Com base nesse princípio, a educação em tempo integral se torna um instrumento

estratégico para a redução das desigualdades, ao promover uma educação mais equitativa e sensível às especificidades de cada território.

Nesse sentido, as contribuições de Moll e Leite (2015) são fundamentais para a compreensão do vínculo entre educação integral e políticas afirmativas de direitos. Os autores afirmam que “a ampliação da jornada escolar, quando orientada por uma concepção de formação integral, constitui uma potente estratégia de combate às desigualdades educacionais” (Moll; Leite, 2015, p. 18). Eles destacam que não basta simplesmente manter os estudantes mais tempo na escola; é imprescindível que esse tempo seja qualificado por meio de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, que dialoguem com os interesses, necessidades e realidades dos educandos.

A análise também revela que a escola pública de tempo integral tem sido concebida, em muitos contextos, como espaço de fortalecimento dos vínculos sociais, culturais e territoriais dos alunos. De acordo com Moll *et al.* (2020, p. 2103), “a escola pública de tempo integral precisa ser espaço de reconstrução dos laços comunitários e de valorização das identidades locais”. Essa afirmação vai ao encontro da proposta de constituição de “territórios educativos”, conforme discutido por Leite e Carvalho (2016), que defendem a articulação entre escola, família, comunidade e demais equipamentos públicos, como estratégia para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção da cidadania.

Além disso, a análise documental da legislação educacional brasileira evidencia um crescente reconhecimento da importância da educação integral para a concretização do direito à educação. A Lei n. 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), estabeleceu como meta a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica (Brasil, 2014). Essa meta revela a centralidade da proposta na agenda educacional do país, embora sua efetivação ainda esbarre em inúmeros obstáculos estruturais e financeiros.

Entre os programas governamentais analisados, destaca-se o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n. 7.083/2010. O programa busca promover a ampliação da jornada escolar por meio da oferta de atividades optativas nos campos da educação ambiental, cultura, esporte e lazer, direitos humanos, entre outros. Segundo o MEC, “o Programa Mais Educação propõe-se a fomentar a educação integral no Brasil como estratégia de inclusão social” (Brasil, 2010, s/p). Contudo, estudos como o de Branco (2012) alertam para a necessidade de maior articulação entre essas atividades e o projeto pedagógico da escola, de modo que elas não se tornem ações fragmentadas ou meramente recreativas.

Outro ponto de destaque nos resultados é o papel do educador na efetivação da proposta de educação integral. A influência de Anísio Teixeira, conforme resgatado por Cavaliere (2010), é um marco nesse debate. O educador defendia uma escola pública democrática, laica e integral, capaz de formar cidadãos críticos e autônomos. Como ressaltam Macedo e Amorim (2020, p. 5), “a concepção de educação integral de Anísio Teixeira considerava a escola como um centro de vida, onde o aluno pudesse desenvolver todas as suas potencialidades”. Esse legado permanece atual, especialmente quando se discute o papel da escola na formação de sujeitos sociais conscientes de seus direitos e responsabilidades.

As experiências de musicalização na escola do campo de Pio X, estudadas por Wachholz (2020), também ilustram o potencial transformador da educação integral quando articulada com práticas culturais significativas. A autora relata que a introdução da música no currículo contribuiu para o aumento do interesse dos alunos pelas atividades escolares e para o fortalecimento dos vínculos afetivos com a escola. Para ela, “a musicalização permitiu um envolvimento mais profundo dos estudantes com o ambiente escolar, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais” (Wachholz, 2020, p. 102).

Por fim, a escuta dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais revela percepções importantes sobre os impactos da educação integral em suas vidas. Azevedo e Betti (2014), ao investigarem os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental, observaram que os estudantes valorizam a ludicidade e a diversidade de atividades oferecidas pela escola de tempo integral. Segundo os autores, “as crianças demonstraram entusiasmo ao relatar as atividades extraclasses, destacando sua importância para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da socialização” (Azevedo; Betti, 2014, p. 267).

Esses resultados reforçam a necessidade de consolidar a educação integral como uma política pública estruturante e comprometida com a superação das desigualdades educacionais. No entanto, como será discutido na próxima seção, a efetivação dessa proposta enfrenta inúmeros desafios, que vão desde a falta de financiamento adequado até a resistência de alguns setores à mudança do modelo tradicional de escola.

A análise crítica de experiências exitosas em diversas regiões do Brasil reforça a tese de que a educação integral em tempo integral, quando orientada por uma concepção de direito à educação, pode atuar como instrumento efetivo de transformação social. Em diferentes estados e municípios, projetos locais vêm se destacando por articular práticas pedagógicas significativas, gestão democrática e valorização dos territórios educativos (Leite; Carvalho, 2016).

Um exemplo emblemático é o Programa de Educação Integral desenvolvido pela Rede Municipal de Educação do Recife, citado por Leite e Carvalho (2016), no qual a implementação de um currículo integrado, com ênfase na arte, na cultura e nos direitos humanos, demonstrou impactos positivos na aprendizagem e na redução da evasão escolar. Os autores afirmam que “as escolas que participaram do programa passaram a registrar maior permanência dos estudantes, além de significativa melhora nos indicadores de rendimento escolar” (Leite; Carvalho, 2016, p. 55). Esse dado sugere que, além de ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, a proposta integral é capaz de reconfigurar positivamente as relações pedagógicas.

Outros dados relevantes surgem da análise da experiência do Distrito Federal, na qual escolas públicas vêm adotando o modelo de tempo integral com uma abordagem de protagonismo juvenil. De acordo com Oliveira e Araújo (2020, p. 66), “a escuta ativa dos estudantes, associada à flexibilidade curricular, tem contribuído para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para o engajamento com o projeto educativo”. A valorização da voz dos alunos como elemento constitutivo do currículo reflete um compromisso com a construção de um espaço educativo mais democrático e inclusivo.

Também no estado da Bahia, experiências relatadas por Macedo e Amorim (2020) mostram a importância da integração entre políticas educacionais e ações intersetoriais. Os autores analisam o caso de escolas do município de Vitória da Conquista/BA, nas quais o projeto de educação integral se articula com ações de saúde, assistência social e cultura, formando uma rede de proteção social aos estudantes. Segundo os pesquisadores, “a atuação intersetorial tem sido determinante para o enfrentamento das situações de vulnerabilidade e para o fortalecimento do papel da escola como promotora de direitos” (Macedo; Amorim, 2020, p. 10).

Apesar dessas experiências exitosas, os dados coletados também evidenciam desafios estruturais persistentes. Entre os principais obstáculos apontados pelos gestores e professores entrevistados nos estudos de Moll *et al.* (2020), destacam-se: a precarização das condições de trabalho docente; a insuficiência de recursos financeiros para manutenção das atividades ampliadas e; a ausência de formação continuada específica para atuar na perspectiva da educação integral. Como relatam os autores, “a falta de infraestrutura adequada e de apoio institucional limita o potencial transformador da proposta, comprometendo sua efetividade” (Moll *et al.*, 2020, p. 2107).

Nesse contexto, torna-se evidente que a realização plena da educação integral requer investimentos estruturantes, tanto na valorização dos profissionais da educação quanto na construção de ambientes escolares que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes. A proposta não se

sustenta apenas em discursos ou em boas intenções, mas demanda um compromisso político efetivo com o financiamento e a gestão democrática da educação pública.

Outro fator que merece destaque nos resultados diz respeito à relação entre currículo e território. Em várias experiências analisadas, observa-se a tentativa de construir currículos contextualizados, que dialoguem com as especificidades culturais, sociais e econômicas dos territórios nos quais as escolas estão inseridas. Essa perspectiva vai ao encontro da concepção de “territórios educativos”, conforme defendido por Leite e Carvalho (2016), segundo a qual a escola deve reconhecer e potencializar os saberes locais, transformando o espaço em um polo de articulação comunitária.

A valorização do território como dimensão pedagógica também aparece com força no estudo de Branco (2012), que analisa o impacto das atividades extracurriculares na formação cidadã dos estudantes. Para o autor, “a inserção dos estudantes em práticas educativas desenvolvidas fora dos muros escolares amplia seu repertório cultural e fortalece o vínculo com a comunidade” (Branco, 2012, p. 48). Essa abordagem contribui para a superação de uma concepção estanque e descontextualizada de currículo, abrindo espaço para a inclusão de conteúdos significativos para a vida dos estudantes.

Em termos quantitativos, os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) também oferecem indicativos importantes. Segundo o Censo Escolar de 2022, embora a oferta de educação em tempo integral tenha avançado nos últimos anos, ainda é desigual entre as regiões do país e entre as redes de ensino. O Nordeste, por exemplo, apresenta os maiores percentuais de matrículas em tempo integral na educação básica, enquanto o Sudeste concentra maior número absoluto de escolas ofertando esse modelo. Esse dado revela a complexidade da implementação da política em um país com marcadas desigualdades regionais e históricas.

Além disso, estudos como o de Rocha e Oliveira (2023) alertam para a dificuldade de manutenção da proposta em contextos de crise fiscal e de descontinuidade de políticas públicas. Segundo as autoras, “a ausência de um marco regulatório robusto e de um financiamento permanente coloca em risco a sustentabilidade da educação integral em muitas redes municipais” (Rocha; Oliveira, 2023, p. 79). Isso evidencia a importância de políticas de Estado, e não apenas de governo, para garantir a continuidade e o aprimoramento das ações voltadas à formação integral.

Outro aspecto identificado diz respeito à concepção de equidade no interior das práticas pedagógicas. Embora o discurso da equidade esteja presente nos documentos orientadores da educação integral, como o Documento Referência do MEC (Brasil, 2009), sua efetivação prática ainda é limitada. Conforme apontam Azevedo e Betti (2014), muitas escolas reproduzem lógicas

meritocráticas ou homogêneas de ensino, sem considerar as diferenças de ponto de partida entre os estudantes. “A proposta de equidade exige que a escola compreenda e atenda às necessidades específicas de cada aluno, o que implica romper com a lógica padronizada do ensino” (Azevedo; Betti, 2014, p. 268).

Em suma, os dados analisados nesta seção indicam que a educação em tempo integral, quando articulada a uma concepção crítica e emancipadora de educação integral, tem potencial para atuar como mecanismo de promoção da equidade e de efetivação do direito à educação. No entanto, essa potencialidade depende de fatores estruturais, políticos e pedagógicos que garantam condições concretas para sua implementação e permanência.

#### **4 DISCUSSÃO**

A consolidação da educação integral como política pública em escolas públicas brasileiras tem se mostrado um processo complexo, atravessado por múltiplos desafios estruturais, culturais e pedagógicos. A análise dos dados apresentados evidencia a coexistência de avanços e limitações na efetivação de uma proposta educativa comprometida com a formação humana integral e a promoção da equidade, conforme preconizado pelo Direito Educativo. Nesta seção, propõe-se discutir criticamente os resultados à luz dos referenciais teóricos que sustentam o debate sobre educação integral no Brasil, destacando as tensões entre concepções, práticas e políticas públicas.

Um dos primeiros aspectos a ser destacado diz respeito à necessidade de se diferenciar a educação integral de uma simples ampliação do tempo escolar. Conforme aponta Cavaliere (2010, p. 250), “a escola de tempo integral não pode ser reduzida a uma escola de tempo mais longo, nem tampouco à mera extensão das atividades tradicionais”. Trata-se de uma proposta pedagógica que demanda uma reestruturação da organização escolar, da formação docente e dos currículos, com vistas à valorização dos saberes dos estudantes e ao respeito às suas múltiplas dimensões. No entanto, como os dados evidenciam, ainda há uma prevalência de práticas centradas na lógica do ensino convencional, com tímida incorporação de metodologias interdisciplinares e participativas.

Esse quadro pode ser compreendido, em parte, pelas contradições presentes nas políticas educacionais. Embora documentos oficiais como o Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral (Brasil, 2009) reconheçam a centralidade da formação integral, há uma distância significativa entre os princípios enunciados e as condições efetivas de implementação nas escolas. Como observam Moll *et al.* (2020, p. 2102), “há uma tendência à instrumentalização da proposta de educação integral, desconsiderando sua dimensão emancipatória e crítica”. A lógica da produtividade

e dos indicadores de desempenho, herdada de modelos neoliberais de gestão, acaba por restringir a autonomia pedagógica das escolas e enfraquecer o caráter transformador da proposta.

A partir dessa constatação, é fundamental refletir sobre o papel do Direito Educativo na construção de uma escola pública comprometida com a justiça social. Segundo Moll e Leite (2015, p. 19), “o Direito Educativo, para além da normatividade jurídica, deve ser compreendido como um campo de lutas simbólicas e políticas pela garantia do direito à educação de qualidade para todos”. Isso implica reconhecer que a efetivação de direitos educacionais depende de marcos legais e de ações concretas que enfrentem as desigualdades estruturais presentes no cotidiano escolar.

As experiências analisadas indicam que se há articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas inovadoras, os resultados tendem a ser mais significativos. A pesquisa de Vilas Boas e Abbiati (2020, p. 1585), por exemplo, aponta que “nas redes em que há formação continuada dos professores, escuta ativa dos estudantes e gestão democrática, a educação integral é vivenciada como um processo de construção coletiva”. Esses elementos configuram o que Leite e Carvalho (2016) denominam “territórios educativos”, espaços em que a escola se conecta com a comunidade e com as realidades vividas pelos alunos, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Contudo, é preciso reconhecer que a construção desses territórios ainda é desigual e enfrenta obstáculos importantes, como a carência de infraestrutura adequada, a ausência de recursos humanos e materiais, e a sobrecarga de trabalho docente. Como enfatiza Branco (2012, p. 115), “a implantação da educação integral esbarra na lógica tradicional da escola pública brasileira, marcada por condições precárias e por uma cultura pedagógica ainda pouco aberta à inovação”. Esse cenário evidencia a importância de políticas públicas articuladas e sustentáveis, que garantam suporte técnico, financeiro e pedagógico às escolas de tempo integral.

Outro ponto essencial a ser discutido é a relação entre currículo e diversidade. A proposta de formação integral exige uma concepção de currículo que vá além da fragmentação disciplinar e incorpore a pluralidade de saberes, linguagens e experiências dos estudantes. Nesse sentido, a musicalização, o esporte, o teatro, a leitura e outras práticas culturais assumem papel central na construção de uma educação mais inclusiva e significativa. A pesquisa de Wachholz (2020, p. 112), ao investigar a musicalização em uma escola do campo, revela que “a música permitiu aos alunos expressarem suas identidades e se conectarem afetivamente com a escola, contribuindo para o fortalecimento do vínculo pedagógico”. Essa perspectiva amplia o entendimento de aprendizagem, valorizando as dimensões subjetivas e relacionais do processo educativo.

No entanto, como já mencionado, a ampliação do tempo escolar nem sempre vem acompanhada de uma transformação qualitativa nas práticas pedagógicas. Em muitos casos, há uma

superposição de atividades desconectadas do PPP da escola, o que gera dispersão e descontinuidade nos processos de ensino-aprendizagem. Como advertem Coelho, Marques e Branco (2014, p. 364), “há um risco de esvaziamento da proposta de educação integral quando as atividades são planejadas sem articulação com o currículo e sem diálogo com os sujeitos da escola”. Isso reforça a necessidade de um planejamento integrado, coletivo e contextualizado, que envolva todos os segmentos da comunidade escolar.

Outro aspecto relevante diz respeito ao protagonismo estudantil. A formação integral pressupõe a construção de uma escola em que os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos ativos, capazes de participar das decisões que afetam sua trajetória escolar. Como defendem Souza e Charlot (2016, p. 1074), “a relação com o saber, nas escolas de tempo integral, deve ser mediada por práticas que valorizem a escuta, a autoria e o desejo dos alunos”. Essa abordagem implica romper com modelos autoritários e hierarquizados de ensino, promovendo uma cultura escolar mais democrática e participativa.

Nesse sentido, o legado de Anísio Teixeira permanece atual e inspirador. Para o educador baiano, “a escola deve ser uma instituição de vida, que integre o trabalho e o lazer, a cultura e a ciência, o corpo e o espírito” (Cavaliere, 2010, p. 251). Essa visão da educação continua a desafiar o sistema educacional brasileiro, ainda marcado por dicotomias entre razão e emoção, teoria e prática, conhecimento e experiência. Recuperar essa concepção de escola implica investir em espaços educativos abertos à pluralidade, à criatividade e ao diálogo intercultural.

Por fim, cabe destacar o papel da avaliação na educação integral. O atual modelo de avaliação baseado em testes padronizados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pouco contribui para a valorização das múltiplas aprendizagens promovidas pela escola de tempo integral. Como afirmam Azevedo e Betti (2014, p. 270), “a ludicidade, a expressão corporal e as interações sociais dificilmente são contempladas pelos instrumentos tradicionais de avaliação”. Isso revela a urgência de desenvolver indicadores mais abrangentes, que considerem os diferentes tempos, espaços e linguagens presentes na formação dos estudantes.

Diante de tudo isso, é possível afirmar que a educação integral, embora enfrente limites estruturais e conceituais, constitui uma estratégia potente para o enfrentamento das desigualdades educacionais e para a promoção de uma escola mais justa e acolhedora. Sua efetivação, contudo, depende de uma articulação entre políticas públicas comprometidas com os princípios do Direito Educativo, práticas pedagógicas inovadoras e uma cultura escolar democrática e inclusiva. Como sintetiza Palmer (2006, p. 45), “compreender é sempre reconstruir um sentido a partir do encontro

com o outro; educar, portanto, é um exercício hermenêutico de abertura ao novo”. Essa abertura é o que permite à escola se reinventar como espaço de esperança, criação e transformação social.

Ao abordar a história da educação integral no Brasil, é indispensável destacar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados na década de 1980 no estado do Rio de Janeiro, como uma das mais expressivas tentativas de materializar a proposta de uma escola pública de tempo integral. Em 2024, os CIEPs completaram 40 anos de existência, o que reacende o debate sobre sua importância histórica, seus desafios e contribuições para o avanço das políticas de educação integral no país.

Inspirado pelas ideias de Anísio Teixeira e com concepção arquitetônica de Oscar Niemeyer, o projeto dos CIEPs foi desenvolvido durante o governo de Leonel Brizola, com forte influência de Darcy Ribeiro, então secretário de Educação. Os CIEPs visavam assegurar a educação em tempo integral articulada a políticas de saúde, cultura e alimentação, com uma infraestrutura que contemplava salas de aula, refeitório, biblioteca, ginásio, ambulatório e espaços para atividades artísticas e esportivas. Essa estrutura multifuncional representava, na prática, o conceito de escola como “centro de vida”, conforme defendido por Anísio Teixeira (Cavaliere, 2010; Dourado; Oliveira, 2021).

Ainda que tenham enfrentado descontinuidades políticas, cortes orçamentários e resistências institucionais, os CIEPs marcaram um divisor de águas no debate sobre o papel do Estado na oferta de uma educação pública integrada, democrática e humanizadora. Segundo Dourado e Oliveira (2021), os CIEPs foram pioneiros ao propor uma articulação intersetorial entre educação e demais políticas sociais, compreendendo o estudante como sujeito pleno de direitos, cujas necessidades extrapolam os limites da sala de aula.

A experiência dos CIEPs também se mostra relevante para pensar a intencionalidade das políticas públicas de educação integral. Como defendem Oliveira e Nascimento (2022), ao contrário de muitas iniciativas contemporâneas que tratam a educação integral como extensão da jornada escolar ou como política compensatória, os CIEPs propunham uma lógica de formação ampla, integrada ao território e comprometida com a justiça social. Essa concepção guarda afinidade com os fundamentos do Direito Educativo, na medida em que compreende a escola como espaço de garantia de direitos e de promoção da equidade.

No contexto atual, os CIEPs voltam a ganhar destaque em debates acadêmicos e políticos, especialmente em virtude das reflexões promovidas pelos seus 40 anos de existência. Para muitos pesquisadores e educadores, recuperar e atualizar a proposta original dos CIEPs é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos da educação pública, particularmente no que se refere à

ampliação do acesso, à permanência e ao sucesso escolar em territórios de vulnerabilidade (Dourado; Oliveira, 2021; Oliveira; Nascimento, 2022).

Essa recuperação não significa uma reprodução literal do modelo original, mas sim uma reinterpretação crítica que incorpore as aprendizagens acumuladas nas últimas décadas, incluindo os debates sobre diversidade, currículo, participação social e avaliação formativa. O legado dos CIEPs, nesse sentido, permanece atual ao reforçar a centralidade da escola como espaço articulador de políticas públicas e como instância promotora da cidadania, da inclusão e da equidade.

## 5 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo verificar de que forma as políticas públicas educacionais voltadas à promoção da igualdade e da equidade dialogam com os fundamentos do Direito Educativo, buscando compreender sua aplicação, seus limites e seus desafios no cotidiano das escolas públicas de tempo integral. A partir da análise teórica e normativa realizada, foi possível constatar que a educação em tempo integral, enquanto política pública, tem representado uma das principais estratégias de enfrentamento às desigualdades educacionais no Brasil. No entanto, sua efetividade está fortemente condicionada à compreensão e incorporação dos princípios do Direito Educativo como referência para sua implementação.

Ao longo do estudo, demonstrou-se que a simples ampliação da jornada escolar não garante, por si só, a promoção de uma educação de qualidade, pautada na equidade e na justiça social. Conforme defendem Moll e Leite (2015), a educação integral deve ser compreendida como um PPP comprometido com a formação humana plena, o que exige a valorização dos sujeitos, de seus contextos socioculturais e das múltiplas dimensões do aprender. Esse compromisso requer que o tempo estendido na escola seja preenchido com experiências significativas, que articulem o currículo escolar às práticas culturais, esportivas, artísticas e comunitárias.

As políticas públicas educacionais analisadas, a exemplo do Programa Mais Educação (Brasil, 2007), sinalizam a intenção do Estado brasileiro de enfrentar desigualdades históricas por meio de ações afirmativas de direitos, direcionadas especialmente às populações em situação de vulnerabilidade social. No entanto, como destacam Moll *et al.* (2020), os desafios para consolidar a educação integral como política de Estado são numerosos e passam, entre outros fatores, pela instabilidade de financiamento, pela formação docente insuficiente, pela fragilidade da articulação intersetorial e pela resistência de parte das comunidades escolares à mudança paradigmática que a proposta implica.

O Direito Educativo, enquanto campo teórico e normativo, contribui para a compreensão crítica dessas políticas, ao colocar em evidência a necessidade de garantir o acesso à escola, a permanência e o sucesso escolar, com base na equidade. Nessa perspectiva, a equidade educacional não pode ser reduzida a um conceito abstrato ou retórico; ela deve ser operacionalizada por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, que considerem as especificidades dos estudantes e busquem eliminar as barreiras que dificultam sua plena participação no processo educativo.

A pesquisa bibliográfica evidenciou ainda que o projeto de educação integral encontra inspiração em pensadores brasileiros como Anísio Teixeira, cuja defesa de uma escola pública democrática, laica, gratuita e integral permanece atual (Cavaliere, 2010). Anísio Teixeira compreendia a escola como espaço privilegiado de vivência da democracia e formação da cidadania, o que implica a necessidade de superar visões tecnicistas e conteudistas da educação, para abraçar uma concepção mais ampla e humanista.

Entretanto, os dados e análises apresentados apontam que a consolidação de escolas públicas de tempo integral, efetivamente comprometidas com a equidade, depende de diversos fatores estruturais e conjunturais. Em termos estruturais, destaca-se a importância de políticas de financiamento estáveis e sustentáveis, capazes de garantir infraestrutura adequada, equipe pedagógica completa, formação continuada de professores e oferta de atividades diversificadas e contextualizadas. Em termos conjunturais, é necessário que os gestores públicos e as equipes escolares tenham clareza dos objetivos da educação integral e se comprometam com sua implementação de forma coerente e articulada com as demandas do território em que a escola está inserida.

Além disso, como demonstrado por autores como Leite e Carvalho (2016), a constituição de territórios educativos é um dos pilares fundamentais da educação integral. Isso significa que a escola não pode estar isolada da comunidade; ao contrário, ela deve estabelecer vínculos e parcerias com outras instituições e agentes locais, promovendo ações integradas que fortaleçam o tecido social e contribuam para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Essa articulação territorial é também uma forma de reconhecer e valorizar os saberes locais, combatendo a lógica homogeneizadora muitas vezes presente nas políticas educacionais.

O estudo também revelou que há uma tensão permanente entre os tempos da escola e os tempos do corpo, da comunidade e da subjetividade dos alunos (Souza, 2018). Isso exige sensibilidade dos educadores e abertura das instituições escolares para escutar os estudantes, suas histórias de vida, seus desejos e suas necessidades. A educação integral, portanto, não deve ser confundida com mera ampliação da carga horária, mas sim entendida como oportunidade para ressignificar o espaço escolar e construir práticas mais inclusivas, participativas e transformadoras.

Por fim, reforça-se que as políticas públicas educacionais voltadas à promoção da igualdade e da equidade só poderão cumprir plenamente seus propósitos se forem fundamentadas em um projeto ético-político de educação, que tenha como horizonte a emancipação dos sujeitos e a superação das injustiças sociais. O Direito Educativo, nesse contexto, atua como ferramenta essencial para orientar a construção de sistemas educacionais mais justos, democráticos e inclusivos, nos quais a educação em tempo integral seja um instrumento efetivo de garantia de direitos.

Em síntese, os resultados obtidos ao longo do trabalho permitem concluir que há um diálogo potencialmente fértil entre as políticas de educação integral e os fundamentos do Direito Educativo, mas esse diálogo precisa ser aprofundado e qualificado por meio de ações concretas, investimentos públicos, formação docente e envolvimento comunitário. A escola pública de tempo integral pode e deve ser um espaço de resistência e de produção de novas possibilidades de vida para as crianças, adolescentes e jovens historicamente excluídos, desde que esteja ancorada em um compromisso inegociável com a equidade e a justiça social.

Assim, espera-se que este artigo possa contribuir com a reflexão crítica e propositiva sobre os rumos da educação pública brasileira, especialmente no que diz respeito à sua função social de combater desigualdades, promover cidadania e construir, cotidianamente, uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Apesar das contribuições aqui apresentadas, é importante destacar que este estudo não pretende esgotar as complexas discussões sobre a implementação da educação em tempo integral e sua articulação com os fundamentos do Direito Educativo. A relação entre políticas públicas, equidade e justiça educacional envolve múltiplas dimensões – políticas, pedagógicas, sociais, econômicas e culturais – que demandam abordagens interdisciplinares e contínuas. A própria diversidade dos contextos escolares no Brasil impõe limites à generalização dos resultados, sendo necessário considerar as especificidades regionais, étnico-raciais e territoriais que atravessam a experiência das escolas públicas de tempo integral.

Dessa forma, sugere-se que estudos futuros avancem na análise empírica da implementação da educação integral em diferentes realidades locais, por meio de pesquisas de campo que investiguem, por exemplo, como os princípios do Direito Educativo são incorporados nas práticas pedagógicas, nos PPPs e nas relações escolares. Também é relevante aprofundar o papel dos educadores na mediação entre as diretrizes das políticas públicas e as necessidades concretas dos estudantes, explorando como suas formações, trajetórias e concepções de equidade influenciam o cotidiano escolar. Investigações que considerem a escuta ativa de estudantes, famílias e comunidades também são fundamentais para qualificar as análises e subsidiar a formulação de políticas mais participativas e contextualizadas.

Além disso, há um vasto campo de investigação relacionado às tensões entre a lógica da gestão educacional e a proposta emancipatória da educação integral. Estudos que abordem as formas de financiamento, a governança das políticas públicas, os mecanismos de avaliação e os critérios de expansão das escolas de tempo integral podem contribuir significativamente para o aperfeiçoamento do modelo. Da mesma forma, análises comparativas entre diferentes redes de ensino, inclusive em âmbito internacional, podem enriquecer o debate ao identificar boas práticas e desafios comuns na construção de sistemas educacionais mais justos, equitativos e integradores. Portanto, a continuidade das pesquisas nesse campo é essencial para sustentar a luta por uma educação pública de qualidade social, democrática e efetivamente comprometida com a transformação da realidade.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N.C.S.; BETTI, M. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/02.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da educação integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2024.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm). Acesso em: 7 nov. 2024.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília/DF: MEC; SECAD, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf). Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. **IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 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. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF: MEC, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, seção 1, Brasília/DF: MF/MP/MEC, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União (DOU)**, seção 1, Brasília/DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União (DOU)**, seção 1, Brasília/DF: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. **Saiba Mais – Programa Mais Educação**. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 9 jan. 2025.

CASTRO, A.; LOPES, R.E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun.

2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

CAVALIERE, A.M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto/MG, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>.

CAVALIERE, A.M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

COELHO, L.M.C.C.; MARQUES, L.P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a05v22n83.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CURY, C.R.J.; CUNHA, C. O Manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 96, n. esp., 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/O+Manifesto+Educador+Os+Pioneiros+80+Anos+Depois/588cfd88-e167-4d02-b810-cbafa1dce05d?version=1.2>. Acesso em: 2 fev. 2025.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.P. CIEPs e a escola pública de tempo integral: atualidade e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 42, e228222, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.228222>.

FERREIRA, H.B.; REES, D.K. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n1/2175-6236-edreal-40-01-00229.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

GONÇALVES, A.S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo/SP, v. 1, n. 6, p. 129-135, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 12 nov. 2024.

LEITE, L.H.A.; CARVALHO, P.F.L. Educação (de tempo) integral e a constituição de territórios educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n4/2175-6236-edreal-41-04-01205.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

MACEDO, F.X.; AMORIM, L.R. Influência do educador Anísio Teixeira para a educação integral em tempo integral. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020, Maceió/AL. **Anais: [...]**. Maceió/AL: Editora Realize, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA3\\_ID4748\\_31082020193617.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA3_ID4748_31082020193617.pdf). Acesso em: 3 abr. 2025.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2010.

MOLL, J.; LEITE, L.H.A. Apresentação: educação integral em tempo integral: desafios e possibilidades no campo das políticas afirmativas de direitos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 31, n. 4, p. 17-21, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698013104>.

MOLL, J.; PONCE, B.J.; RONCA, A.C.C.; SOARES, J.N.O. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **e-Curriculum**, São Paulo/SP, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111>.

OLIVEIRA, J.P.; NASCIMENTO, M.A. Políticas públicas e o legado dos CIEPs: memória, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Salvador/BA, v. 38, n. 1, p. 114-132, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol38n12022.112152>.

PALMER, R.E. **Hermenêutica**. Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2006.

SOUZA, M.C.R.F. Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 25, n. 95, p. 414-439, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n95/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500483.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SOUZA, M.C.R.F. Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, v. 34, n. 67, p. 159-175, jan./fev. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n67/0104-4060-er-34-67-159.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SOUZA, M.C.R.F.; CHARLOT, B. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n4/2175-6236-edreal-59843.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

VILAS BOAS, M.L.; ABBIATI, A.S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13545>.

WACHHOLZ, N.R. **A musicalização na educação integral**: um estudo na escola do campo de Pio X no Sudoeste do Paraná. 2020. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2020.