

ESCOLA INTEGRAL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO¹

*Alessandra Alves Ribeiro
Lucia de Fatima Valente*

"Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas, transmitidas pelo passado." (MARX, 1978 p. 17.)

Introdução

A temática da educação integral, por diversas vezes, ocupou a agenda político-educacional. No entanto apenas diante da radicalização do processo de divisão social do trabalho², da ampliação das etapas e das subdivisões do processo de produção, em que colocavam em lados opostos os trabalhadores manuais e os intelectuais, os dirigentes e os subordinados, os donos das máquinas e os produtores, é que a ideia de educação integral se tornou uma bandeira política.

No decorrer dos anos, o conceito de escola integral ganhou destaque nas políticas educacionais, principalmente a partir da segunda metade do século XX, especialmente nas décadas de 1960 e 1970. No Brasil, o modelo de formação mais ampla e inclusiva, ganhou força nas décadas de 1980 e 1990, impulsionada pelos crescentes movimentos sociais em prol de melhorias de qualidade na educação e com a promulgação da Constituição Federal do Brasil/1988, considerada um importante marco normativo para educação integral.

Embora não apresente de forma literal o termo “educação integral”, estudiosos, tal como Menezes (2009), sugerem que há uma aproximação conceitual, na análise dos Artigos 205 e 227, os quais impulsionaram “a criação de políticas e programas educacionais voltadas para garantir a presença da criança na escola e aumentar seu tempo de permanência” (SOUZA, 2016, p. 16-7). Nessa perspectiva, de acordo com a CF de 1988:

¹ O capítulo é fruto dos estudos e pesquisas realizados na disciplina do Professor Doutor Carlos Alberto Lucena, Epistemologia e Educação, no segundo semestre de 2024, no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com a Orientação da Professora Doutora Lucia de Fatima Valente.

² O processo de divisão social do trabalho começou a se intensificar durante a Revolução Industrial, no final do século XVIII e início do século XIX, embora suas raízes possam ser rastreadas a períodos anteriores. A divisão do trabalho é um conceito central em sociologia e economia, relacionado à especialização das funções dentro da produção de bens e serviços, e foi um fator crucial na transformação das sociedades. (ENDLICH, 2011)

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Posterior ao contexto constitucional, a educação integral em tempo integral foi reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE I e II). Em seu capítulo V, artigo 53, o ECA menciona o pleno desenvolvimento da criança, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases -LDB/96, discorre, por sua vez, nos artigos 2º, 5º, 34 e 87, sobre a formação plena e a progressão das instituições para o regime de tempo integral.

Já o PNE I, aprovado pela Lei no 10.172/2001 (BRASIL, 2001), sinalizou a ampliação da jornada na escola, com o propósito de expandir a escola de tempo integral; e, mais tarde, o PNE II, aprovado pela Lei no 13.005/2014 (BRASIL, 2014), previu, de fato, a educação em tempo integral. De acordo com Brasil (2015), o país perpassa por inúmeros desafios no que tange à política educacional brasileira, estando nos últimos anos vinculado, na maioria das vezes, à minimização das desigualdades sociais e a resultados de maior qualidade.

Cenário no qual, foi concebido o Plano Nacional de Educação, de 2014-2024, com previsão da Meta 6, cujo objetivo, é oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, para o atendimento de, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica; com o intuito de melhorar a educação, ampliando a oferta da educação nas escolas brasileiras a partir de estratégias que versam sobre a implementação de políticas educacionais para os próximos dez anos.

A Meta 6 define os programas da política educacional do Brasil voltados para a ampliação do tempo e a diversificação de oportunidades escolares, cuja intenção é interferir na permanência e na conclusão da educação básica (Silva *et al.*, 2021).

A referida meta contempla nove estratégias para o desenvolvimento de seu objetivo, sendo que duas delas, as estratégias 6.1 e 6.9 – tratam da difusão de uma concepção de educação em tempo integral que articula o tempo (ao menos 7 horas diárias) à diversificação de oportunidades escolares (acompanhamento pedagógico e multidisciplinares) e à ampliação progressiva da jornada docente em uma única escola (Lei n. 13.005, 2014).

Tais aspectos possibilitam o entendimento de que essa ampliação visa proporcionar uma formação mais ampla do estudante, tanto no que tange às atividades com as quais contará, quanto no que se refere às condições de trabalho do professor que permanecerá nessa instituição igualmente em tempo integral. Já as estratégias 6.2 e 6.3 versam sobre o funcionamento da infraestrutura escolar, respectivamente, instituição e manutenção (no regime de colaboração) de programas de edificação de prédios escolares, com prioridade aos locais socialmente vulneráveis (Lei n. 13.005, 2014).

As estratégias seguintes fomentam e estimulam a ação escolar na direção do compartilhamento de espaços educativos extraescolares (estratégias 6.4 e 6.5), inclusive orientando, por meio da estratégia 6.6, a aplicação da gratuidade, que trata da “certificação das entidades beneficentes de assistência social” (Lei n. 13.005, 2014).

O desenvolvimento de programas voltados para a educação em tempo integral nas modalidades da educação básica, indígena e quilombola estão previstos na estratégia 6.7, assim como a educação especial, que também é contemplada com uma estratégia para o desenvolvimento desses programas (6.8), guardadas as especificidades legais (Lei n. 13.005, 2014).

Isso posto, é relevante destacar que a Meta 6 está sujeita a monitoramento, conforme previsão legal (art. 5º, § 2), a ser realizado bianualmente pelo órgão específico do governo federal, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), (Lei n. 13.005, 2014). Os dados são atualizados anualmente e, nos anos pares, coincidem com a conclusão dos relatórios dos ciclos de monitoramento das metas. Conforme a Lei do PNE, foram feitos quatro relatórios de monitoramento das metas do PNE, divulgados em 2016, 2018, 2020 e 2022.

Em 2024, o Painel de Monitoramento³ do PNE foi atualizado contemplando os resultados do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024. Entre os resultados encontrados nesses relatórios, os dados do indicador 6a asseveram que, em 2023, 20,6% dos estudantes brasileiros estavam matriculados na educação básica, em programas voltados para a educação em tempo integral. (Censo da Educação Básica/INEP – 2014-2023).

E é nesse viés que o debate em torno de propostas de escola integral e/ou de educação integral se insere nas discussões contemporâneas do direito à educação pública e da formação integral do sujeito, ocupando lugar de destaque na agenda político-educacional, fomentando discussões de matrizes ideológicas diversas, além de propostas de ordem pedagógicas, administrativa e financeira; pontos que tornam relevantes esse presente estudo.

Ora, o que entra em pauta, portanto, é o ideal de uma escola que ofereça não apenas uma jornada escolar ampliada e o ensino de conteúdos acadêmicos, mas também atividades culturais, esportivas, recreativas e de desenvolvimento emocional e social, que visam a formação de um sujeito integral; isto é, um ser humano que se desenvolva de maneira plena, considerando suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e físicas.

Um ideal que, de acordo com Oliveira (2002), encontra-se previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 – seção II artigo 29:

³ O Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) reúne gráficos e tabelas – com desagregações por regiões, unidades da Federação e perfis socioeconômicos – das 20 metas do PNE. Lançado em 2016, o Painel de Monitoramento do PNE integra o InepData, conjunto de painéis de BI (Business Intelligence) que facilita o acesso dos governos e da sociedade às informações produzidas pelo Instituto.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade na qual a criança está inserida. (Lei 9394/96, artigo 29) (OLIVEIRA, 2002, p. 49).

Portanto, espera-se que as escolas proporcionem um ensino que atenda a demanda educacional do aluno e se ajuste às suas necessidades tanto individuais quanto coletivas, e ofereçam uma estrutura física que favoreça o desenvolvimento saudável e completo da criança.

Pode-se dizer que a escola/educação integral, além de complexa, também é um conceito polissêmico que abrange diversos aspectos relacionados ao tema, como: duração; local; formação contínua de docentes; interação entre a escola e a comunidade; diversidade de atividades; inclusão social e desenvolvimento integral dos alunos (ALVES, 2011).

Outrossim, a escola é também um fragmento da estrutura de organização da sociedade, assim como a educação é um dos pilares mais importantes para o desenvolvimento humano. Nesse viés, cabe, portanto, à educação “a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores, necessários para se tornarem membros do gênero humano” (TONET, 2012, p.81-82). Entretanto, esperar que a mera passagem pela escola, o tempo sem intencionalidade e o simples ensino de conteúdos acadêmicos, propicie a formação e o desenvolvimento integral das pessoas, não soaria um ideal inatingível?

Para refletir sobre o tema escola integral, fio condutor do estudo, o texto foi estruturado em seções, nas quais, inicialmente, apresenta-se o percurso histórico da educação integral na escola brasileira a partir de 1988. Em seguida, discorre-se sobre as concepções e bases teóricas presentes no cenário brasileiro atualmente, ao mesmo tempo em que se apontam as contradições e possibilidades e, por fim, tecem-se considerações, nas quais pretende-se descrever duas dimensões fundamentais que permeiam a escola/educação integral, e que muitas vezes coexistem, em tensão, e caracterizam sua capacidade de reproduzir a ordem social existente e sua potencialidade transformadora da realidade. A partir de uma análise baseada na perspectiva materialista histórica e dialética, que exige fidelidade ao real e aos fenômenos emergentes do tempo presente, buscando compreender suas contradições, limitações, assim como suas possibilidades de transformação social.

Esse estudo será delineado referenciando autores como Brandão (1981), Cavaliere (2007, 2009), Coelho (2009), Menezes (2009) e Moll (2010 - 2012), especialmente seu livro, *Caminhos da Educação Integral no Brasil*, entre outros; além de estudo documental para consulta de leis e portarias que versam sobre a educação integral no Brasil.

Percorso Histórico da Educação Integral no Brasil a partir de 1988

Educação integral não é um conceito recente. Na Grécia Antiga, já se discutia a formação completa do ser humano por meio da *paideia*⁴, que significava "educação dos meninos". Esse processo educativo visava desenvolver todas as dimensões da vida humana, incluindo o físico, o intelectual e o moral.

Aristóteles, um dos filósofos mais influentes da época, defendia que a educação integral era fundamental para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, permitindo que o indivíduo se tornasse capaz de atuar de maneira completa na sociedade. Nessa direção, Gadotti aponta que, para esse filósofo, a educação integral “desabrochava todas as potencialidades humanas” (GADOTTI, 2009, p. 21). Ou seja, a educação integral, com suas raízes na Grécia, sempre buscou a formação de um ser humano multifacetado, capaz de se desenvolver em todas as suas dimensões para uma participação plena na vida social.

No Brasil, as experiências da política pública de educação em tempo integral como direito universal, principalmente para as classes populares, não são recentes. Remontam à década de 1930, a partir da primeira metade do século XX, onde tornou-se um campo de debate entre os pensadores da educação. Nesse período, coexistiram pensamentos e matrizes ideológicas que defendiam diferentes perspectivas de educação integral, tais como: os católicos, os anarquistas, os integralistas e os liberais.

Os católicos defendiam a concepção de educação integral “calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa” (COELHO, 2009, p.88). Enquanto os anarquistas desenvolviam um projeto educativo, com propósito de capacitar os trabalhadores para a transformação social, construindo uma nova sociedade socialista libertária e tinham como foco a igualdade, a autonomia e a liberdade humana.

Por outro lado, os integralistas defendiam a educação integral, tanto nos escritos de Plínio Salgado⁵ como nos elaborados por militantes do integralismo. Para eles, as bases da Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina. Bases que podem ser caracterizadas como político-conservadoras. (BRASIL, 2009).

⁴ A palavra **Paideia** era usada para descrever a **educação dos jovens**, mas seu significado ia muito além da simples instrução formal. Ela representava uma formação ampla, que incluía o desenvolvimento físico, intelectual e moral do indivíduo, sendo central para a vida cívica de Atenas. A ideia de **educação integral** na Grécia Antiga, portanto, não era restrita ao ensino das letras ou da filosofia, mas abrangia também as artes, a educação física e o caráter, aspectos fundamentais para o cidadão que participaria da vida política e social. (Jaeger, Werner. *Paideia: A Formação do Homem grego*. Tradução de Maria Lúcia Machado de Almeida. São Paulo: Editora Martins, 1994).

⁵ Escritor e político brasileiro. Dedicou-se ao jornalismo, fazendo crítica literária e política. Fundou a Ação Integralista Brasileira, tornando-se o chefe deste movimento nacional. O Integralismo de Plínio Salgado configurou-se como o maior movimento nacionalista da história do Brasil, o primeiro a aceitar negros e mulheres, um movimento verdadeiramente nacionalista, anticomunista e antiliberal que, sob o lema “Deus, pátria e família”, conseguiu reunir setores da classe média e intelectuais. Os milicianos obedeciam a uma série de regulamentos, entre os quais o uso de uniformes (camisas-verdes) e da saudação Anauê, uma saudação em língua tupi. (Biografia Plínio Salgado, 1895 - ebiografia)

Os Liberais, conhecidos como reformadores⁶ e Pioneiros da Educação Nova, por sua vez, defendiam o rompimento com a velha estrutura do serviço educacional, pois entendiam que o progresso das ciências biológicas, psicológicas e avanço científico-tecnológico exigiam uma nova mentalidade para educação brasileira. Eles acreditavam que os fins da educação deveriam ser definidos em função das mudanças econômicas e sociais. Para eles a educação tinha uma função essencialmente pública.

Ainda de acordo com os reformadores, a escola deveria oferecer educação pública, gratuita, integral, obrigatória, laica e mista, e o Estado deveria ser responsável pela educação do povo; considerando a educação como uma “organização dos meios científicos de ação, a fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano às etapas do seu crescimento” (CURY, 1988, p, 85).

Este movimento teve influência do pensamento de John Dewey (1859-1952). Talvez tenha sido o mais utópico e um dos que mais impactou a história da educação brasileira, sendo amplamente conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação, publicado em 1932. Dentre os apoiadores do movimento, estão grandes nomes da educação Brasileira, como Anísio Teixeira e C. Delgado de Carvalho.

Para Moll (2010, p. 73), a história da educação integral no Brasil ganhou destaque especialmente a partir da Constituição de 1988 que, ao afirmar uma série de direitos ao cidadão, trouxe um “espírito de integralidade formativa”. Ou seja, abriu espaço para normativas e diretrizes legais, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, cujo artigo 34 já fazia referência à ampliação do tempo de permanência diário do estudante na escola.

Ademais, a Lei nº 11.274/2006 estabeleceu a ampliação da jornada escolar de 800 para 1.000 horas anuais no ensino fundamental. Em 2007, tivemos o lançamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, que destinou recursos, dentre outras modalidades de ensino, para as escolas de Tempo Integral.

No mesmo ano, o Ministério da Educação - MEC, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE/MEC, um conjunto de programas com o objetivo de melhorar a Educação Brasileira. O PDE “enuncia-se uma visão sistêmica de educação que permitiria superar a visão fragmentária” (SAVIANI, 2009, p.16),

Ainda em 2007, foi criado o Programa Mais Educação, cujo objetivo era propiciar a construção de outros saberes nos educandos através dos macrocampos, com atividades no contraturno em que o estudante foi matriculado. O programa repassava dinheiro diretamente às escolas para compra de materiais pedagógicos e para a alimentação. Moll (2010), considerava o PME como “uma ação pedagógica que trabalha com uma perspectiva de política afirmativa ou como uma ação de discriminação positiva, necessária em um país que sempre distribuiu bens, saberes e

⁶ Entre seus principais pensadores estão Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Roque Espencer Maciel de Barros (1927-1999) e Cecília Meireles (1901-1964). Tais teóricos receberam influências do pensamento pedagógico do norte-americano John Dewey.

serviços tardia e desigualmente” (MOLL, 2010, p. 73); e segundo Gadotti (2009), dentre os Programas do PDE, é o que mais defende a educação integral.

Foi por meio do Programa Mais Educação que a proposta da educação em tempo integral foi retomada no âmbito das políticas de ampliação da jornada educativa dos estudantes da educação básica no Brasil, como resposta a uma das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como objetivo a melhoria da educação básica.

Em 2016, o PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME). A substituição do Programa se deu sob alegação de que o PME não avançou no alcance das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ficando a avaliação sobre o sucesso e insucesso do Programa centrada apenas no aspecto cognitivo.

A avaliação do programa se deu no período entre 2008 e 2011, a partir de uma pesquisa feita pelo grupo empresarial Fundação Itaú Social e pelo Grupo Banco Mundial em 2015, intitulada de Avaliação de Impacto e Estudo Qualitativo. O estudo foi realizado em 600 escolas de vários estados brasileiros e, dentre as conclusões apresentadas, afirmou-se que o PME não melhorou o desempenho dos alunos nem na disciplina de Língua Portuguesa nem na disciplina de Matemática, assim como não teve impacto positivo na taxa de abandono escolar, nem no aumento da taxa de evasão. O intuito da pesquisa era embasar debates e subsidiar tomadas de decisão da gestão pública a partir de evidências concretas.

De acordo com o referido estudo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas pesquisadas não apresentava resultados significativos quando comparados com índices de escolas não contempladas pelo PME. Dados que levaram o governo a optar pela não continuidade do programa, uma vez que tinha um período pré-estabelecido, quando de sua criação, de dez anos de vigência, podendo continuar ou não.

O relatório dessa mesma pesquisa⁷ apresentada pelo Banco Mundial foi contestado por Jaqueline Moll, em audiência pública no Senado Federal, a pesquisadora apresentou resultados diferentes que, segundo ela, foram calculados com base nos números do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e demonstraram que em:

2007 e 2009, por exemplo, nos anos iniciais do Mais Educação, o índice de proficiência em português nas escolas onde 100% dos alunos estudavam em tempo integral teve um acréscimo de 7,5. O índice subiu também no intervalo 2009 e 2011, tendo uma melhora de 2,8. O mesmo fenômeno ocorreu em Matemática, disciplina na

⁷ Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos do PME, pesquisa que utilizou como indicadores as notas de matemática e português na Prova Brasil (do 5º aos 9º anos) e Taxa de Abandono (dos ciclos I e II do Ensino Fundamental) das escolas atendidas pelo Programa. Os resultados da pesquisa da Fundação Itaú Social demonstram que essas instituições, no período de 2008 e 2010, apresentaram ineficácia no desempenho médio dos alunos nas avaliações do Ideb. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015).

qual acréscimos foram respectivamente de 0,6 e 7,8. (ZINET, 2015, não paginado).

Cabe ressaltar, portanto, que não foram avaliados outros aspectos da formação humana e questões que implicam no trabalho desenvolvido pela escola e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes, como, por exemplo, as condições físicas, pedagógicas e de qualificação e valorização dos professores das escolas integrantes do PME.

No que se refere ao PNME, a Portaria nº 1.144/2016 destaca como objetivo do Programa a melhoria da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, “[...] por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno [...]” (BRASIL, 2016, p. 23).

A realização das atividades de acompanhamento pedagógico e complementares do Programa foram estruturadas da seguinte maneira: as instituições que fizeram adesão por cinco horas semanais deveriam obrigatoriamente desenvolver duas atividades de acompanhamento pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática. Já as instituições que optaram por quinze horas de atividades semanais teriam a oportunidade de realizar as atividades de acompanhamento pedagógico, ambas com carga horária semanal de quatro horas de duração, além das três atividades complementares, nos campos das artes, cultura, esporte e lazer, mas, a serem realizadas nas sete horas restantes.

No que se refere ao acompanhamento pedagógico, este seria um campo de caráter obrigatório, objetivando a ampliação das oportunidades de aprendizado, com foco na aprendizagem do estudante, em língua portuguesa e matemática (BRASIL, 2017). Nesse sentido, o PNME se concentrava na elevação da aprendizagem dos estudantes nas disciplinas de Português e Matemática, o que demonstra uma visão reducionista e fragmentada de educação, na qual o importante é avaliar e quantificar o que o estudante conseguiu aprender, por meio de números, considerados pouco representativos, já que não são suficientes para avaliar o indivíduo como um todo. O que evidencia um grande distanciamento em relação aos ideais de educação integral apresentados pelos diversos autores e estudiosos referenciados neste texto.

Ademais, tivemos o Plano Nacional de Educação, em vigor por meio da Lei Nº 13.005/2014, que traz em sua Meta nº 6a a proposta de ampliação da educação pública regular para o tempo integral, com o intuito da elevação dos índices educacionais no país e a implementação da educação integral. A ampliação da oferta da educação em tempo integral já era meta do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Outrossim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2017 que, embora não trate diretamente da educação integral, estabeleceu diretrizes curriculares que influenciaram as práticas de ensino nas escolas de tempo integral. Ao passo que a Lei nº 13.798/2019 criou o Programa Nacional de Educação Integral (PNEI), com o

objetivo de promover a educação integral em escolas públicas, ampliando o acesso e as oportunidades de aprendizagem para os estudantes da educação básica. Neste mesmo ano, o Mais Educação passou por uma reformulação, assumindo o nome de Novo Mais Educação. Porém, o programa passou a ser basicamente um reforço de Português e Matemática, perdendo o seu caráter de formação integral, tendo sido descontinuado em 2019.

Por fim, em maio de 2023, o Governo Federal lançou o Programa Escola em Tempo Integral, instituído oficialmente pela Lei nº 14.640/2023, com o objetivo de ampliar em 1 milhão de matrículas a oferta dessa modalidade de ensino na Educação Básica de todo o Brasil. De acordo com o governo, a meta era alcançar 3,2 milhões de matrículas até 2026.

No último panorama divulgado pelo Painel de Monitoramento do PNE, com base nos dados do Censo de Educação Básica/INEP, em 2023, a média de estudantes brasileiros matriculados em tempo integral é de 20,6%. Na educação infantil, esse índice chega a 31,3%. Nos anos iniciais do ensino fundamental, o percentual chega a 15,9% e nos anos finais do ensino fundamental, a taxa é de 19,2%. Já os estudantes matriculados em tempo integral, nos anos finais, representam 19,7%. (BRASIL, 2024)

Isso posto, entendemos que, no histórico da educação Integral no Brasil, evidencia-se a discussão e a tentativa de implementação de um modelo educacional que vise à formação do ser humano para além dos conteúdos escolares. Em matéria de leis que versam sobre a educação integral, temos as que vigoram como novos marcos legais da implantação e fomento à Educação Integral e que regulamentam o tempo de permanência dos estudantes na escola. Contudo, o país não possui, de forma universal, um modelo pedagógico específico de educação integral, sendo competência dos estados e municípios a responsabilidade por sua criação e gerência.

Concepções de Educação Integral

A existência de uma polissemia de conceitos, perspectivas e práticas acerca da educação integral aponta a escola como um território de disputas, seja a partir das propostas governamentais de ampliação da jornada diária escolar, seja pelas reflexões de pesquisadores que se dedicam ao estudo da temática. O debate em torno da educação integral e tempo integral tem se intensificado no Brasil nas últimas décadas, especialmente, a partir da implementação do Programa Mais Educação (2007).

Os estudos de Cavaliere (2007) sobre tempo de escola e qualidade da educação pública distinguem pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral existentes no cenário da educação pública brasileira: assistencialista, autoritária, democrática e a concepção multissetorial de educação integral.

A primeira visão, de cunho assistencialista, segundo a autora, considera que a escola de tempo integral deve cuidar e proteger os desprivilegiados, substituindo, assim, a função da família. Nessa visão, a escola deve “[...] suprir deficiências gerais da

formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária [...]” (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Na concepção assistencialista, a educação se apresenta como uma resposta à problemas sociais e de assistência, em vez de buscar uma formação do aluno mais ampla que incorpore aspectos educacionais, culturais e de cidadania de maneira igualitária. Por outro lado, na concepção autoritária, a escola de tempo integral é vista como instituição de prevenção ao crime, pois considera que crianças e adolescentes, ao estarem em tempo integral nas escolas, estarão mais protegidos da violência das ruas.

Nessa lógica, a preocupação não é a formação do sujeito, mas a ocupação do tempo do estudante em atividades no contraturno; o que demonstra uma proposta convergente com a lógica do mercado, opressora e segregadora. O objetivo perpassa o aspecto disciplinar e obedece a uma hierarquia rígida, cujo foco está na transmissão de saberes e no controle social, sem muita preocupação com a formação cidadã ou o desenvolvimento integral do aluno.

Já a terceira concepção, a democrática, considera o tempo integral como meio para “[...] proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007. p. 1029). Nessa concepção, a escola funcionaria como uma ferramenta para a emancipação dos sujeitos, fomentando o desenvolvimento global do estudante, promovendo valores democráticos, como a autonomia, a solidariedade e o respeito às diferenças.

Contudo, essa concepção apresenta dificuldade de implementação em contextos de escolas que enfrentam problemas estruturais e de gestão, já que a prática democrática demanda um espaço de gestão participativa e uma formação docente que favoreça a colaboração e o pensamento crítico.

Por fim, a concepção multissetorial considera que o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição escolar, pois a educação pode e deve fazer-se também fora da escola, não sendo, assim, necessária a estruturação de uma escola de horário integral. Embora essa abordagem seja vista como promissora para uma educação mais integral, as críticas giram em torno da dificuldade de articulação entre os diversos setores e a falta de uma política pública sólida que efetivamente coordene as diferentes áreas.

Para a autora, embora haja, pelo menos, quatro concepções de escola de tempo integral no cenário da educação pública, a maioria das experiências em tempo integral materializadas na escola brasileira esteve centrada na concepção multissetorial. E ela tem ganhado força nas políticas federais de ampliação da jornada escolar, desde 2014⁸, dada a precariedade de equipamentos, espaços e de pessoal disponíveis nas escolas

⁸ No Brasil, vigora um esforço nacional para ampliar a educação em tempo integral, oferecendo uma jornada de, no mínimo, sete horas, atingindo, pelo menos, 50% das escolas públicas e, no mínimo, 25% dos alunos matriculados na educação básica (BRASIL, 2014).

públicas brasileiras, as quais acabam buscando parcerias com vários setores da sociedade como forma de suprir essas necessidades, ou com a justificativa “[...] de que, nas sociedades complexas, a educação precisa ser multifacética, incorporando diversos tipos de organizações sociais [...]” (Cavaliere, 2007, p. 1030).

Brandão (1981), educador e antropólogo brasileiro, conhecido principalmente por suas contribuições no campo da pedagogia e na reflexão sobre as práticas educativas, especialmente em contextos de educação popular e educação integral, apresenta uma abordagem crítica e reflexiva sobre essa concepção. Embora não use o termo "multissetorial" diretamente, suas ideias e conceitos sobre a integração de diferentes áreas e articulação de políticas sociais podem ser entendidos como parte da abordagem multissetorial de educação integral.

Em sua obra "Educação Popular: Para uma Pedagogia da Liberdade" (1981), Brandão reflete sobre a educação popular como um processo que visa transformar a sociedade, por meio da formação integral dos indivíduos. A ideia de educação popular é, em grande parte, pautada pela concepção de que a escola deve ser apenas uma parte de um processo mais amplo de educação, que envolve várias instituições e práticas sociais.

Ainda que Brandão não desenvolva a abordagem multissetorial de maneira sistemática, ele propõe que a educação deve se articular com a comunidade, as famílias, as políticas públicas e outros campos sociais para garantir um atendimento mais completo às necessidades dos alunos. O autor sugere que as políticas educacionais devem ser pensadas de forma integrada com outras políticas sociais, como saúde, cultura e assistência social, para garantir que os direitos dos estudantes sejam atendidos de maneira holística.

Nessa perspectiva, Coelho (2009) considera que na contemporaneidade, a educação integral apresenta características que podem ser expressas pelos seguintes binômios: educação integral na perspectiva de promover a proteção integral a crianças e adolescentes; educação integral a partir da oferta de um currículo integrado; e educação integral associada ao tempo integral, isto é, à ampliação do tempo em que o estudante permanece na escola realizando atividades diversas, envolvendo múltiplas dimensões de formação do sujeito, aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais.

Outrossim, é relevante ressaltar ainda a importância dos movimentos sociais e das pedagogias libertária e libertadora⁹ que, historicamente, têm oferecido alternativas à educação tradicional, propondo uma formação mais crítica e transformadora e contribuindo para novos entendimentos sobre a educação integral.

⁹ A pedagogia libertadora é centrada na ideia de que a verdadeira educação não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também criar condições para que os educandos se tornem sujeitos críticos e transformadores de sua realidade social. Concepção diretamente associada ao trabalho do educador brasileiro **Paulo Freire**, um dos maiores pensadores da educação do século XX. Sua abordagem visa a emancipação dos oprimidos, enfatizando que a educação deve ser um instrumento de libertação, não de dominação.

Movimentos como o da educação popular¹⁰, inspirado por Paulo Freire, defendem que a educação deve ser um meio de conscientização política e social e, não apenas uma forma de adaptação ao sistema. Ou seja, a escola integral, se bem orientada, pode ser uma ferramenta poderosa nesse sentido, proporcionando não apenas mais tempo de escola, mas também criando um ambiente que favoreça a formação crítica dos alunos e seu envolvimento ativo na transformação da sociedade.

Já as Pedagogias libertárias, como as de Francisco Ferrer¹¹ (1859-1909) e Murray Bookchin¹² (1921-2006), por exemplo, propõem uma educação baseada na liberdade, na autonomia dos alunos e na igualdade de relações dentro da escola. Essas abordagens, ao desafiar a hierarquia e a padronização do sistema educacional, poderiam ser aplicadas ao modelo de escola integral que busca integrar diferentes dimensões do ser humano.

Embora as pedagogias libertária e libertadora compartilhem uma visão crítica da educação tradicional, autoritária e hierárquica, suas raízes e ênfases teóricas apresentam diferenças significativas. Ambas têm como ponto comum a busca por uma educação que promova a liberdade, a autonomia e a transformação social, apesar dos caminhos distintos para alcance de seus objetivos.

Contudo, no Brasil, com a definição da jornada escolar diária com o mínimo de 04 horas, regulamentada na LDB de 1996, o “integral” passou a significar uma simples ampliação da carga horária diária, deixando para segundo plano os requisitos de abordagem pedagógica das propostas de educação integral históricas, tanto de vertentes liberadora quanto da libertária.

¹⁰ Inspirado por Paulo Freire, o movimento de educação popular começou a tomar forma a partir da década de 1960, especificamente em 1962, quando Paulo Freire iniciou seu trabalho de alfabetização de adultos no Brasil, como parte do projeto de alfabetização de trabalhadores no nordeste do Brasil, em Angicos, Rio Grande do Norte. Esse trabalho ficou conhecido como o "método Paulo Freire" e marcou um ponto de inflexão na educação popular no país.

¹¹ Francisco Ferrer foi um educador e filósofo espanhol que desenvolveu uma pedagogia libertária, voltada para a educação laica, racionalista e centrada na liberdade e autonomia dos estudantes. A principal obra que representa as suas ideias pedagógicas é:

FERRER, Francisco. *A Escola Moderna*. 1909

Na obra, Ferrer discute a criação de uma escola laica e sem dogmas, onde os estudantes seriam educados de maneira livre, crítica e democrática, sem a imposição dos valores tradicionais e religiosos. Ferrer foi um grande defensor da educação popular e contra a educação autoritária que se impunha nas escolas tradicionais.

¹² Murray Bookchin foi um pensador e ativista social, conhecido por seu trabalho em ecologia social e suas ideias libertárias. Sua pedagogia está relacionada à sua visão mais ampla de uma sociedade libertária, democrática e ecológica. Ele não escreveu um livro especificamente dedicado à pedagogia, mas seus conceitos pedagógicos podem ser encontrados em diversos escritos que abordam suas ideias sobre liberdade, educação e mudança social. Uma das obras mais representativas do tema da educação libertária é:

BOOKCHIN, Murray. *Para uma Nova Educação: Um Manifesto Ecológico*. 1992.

Neste livro, Bookchin defende uma educação que seja mais holística, integrada ao contexto social e ecológico, e que promova a autonomia e a democracia direta. Ele critica a educação tradicional, que ele considera opressiva, e propõe alternativas baseadas na liberdade e na participação ativa dos indivíduos na construção do seu conhecimento.

Contradições e Possibilidades da Escola Integral

Althusser, filósofo marxista influenciado principalmente pelas ideias de Estado, ideologia, luta de classes, hegemonia, sociedade civil, infraestrutura e superestrutura de Marx (1818- 1883), Engels (1820-1895), afirma que o sistema escolar é uma instituição que assegura a diversificação da força de trabalho e a manutenção de suas condições. Em suas palavras (Althusser, 1985, p. 20-21):

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de «cultura científica» ou «literária» diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores etc.). Aprendem-se, portanto, «saberes práticos» (des «savoir loire») (Althusser, 1985, p. 20-21).

A educação, em qualquer sociedade, não é um fenômeno neutro ou apolítico. Pelo contrário, ela está profundamente imersa nas relações de poder e nas condições econômicas que definem o modelo de organização social. O trabalho que possibilitou ao ser social transformar a natureza, gerou conhecimentos que foram sendo repassados às gerações seguintes para dar continuidade ao desenvolvimento sócio-histórico da humanidade e tornar o indivíduo singular partícipe do gênero humano.

O processo histórico de desenvolvimento da humanidade foi marcado pela divisão de classes e, conforme foram se estabelecendo, a educação também foi sendo dividida, organizada e ofertada pela e para a classe dominante. Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético, oferece uma chave de leitura crítica para entender como as estruturas educacionais refletem as contradições sociais e as relações de classe.

Embora a educação não tenha sido o tema central de Marx e Engels (1848), ela aparece nas suas preocupações sobre a construção do homem plenamente desenvolvido em suas potencialidades físicas e espirituais, não subjugado ao domínio do capital. Os autores acreditavam que as instituições sociais, como a escola, funcionam de maneira a reproduzir as relações de classe existentes. Logo, perpetuam as desigualdades sociais entre as diferentes classes. Ou seja, o próprio *locus* da produção capitalista, a grande indústria, permitiu a Marx e a Engels formular uma teoria social capaz de promover a superação das condições que mutilavam e impediam a plena formação do homem.

Nesse viés, ao invés de ser um processo neutro ou puramente formativo, a educação é moldada pelas necessidades do sistema econômico e, muitas vezes, serve para manter o *status quo*. Para eles, a escola, é parte da superestrutura que se constrói em cima da infraestrutura econômica, ou seja, o sistema educacional não é apenas

moldado pela base material da sociedade (as relações de produção), mas também serve a ela.

Ou seja, para o materialismo histórico-dialético, a escola tradicional serve principalmente para reproduzir a sociedade tal como ela é; isto é, as relações de poder e as estruturas de classe não só são transmitidas como parte do currículo escolar, mas também estão postas, por meio da própria organização da escola, das relações hierárquicas entre professores e estudantes, da distribuição desigual de recursos, da permanência e da diferenciação curricular.

O projeto de educação integral proposto pelo Ministério da Educação e o Novo Programa de Educação Integral (2023) tem como objetivo ampliar a jornada escolar e diversificar as oportunidades de aprendizagem para os estudantes, articulando diferentes saberes e práticas educativas, oferecendo atividades complementares em áreas como cultura, esporte, tecnologia e reforço escolar e apresenta uma função emancipadora potencial. No entanto, ainda assim, ele não está imune à função ideológica da escola, posta aqui, sob o entendimento do filósofo Althusser (1985)¹³, e aos aparelhos ideológicos do Estado.

As propostas de educação em tempo integral vivenciadas na realidade brasileira perpassam desafios de ordem ideológica, política e social, para sua implementação. E ainda que carreguem consigo um imenso potencial transformador também estão imersas nas contradições que definem as relações sociais e de poder nas sociedades capitalistas.

Isso ocorre, não apenas por questões burocráticas e centralidade no trato com a política pública trabalhada no contexto escolar, mas também pela dualidade da educação (classe trabalhadora x elite) expressas na disputa de poder para qual tipo de educação se quer para as crianças e jovens, quer seja, para emancipação, ou para instrução.

A escola, mesmo em suas formas mais avançadas, continua sendo uma instituição inserida na superestrutura da sociedade, influenciada por interesses econômicos e ideológicos que moldam o comportamento e as relações sociais. A escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, cumpre dupla função, ela reproduz a qualificação profissional e a submissão da ordem vigente.

Ou seja, ela pode tanto reproduzir as desigualdades existentes ao formar indivíduos aptos a atender às demandas do mercado, quanto se configurar como um espaço de emancipação e transformação social, se orientada por uma prática pedagógica crítica e comprometida com a justiça social.

É inegável que a escola integral pode atuar como um instrumento de resistência ao promover uma educação mais inclusiva e acessível, oferecendo a alunos de

¹³ A burguesia deu primazia ao aparelho ideológico escolar, estabelecendo-o como aparelho de Estado dominante, substituindo assim a igreja, nessa função de grande relevância. Althusser destaca a escola como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, na perspectiva do autor, a eficiência da escola na propagação da ideologia, se deve ao fato desta ter assumido o lugar da igreja, substituindo a dualidade família-igreja pela dualidade família-escola. Nessa condição, são incorporados à escola diversos mecanismos voltados para conformação e a reprodução (FERRARO, 2014)

contextos sociais e econômicos marginalizados a oportunidade de desenvolvimento mais amplo, com atividades que envolvem o corpo, as emoções, as artes e a cultura. Esse tipo de educação pode romper com as barreiras do ensino tradicional, que muitas vezes se limita à formação intelectual voltada para a preparação para o mercado de trabalho e, ao criar oportunidades de desenvolvimento para todas as dimensões do ser humano, pode efetivamente contribuir para a superação de desigualdades e a promoção da equidade social.

Porém, para que esse potencial transformador seja plenamente alcançado, é necessário que a escola integral não se limite a ser uma adaptação das necessidades do mercado capitalista. Ela deve ser, ao contrário, um espaço de questionamento, de conscientização crítica e de ação política. O modelo de escola integral precisa ser orientado para a formação de cidadãos críticos e conscientes que não apenas aceitem o status quo, mas que compreendam as estruturas de poder e as condições de exploração nas quais estão inseridos, desenvolvendo a capacidade de questionar e transformar essas condições.

E é nesse sentido que nos aproximamos da função da escola idealizada por Anísio Teixeira (1997), cujo modelo, extrapola o ensino e a transmissão de conteúdos que garantam o aprender a ler, escrever e contar. A função da escola avança para o campo da educação plena do sujeito, quando prioriza no seu currículo, não apenas os conteúdos clássicos científicos: da leitura, da escrita e das ciências exatas, mas, quando insere e oportuniza em seu trabalho pedagógico a propagação de valores éticos e morais, do ensino das artes e da cultura, de hábitos de higiene e disciplina, além da preparação para um ofício.

Em um nível mais prático, o sucesso de qualquer modelo de educação integral depende da efetiva implementação de políticas públicas que garantam recursos, formação de professores, avaliações constantes, e uma infraestrutura capaz de sustentar uma jornada escolar ampliada e diversificada.

Considerações Finais

A educação integral, como proposta pedagógica que visa uma formação mais ampla e holística dos indivíduos, pode ser entendida tanto como uma tentativa de superar as limitações da educação tradicional, quanto como um reflexo das contradições da sociedade capitalista. Se por um lado, ela propõe a formação de indivíduos críticos, que não apenas possuam conhecimentos técnicos, mas também habilidades sociais, emocionais e cognitivas para intervir na realidade social, por outro, essa proposta de formação pode ser, paradoxalmente, apropriadamente adaptada ao sistema de produzir indivíduos conformados e aptos a se encaixar nas exigências do mercado.

Em um contexto de sociedade capitalista, onde o objetivo principal é a valorização do trabalho e a manutenção das relações de exploração, mesmo a proposta

de educação integral mais progressista, pode ser moldada para formar indivíduos flexíveis que atendam às necessidades da economia de mercado. A formação integral acaba servindo ao sistema, adaptação, e não necessariamente à transformação das estruturas de desigualdade social.

Assim, mesmo um modelo educacional aparentemente mais progressista como a educação integral pode reforçar a cultura dominante e as relações de poder, desde que não haja uma ruptura crítica com as condições sociais que sustentam o sistema capitalista. É essencial que a escola integral não seja reduzida a uma prática pedagógica de inclusão superficial, mas que seja também um espaço de questionamento profundo sobre as estruturas sociais, políticas e econômicas que mantêm as desigualdades no cerne da sociedade.

Por fim, a escola integral não pode ser tratada como um campo de disputa ideológica, mas como um espaço em que as contradições do sistema educacional podem ser potencialmente resolvidas. Ao oferecer uma educação que, em sua concepção mais profunda, visa formar indivíduos críticos e transformadores, ela tem a capacidade de provocar uma ruptura entre as normas educacionais e as velhas estruturas sociais que reforçam e reproduzem as desigualdades.

Referências

ALVES, Joana D’Arc Moreira Alves. Escola de tempo integral: uma reflexão sobre suas contribuições e seus desafios, considerando a diversidade e a inclusão. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG**, Goiás, Brasil, v.2, n. 11, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/2034>. Acesso em 17 dez 2024.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BOOKCHIN, Murray. **Para uma Nova Educação: Um Manifesto Ecologista**. n 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular: uma pedagogia da liberdade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL, Rozineide Souza. **O Programa Mais Educação e a Gestão Democrática: A experiência de uma escola municipal em Belém/PA**, 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/k4npT6d8BGLT8rYL3z9nR5R/>. Acesso em 17 dez 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação** - 2018. Brasília, DF: INEP, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 16 jan 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 02 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Programa Novo Mais Educação**: caderno de orientações pedagógicas - versão I. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file> . Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Censo Escolar da Educação Básica: microdados. Brasília, DF, 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-inicia-reuniao-tecnica-do-censo-escolar-2024#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Estudos,%2C%20em%20Bras%C3%ADlia%20\(DF](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-inicia-reuniao-tecnica-do-censo-escolar-2024#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Estudos,%2C%20em%20Bras%C3%ADlia%20(DF). Acesso em: 14 mar. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Esp., p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100> . Acesso em: 23 fev 2025.

CURY, Carlos Roberto. **Ideologia e Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associa- dos, 1988.

ENDLICH, Ângela, M. Divisão Social do Trabalho: Breve Paralelo de Clássicos - COMTE, DURKHEIM, WEBER E MARX. **Boletim de Geografia**, v. 15, n. 1, p. 47-56. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/index>. Acesso em: 01 mar. 2024.

FERRARO, J. Althusser, educação, estado e (re) produção. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1712>. Acesso em 14 dez 2024.

FERRER, Francisco. **A Escola Moderna**. 1909.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório de avaliação econômica e estudos qualitativos**: o Programa Mais Educação, Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015. (Avaliação econômica de projetos sociais). Disponível em: http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wpcontent/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_20151118.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

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

GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, ano 1, n. 2, p.15-24, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2022. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em 13 jan 2025.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978, p. 17.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009. p. 69-87.

MOLL, J. A política de Educação Integral no Brasil: Mais Educação. In: **CENPEC**. Colóquio Educação Integral. São Paulo, 2010. p. 70-79.

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. Cortez. São Paulo: 2002

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 99).

SILVA, B. A. R. da, Coelho, L. M. C. C., & MOEHLECKE, S. (2021). Direito à educação integral e(m) tempo integral: Normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. **Cadernos de Pesquisa**, 28(1), 165-185. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p165-185>. Acesso em 07 fev 2025.

SILVA, B. A. R. da, Coelho, L. M. C. C., & MOEHLECKE, S. (2021). Direito à educação integral e(m) tempo integral: Normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. **Cadernos de Pesquisa**, 28(1), 165-185. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p165-185>. Acesso em 08 fev 2025.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **Políticas de ampliação da jornada escolar: a implantação do Programa Mais educação em Igarapé-Miri/PA**. Dissertação (Mestrado) – Programa da Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_9d93de3d26c1f70304cfafd93364e202. Acesso em 18 fev 2025.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997. (Original publicado em 1936).

TEIXEIRA, A. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 3-27, out./dez. 1956.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

ZINET, Caio. **Mais Educação em debate: qual o futuro do programa de educação integral?** Centro de Referências em Educação Integral. 2015. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/mais-educacao-em-debate-qual-futuro-programaeducacao-integral/>. Acesso em: 14 mar. 2025. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022>. Acesso em 04 de março de 2025. https://www.ebiografia.com/plinio_salgado/. Acesso em 23 de março de 2025.