

**ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: NOVOS TEMPOS, NOVOS ESPAÇOS E NOVAS
POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM**

**FULL-TIME SCHOOL: NEW TIMES, NEW SPACES, AND NEW POSSIBILITIES FOR
LEARNING**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-010>

Luciano João da Silva

Mestre em Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFPE)

E-mail: luciano.joao@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

Ione Paula Gomes Benites

Especialista

Instituição Prominas

Rondonópolis - MT

E-mail: ionepaulabenites@gmail.com

Mauryellen da Silva Costa

Mestranda em Educação, UERR, Boa Vista - RR

E-mail: maurynha_ellen@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8866317719879303>

Maicon da Conceição

Especialista em Currículo e Avaliação da Educação Básica

Universidade Estadual do Maranhão – MA

Caxias - MA

E-mail: Maycon.tristan07@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9662494400028967>

Graciele Castro Silva

Administração

UNIC - Universidade de Cuiabá

E-mail: gracielecastrosilva@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5221479598032612>

Ana Maria Belo do Nascimento

Especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Caxias - Maranhão

E-mail: mariagaduu@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6496504249050369>

Sheila Raquel Ferreira Segóvia

Pós-graduação Lato sensu em Neuropsicopedagogia
Faculdade São Luís
Rio de Janeiro - RJ
E-mail: sheilasegovia82@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6607170042786886>

Yollanda Karoline Costa Sousa

Mestra em Educação Inclusiva em Rede Nacional
PROFEI/UNIFAP
E-mail: yollandaks@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0123-1780>

Romylson Leal dos Santos

Especialização em Gestão Pública
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Codó - MA
E-mail: romylsonleal@hotmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6067421332658870>

Mariza Vasconcelos da Silva

Mestranda em Educação
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL)
Três Lagoas - MS
E-mail: mavasco@outlook.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7248824081792305>

Resumo

A ampliação da jornada escolar ocupa um lugar relevante nas políticas educacionais brasileiras, especialmente diante da necessidade de promover equidade, diversificar as experiências formativas e assegurar condições mais amplas de aprendizagem. Entretanto, a permanência prolongada dos estudantes na instituição não garante, isoladamente, uma educação integral, uma vez que esta pressupõe mudanças na organização curricular, nos espaços educativos, nas relações pedagógicas e nas formas de participação dos sujeitos. Este capítulo tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios da Escola em Tempo Integral, considerando a reorganização dos tempos, dos espaços e das práticas educativas, bem como as experiências dos estudantes e as desigualdades presentes na implementação dessas políticas. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, fundamentada em autores que discutem a educação integral e em três produções acadêmicas selecionadas: Santos (2024), Lopes (2024) e Giroto, Jorge e Oliveira (2022). A análise evidencia que o tempo ampliado pode favorecer a integração curricular, a convivência, o acompanhamento das aprendizagens e o acesso à cultura, à ciência, ao esporte e às tecnologias. Por outro lado, revela desafios relacionados à infraestrutura, à formação e valorização docente, à escuta dos estudantes e à distribuição desigual das condições de oferta. Conclui-se que a Escola em Tempo Integral somente assume uma

perspectiva formativa integral quando o aumento da jornada é acompanhado por intencionalidade pedagógica, participação coletiva e compromisso com a equidade educacional.

Palavras-chave: Educação integral; Escola em tempo integral; Formação humana; Jornada escolar; Práticas pedagógicas.

Abstract

The extension of the school day occupies a relevant place in Brazilian educational policies, especially considering the need to promote equity, diversify educational experiences, and ensure broader learning opportunities. However, students' extended presence at school does not, by itself, guarantee comprehensive education, since this perspective requires changes in curriculum organization, educational spaces, pedagogical relationships, and forms of student participation. This chapter aims to analyze the possibilities and challenges of full-time schooling, considering the reorganization of time, spaces, and educational practices, as well as students' experiences and the inequalities involved in the implementation of these policies. Methodologically, the study is based on qualitative bibliographic research with an analytical and interpretative approach, supported by authors who discuss comprehensive education and by three selected academic studies: Santos (2024), Lopes (2024), and Giroto, Jorge, and Oliveira (2022). The analysis indicates that an extended school day may promote curriculum integration, social interaction, closer monitoring of learning, and access to cultural, scientific, sporting, and technological experiences. On the other hand, it reveals challenges related to school infrastructure, teacher education and professional recognition, student participation, and the unequal distribution of educational opportunities. It is concluded that full-time schooling embraces a comprehensive educational perspective only when the extension of the school day is accompanied by pedagogical intentionality, collective participation, and a commitment to educational equity.

Keywords: Comprehensive education; Full-time school; Human development; Pedagogical practices; School day.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar tem adquirido crescente centralidade nas discussões sobre as políticas públicas educacionais brasileiras. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais, culturais e territoriais, a Escola em Tempo Integral é frequentemente apresentada como uma possibilidade de ampliar as oportunidades de aprendizagem, fortalecer a permanência dos estudantes na escola e garantir

o acesso a experiências formativas que ultrapassem os conteúdos tradicionalmente trabalhados nos componentes curriculares. Sua consolidação, entretanto, envolve questões que não podem ser reduzidas ao aumento do número de horas destinadas às atividades escolares.

No plano normativo, a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, instituiu o Programa Escola em Tempo Integral com a finalidade de fomentar a criação de matrículas em jornada ampliada em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. A legislação considera como matrícula em tempo integral aquela em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por, no mínimo, sete horas diárias ou 35 horas semanais. Além do critério quantitativo, o texto legal estabelece que as propostas pedagógicas sejam concebidas na perspectiva da educação integral e priorizem escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023).

Embora tempo integral e educação integral sejam expressões frequentemente utilizadas como equivalentes, elas não representam necessariamente a mesma concepção. A primeira está relacionada à duração da jornada, enquanto a segunda corresponde a uma compreensão mais ampla da formação humana. Cavaliere (2007) explica que o tempo escolar somente adquire relevância educativa quando está associado à qualidade das experiências proporcionadas, às condições institucionais e aos objetivos pedagógicos que orientam sua utilização. Consequentemente, uma escola pode funcionar em jornada ampliada sem, necessariamente, promover uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa diferenciação encontra fundamentos históricos na obra de Anísio Teixeira, para quem a educação pública deveria oferecer oportunidades diversificadas de formação intelectual, cultural, artística, social e corporal. Sua concepção de educação integral, materializada de maneira emblemática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, não se limitava à extensão do período escolar. Tratava-se de construir uma escola capaz de articular estudo, trabalho, convivência, cultura, expressão artística e participação social, ampliando as possibilidades educativas oferecidas às crianças e aos jovens. Conforme analisa Cavaliere (2010), a extensão do tempo esteve presente no pensamento anisiano como condição para a realização de uma experiência escolar mais completa, democrática e socialmente significativa.

Nessa direção, os novos tempos anunciados pela Escola em Tempo Integral não devem significar apenas a repetição, durante mais horas, das mesmas aulas, metodologias e formas de organização curricular. O tempo ampliado precisa comportar diferentes ritmos e experiências, incluindo momentos de estudo, pesquisa, criação, convivência, alimentação, descanso, movimento, expressão e participação. Uma jornada extensa, preenchida predominantemente por atividades expositivas e fragmentadas, pode intensificar o cansaço, a desmotivação e o afastamento dos estudantes, contrariando os próprios princípios de uma educação voltada ao desenvolvimento humano.

Pensar novos tempos implica também reconhecer novos espaços de aprendizagem. A sala de aula continua sendo um ambiente relevante, mas não pode constituir o único lugar legitimado para ensinar e

aprender. Bibliotecas, laboratórios, pátios, quadras esportivas, espaços culturais, ambientes digitais, praças, museus e instituições comunitárias podem integrar a experiência formativa. Moll (2012) defende o direito a outros tempos e espaços educativos, enfatizando que a educação integral requer a articulação entre escola, comunidade e território. Essa perspectiva amplia o currículo e reconhece que a aprendizagem ocorre por meio das relações estabelecidas pelos sujeitos com os conhecimentos, com outras pessoas e com os diferentes contextos sociais e culturais.

Entretanto, a diversificação dos espaços não deve representar a transferência das responsabilidades do Estado para organizações externas ou ações filantrópicas. Cavaliere (2014) alerta que a expansão da Escola em Tempo Integral precisa ser assumida como política pública educacional, sustentada por financiamento, infraestrutura, profissionais qualificados e continuidade administrativa. Quando a ampliação da jornada depende apenas de parcerias ocasionais ou projetos temporários, corre-se o risco de produzir propostas fragmentadas, desiguais e pouco articuladas ao projeto político-pedagógico das instituições.

Também é necessário considerar que a experiência da jornada ampliada não é vivenciada da mesma maneira por todos os estudantes. As condições familiares, econômicas, territoriais e culturais interferem diretamente nos sentidos atribuídos à permanência na escola. Arroyo (2012) propõe pensar a educação integral a partir do direito das crianças, dos adolescentes e dos jovens a tempos e espaços dignos de formação e de vida. Isso exige reconhecer os estudantes como sujeitos concretos, cujas trajetórias não podem ser ignoradas pela organização escolar. A ampliação da jornada precisa, portanto, ser acompanhada pela escuta sensível daqueles que permanecem diariamente nas instituições.

Essa necessidade é evidenciada por Lopes (2024), ao analisar os sentidos da escolarização para jovens matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará. Os resultados mostram que os estudantes relacionam a conclusão da Educação Básica às expectativas de ingresso na universidade e de obtenção de emprego, ao mesmo tempo que valorizam a sociabilidade e a convivência com outros jovens. O estudo também revela que a adaptação à jornada integral não elimina incômodos, tensões e contrariedades, demonstrando que a permanência ampliada precisa ser analisada para além dos indicadores de matrícula e frequência.

A implementação dessas políticas apresenta ainda contradições relativas às condições de oferta. A investigação de Girotto, Jorge e Oliveira (2022), realizada na rede pública estadual de São Paulo, demonstra que determinados programas de ensino em tempo integral podem contribuir para a segmentação da rede e para o aprofundamento de desigualdades quando algumas instituições recebem condições diferenciadas de infraestrutura, recursos, organização e trabalho docente. Dessa maneira, uma política criada sob o

argumento da ampliação de oportunidades pode produzir novas formas de seleção e diferenciação educacional caso sua expansão não seja conduzida com atenção à equidade.

Em outra perspectiva, Santos (2024) analisa a Educação Integral em Tempo Integral como direito e prática social, investigando as mediações, as contradições e as possibilidades de uma política municipal implementada ao longo de dez anos na Bahia. A autora evidencia que sua efetivação depende da articulação entre concepção pedagógica, gestão pública, participação social, continuidade das ações e condições concretas de funcionamento. A análise reforça que a educação integral não pode ser tratada como iniciativa isolada ou solução imediata para problemas históricos, mas como uma política de Estado construída coletivamente e vinculada ao direito à educação.

Diante dessas questões, o objetivo deste capítulo é analisar as possibilidades e os desafios da Escola em Tempo Integral, discutindo de que maneira a reorganização dos tempos, dos espaços e das práticas pedagógicas pode contribuir para uma formação integral. Busca-se responder à seguinte questão: em que medida a ampliação da jornada escolar pode produzir novas possibilidades de aprendizagem, considerando as experiências dos estudantes, as condições de oferta e as desigualdades presentes na implementação das políticas de tempo integral? Para desenvolver essa análise, o estudo articula as contribuições de Anísio Teixeira, Jaqueline Moll, Ana Maria Cavaliere, Miguel Arroyo, Lígia Martha Coelho, Paulo Freire e Bernard Charlot aos achados apresentados por Santos (2024), Lopes (2024) e Giroto, Jorge e Oliveira (2022).

Além desta introdução, o capítulo está organizado em quatro seções. Inicialmente, discutem-se os fundamentos da educação integral e suas relações com a reorganização dos tempos, dos espaços e das experiências formativas. Na sequência, apresenta-se o percurso metodológico adotado para a seleção e a análise das produções acadêmicas. Posteriormente, os achados de Santos (2024), Lopes (2024) e Giroto, Jorge e Oliveira (2022) são colocados em diálogo, buscando identificar aproximações, tensões e contradições entre a ampliação da jornada e a efetivação de uma formação integral. Por fim, as considerações finais retomam os principais aspectos discutidos e apontam condições necessárias para que a Escola em Tempo Integral se constitua como política educacional democrática, inclusiva e comprometida com a formação humana.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: NOVOS TEMPOS, ESPAÇOS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

A discussão sobre a Escola em Tempo Integral precisa partir de uma distinção conceitual indispensável. Enquanto o tempo integral se refere, inicialmente, à duração da jornada durante a qual o estudante permanece sob a responsabilidade da instituição, a educação integral corresponde a uma concepção de formação comprometida com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Os dois

conceitos podem estar articulados, mas essa relação não ocorre de maneira automática. Uma escola pode ampliar sua carga horária diária e, ainda assim, preservar um currículo fragmentado, práticas excessivamente transmissivas e relações pedagógicas pouco abertas à participação dos estudantes.

A educação integral exige que o tempo adicional seja acompanhado por mudanças nas finalidades, na organização e no cotidiano da escola. Não se trata apenas de acrescentar aulas, oficinas ou atividades a uma estrutura que permanece inalterada, mas de revisar a experiência educativa em sua totalidade. Nesse sentido, Coelho (2012) considera que a ampliação da jornada pode influenciar positivamente a qualidade da educação quando se converte em oportunidade para uma formação mais completa do ser humano. A duração da permanência, portanto, constitui uma possibilidade pedagógica, e não uma garantia previamente estabelecida.

Essa preocupação aparece de maneira contundente em Cavaliere (2007), ao analisar as relações entre a quantidade de tempo e a qualidade do trabalho educativo. A autora rejeita a ideia de que a simples exposição prolongada às práticas escolares resulte necessariamente em melhores aprendizagens. Ao contrário, chama a atenção para as concepções pedagógicas, as condições institucionais e os modos de utilização desse tempo: Entretanto, parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes. (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

A afirmação permite compreender que o debate não deve ficar restrito à pergunta sobre quanto tempo o estudante permanece na instituição. É preciso investigar o que acontece durante esse período, quais relações são construídas, que conhecimentos circulam e que experiências se tornam possíveis. A expressão “práticas escolares qualitativamente diferentes” (Cavaliere, 2007, p. 1017) indica que a ampliação da jornada adquire sentido educacional quando possibilita transformar o modo de ensinar, aprender, conviver e participar da vida escolar.

As raízes dessa concepção podem ser encontradas no pensamento de Anísio Teixeira. Sua defesa da educação integral estava vinculada à construção de uma escola pública, democrática e capaz de atender às necessidades formativas de uma população que historicamente não tivera acesso às mesmas oportunidades educacionais oferecidas às elites. Para o educador, a democratização do ingresso na escola exigia uma transformação de sua própria natureza. Não seria suficiente ampliar o número de matrículas mantendo uma instituição reduzida, precária e centrada apenas na transmissão de conteúdos elementares.

A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado na Bahia, concretizou parte dessa proposta. Sua organização articulava a Escola-Classe, voltada aos conhecimentos escolares, à Escola-Parque, destinada a atividades artísticas, culturais, corporais, sociais e de iniciação ao trabalho. Essa composição não significava separar uma formação considerada séria de outra vista como complementar. Pretendia constituir uma experiência educacional integrada, na qual diferentes saberes e linguagens

colaborassem para o desenvolvimento dos estudantes. Cavaliere (2010) observa que a educação integral permaneceu como uma premissa importante na trajetória de Anísio Teixeira, associada à democratização da escola primária, à superação do dualismo educacional e à defesa da qualidade da educação popular.

A perspectiva anisiana ajuda a desfazer a falsa oposição entre conhecimento acadêmico e experiências culturais, artísticas, sociais ou corporais. Uma proposta de educação integral não diminui a importância da leitura, da escrita, da Matemática, das Ciências ou dos conhecimentos historicamente sistematizados. Ao contrário, busca ampliar as condições para que esses saberes sejam compreendidos, relacionados e mobilizados pelos estudantes. Ao mesmo tempo, reconhece que a formação humana não se esgota no domínio dos conteúdos disciplinares, envolvendo também sensibilidade, criatividade, comunicação, corporeidade, participação, valores e capacidade de viver coletivamente.

Nessa direção, Lígia Martha Coelho destaca que as concepções de educação integral estão ligadas a diferentes projetos de sociedade e de formação humana. Não existe, portanto, uma definição neutra ou única. Determinadas propostas podem compreender a jornada ampliada como reforço escolar, proteção social ou ocupação do tempo; outras procuram reorganizar o currículo para promover uma formação multidimensional. A autora sustenta que a extensão do período pode contribuir para a qualidade quando integra conhecimentos científicos, éticos, estéticos, comunicacionais e corporais em uma experiência formativa coerente, especialmente desde os primeiros anos do Ensino Fundamental (Coelho, 2009, 2012).

Essa discussão permite perceber que o tempo escolar não é apenas uma medida cronológica. Ele é social, cultural e pedagogicamente organizado. A duração das aulas, os intervalos, a alimentação, os momentos de estudo, as atividades coletivas e os períodos de descanso revelam concepções sobre infância, juventude, conhecimento e aprendizagem. Cavaliere (2007, p. 1017) afirma que “a organização social do tempo” simultaneamente reflete e constitui formas mais amplas de organização da sociedade. Assim, alterar a quantidade de horas sem modificar os modos rígidos de distribuí-las pode preservar a mesma estrutura escolar que se pretendia transformar.

Uma jornada de sete ou mais horas não pode ser organizada como uma sucessão ininterrupta de aulas expositivas, tarefas e avaliações. Crianças e jovens necessitam de tempos distintos: concentração e movimento, silêncio e diálogo, trabalho individual e coletivo, estudo e criação, alimentação e descanso. Essas experiências não representam interrupções da aprendizagem, pois o cuidado com o corpo, a convivência e a expressão também integram o processo formativo. Quando o planejamento ignora essas necessidades, o tempo ampliado pode provocar exaustão, desinteresse e resistência, sobretudo entre estudantes que já vivenciam longos deslocamentos ou condições sociais adversas.

É justamente contra a repetição ampliada da escola tradicional que Arroyo (2012) formula uma de suas principais advertências. Para o autor, programas de educação integral perdem sua força política quando se limitam a prolongar práticas que já se mostram insuficientes: Uma forma de perder seu significado

político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola [...] ou mais educação do mesmo tipo de educação. (Arroyo, 2012, p. 33).

A crítica não implica desvalorizar a escola, mas defender sua transformação. Oferecer “mais tempo da mesma escola” pode significar prolongar mecanismos de reprovação, classificação, controle e treinamento para avaliações. Arroyo (2012) propõe que a ampliação esteja comprometida com o direito das infâncias e juventudes a tempos e espaços dignos de viver, aprender e se desenvolver. Isso demanda considerar os sujeitos concretos que frequentam as instituições, suas histórias, seus territórios e as condições materiais que atravessam suas experiências.

A perspectiva do autor amplia o significado do direito à educação. Não basta garantir a matrícula e o prolongamento da permanência diária; é necessário oferecer ambientes nos quais os estudantes sejam respeitados em sua dignidade e reconhecidos como sujeitos de direitos. Alimentação adequada, espaços seguros, acessibilidade, condições de higiene, convivência respeitosa e atenção às necessidades físicas e emocionais não são aspectos secundários. Constituem condições básicas para que a aprendizagem aconteça e para que a escola não reproduza, em seu interior, as formas de precarização vividas fora dela.

Ao defender a reorganização dos tempos e espaços escolares, Arroyo (2012) também questiona a rigidez com que conteúdos, turmas, avaliações e percursos costumam ser ordenados. A educação integral abre a possibilidade de construir outras sequências, agrupamentos e formas de acompanhamento, mais sensíveis aos diferentes ritmos e modos de aprender. Não significa abandonar objetivos comuns ou conhecimentos essenciais, mas superar a expectativa de que todos os estudantes aprendam da mesma maneira, no mesmo momento e por meio de experiências idênticas. A ampliação do tempo pode favorecer intervenções pedagógicas mais cuidadosas, desde que não seja utilizada apenas para repetir explicações, exercícios e mecanismos de recuperação.

Os novos tempos anunciados por essa proposta relacionam-se diretamente à construção de novos espaços educativos. A aprendizagem não ocorre somente na sala de aula, tampouco se limita aos muros da escola. Bibliotecas, laboratórios, quadras, pátios, hortas, ambientes digitais, praças, museus, centros culturais e equipamentos públicos podem participar do processo formativo. A noção de território educativo, presente nas discussões organizadas por Moll (2012), reconhece que cidades e comunidades possuem patrimônios, memórias, saberes, manifestações culturais e possibilidades de aprendizagem que podem dialogar com o currículo.

A abertura ao território, contudo, precisa ser orientada por um projeto pedagógico consistente. Levar estudantes a diferentes lugares não transforma automaticamente esses espaços em ambientes educativos. É a intencionalidade pedagógica, acompanhada da preparação, da mediação e da reflexão sobre a experiência, que permite construir aprendizagens. Além disso, a articulação com organizações comunitárias não pode

representar a transferência das responsabilidades educacionais do poder público para entidades externas. Cavaliere (2014) adverte que a Escola em Tempo Integral deve ser consolidada como política de Estado, com financiamento, infraestrutura e profissionais qualificados, e não depender predominantemente de ações voluntárias ou parcerias instáveis.

Esse cuidado é importante porque as políticas de jornada ampliada têm assumido diferentes configurações. Cavaliere distingue propostas centradas no fortalecimento da escola de tempo integral daquelas voltadas à manutenção de alunos em tempo integral. No primeiro caso, a instituição é reestruturada, recebe equipamentos, profissionais e condições de trabalho para assumir novas funções formativas. No segundo, procura-se ampliar o período de atendimento por meio da circulação dos estudantes entre diferentes projetos, organizações e espaços. Ambas as perspectivas podem produzir experiências relevantes, mas a segunda apresenta maior risco de fragmentação quando as atividades não estão articuladas ao currículo e ao projeto político-pedagógico.

A integração curricular constitui, portanto, uma das condições centrais da educação integral. Ainda é comum organizar o dia escolar a partir de uma divisão entre o turno das disciplinas consideradas obrigatórias e o contraturno das oficinas, do esporte, da arte e do lazer. Essa separação cria uma hierarquia entre saberes e pode reduzir as atividades da jornada ampliada a momentos recreativos ou de preenchimento do tempo. Uma proposta efetivamente integral precisa superar essa fragmentação, reconhecendo que diferentes conhecimentos possuem valor formativo e podem ser articulados em projetos, investigações e experiências interdisciplinares.

Isso não significa dissolver completamente as especificidades das áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade exige domínio disciplinar e capacidade de estabelecer relações, e não a reunião improvisada de conteúdos. Projetos sobre meio ambiente, memória local, alimentação, direitos humanos ou cultura digital podem articular Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Arte, desde que existam objetivos definidos e planejamento coletivo. O tempo ampliado pode favorecer esse trabalho porque oferece maior continuidade às atividades, permite investigações mais demoradas e amplia as possibilidades de acompanhamento dos processos de produção dos estudantes.

A diversificação das experiências também precisa ser acompanhada pela valorização do trabalho docente. Não é possível transformar tempos, espaços e currículos sem garantir períodos de estudo, formação e planejamento coletivo aos professores. A Escola em Tempo Integral aumenta a complexidade da organização pedagógica, pois exige integração entre profissionais, acompanhamento mais próximo dos estudantes e elaboração de propostas que ultrapassem a lógica de aulas isoladas. Quando os educadores atuam em diferentes instituições, com jornadas fragmentadas e pouco tempo para reuniões, a unidade do projeto torna-se difícil de sustentar.

O professor não perde importância diante da ampliação dos agentes, recursos e espaços educativos. Sua função de mediação torna-se ainda mais necessária. Cabe-lhe ajudar os estudantes a relacionar experiências, formular perguntas, sistematizar conhecimentos, avaliar informações e atribuir sentido ao que aprendem. Paulo Freire (1996) contribui para essa discussão ao defender uma prática fundada na curiosidade, no diálogo, na autonomia e no reconhecimento dos educandos como sujeitos do processo. A jornada ampliada pode favorecer relações pedagógicas mais próximas, mas apenas quando o maior tempo de convivência não se converte em maior vigilância e controle.

A participação dos estudantes deve ocupar lugar efetivo na organização dessa experiência. Escutá-los não significa transferir-lhes toda a responsabilidade pelas decisões curriculares, mas reconhecer que suas percepções ajudam a compreender o cotidiano escolar. Eles podem contribuir para avaliar atividades, propor projetos, identificar dificuldades e participar da criação de ambientes mais acolhedores. A escuta torna-se particularmente importante porque uma mesma proposta pode ser interpretada de modos distintos: para alguns, a jornada integral amplia oportunidades e vínculos; para outros, pode gerar cansaço, perda de autonomia ou dificuldade de conciliar estudos, trabalho e responsabilidades familiares.

Charlot (2000) ajuda a compreender essa dimensão ao afirmar que aprender envolve uma relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. O estudante mobiliza-se quando encontra sentido na atividade e percebe alguma relação entre o conhecimento, sua história e suas possibilidades de futuro. Por isso, oferecer mais conteúdos ou mais horas não assegura maior envolvimento. A Escola em Tempo Integral precisa criar situações nas quais aprender faça sentido, sem reduzir a educação à preparação imediata para o mercado de trabalho ou à construção de projetos individuais desvinculados das condições sociais.

A formação integral também não pode ser confundida com a pretensão de controlar todas as dimensões da vida dos estudantes. A escola tem responsabilidade educativa, mas não deve ocupar integralmente seus tempos nem substituir a família, a comunidade e outros espaços de socialização. Crianças e jovens têm direito ao convívio familiar, ao descanso, ao lazer não dirigido e à participação na vida comunitária. O desafio consiste em organizar uma jornada suficientemente rica e equilibrada, que amplie direitos sem transformar a instituição em espaço de confinamento.

Sob essa perspectiva, os novos tempos e espaços precisam estar vinculados à equidade. A oferta de jornada integral não pode se restringir às escolas com melhores estruturas nem produzir redes divididas entre instituições mais valorizadas e unidades que permanecem precarizadas. Da mesma forma, os critérios de ingresso e permanência precisam evitar processos indiretos de seleção, exclusão de estudantes com deficiência ou afastamento daqueles que necessitam trabalhar. A educação integral somente se afirma como

direito quando alcança os sujeitos e territórios que historicamente tiveram menos acesso às oportunidades culturais e educacionais.

Desse modo, a Escola em Tempo Integral representa uma possibilidade de ampliar aprendizagens, convivências e experiências, mas sua realização depende de escolhas políticas e pedagógicas. Mais tempo pode favorecer acompanhamento, pesquisa, produção artística, práticas corporais, cultura digital, iniciação científica e participação social. Também pode, porém, prolongar rotinas cansativas e aprofundar desigualdades. O que diferencia essas possibilidades é a existência de um projeto formativo integrado, construído coletivamente e sustentado por condições materiais adequadas.

Compreender essa complexidade permite afastar tanto a idealização quanto a rejeição antecipada da jornada ampliada. A educação integral não constitui uma consequência natural do tempo integral, mas pode encontrar nele uma condição favorável para se desenvolver. Para isso, a escola precisa atribuir outros sentidos ao tempo vivido, ampliar os espaços legitimados para aprender, integrar os conhecimentos e reconhecer a pluralidade dos sujeitos. É a partir dessa fundamentação que os estudos selecionados serão posteriormente analisados, procurando compreender como direitos, experiências estudantis, condições de oferta e desigualdades se manifestam nas políticas e práticas de Escola em Tempo Integral.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo. A investigação bibliográfica possibilita aproximar diferentes produções acadêmicas, identificar convergências e contradições e construir uma compreensão crítica sobre determinado fenômeno educacional. Mais do que reunir informações sobre a Escola em Tempo Integral, pretende-se interpretar como a ampliação da jornada tem sido concebida, implementada e vivenciada em diferentes contextos.

A seleção do material considerou sua relação direta com três dimensões da problemática investigada: a educação integral como direito e política pública; os sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência escolar; e as condições de oferta, desigualdades e contradições decorrentes da expansão do tempo integral. Foram escolhidas a tese de Santos (2024), o artigo de Lopes (2024) e o estudo de Giroto, Jorge e Oliveira (2022), produções que oferecem perspectivas complementares sobre o tema.

A tese de Santos (2024) examina uma política municipal de Educação Integral em Tempo Integral desenvolvida em Lagedo do Tabocal, na Bahia, entre 2013 e 2023. Fundamentada no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, a pesquisa analisa as mediações, contradições e possibilidades de construção de uma política educacional compreendida como direito e prática social. O artigo de Lopes (2024), por sua vez, investiga os sentidos da escolarização para estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará, recorrendo a grupo focal e questionário aplicado a 181 jovens. Já Giroto,

Jorge e Oliveira (2022) analisam os programas Escola de Tempo Integral e Programa Ensino Integral da rede estadual paulista, com atenção aos seus efeitos sobre a segmentação da oferta e as desigualdades educacionais.

A leitura dos materiais foi orientada pelos seguintes eixos: concepção de educação integral; organização dos tempos e espaços; participação dos estudantes; currículo e práticas pedagógicas; infraestrutura e trabalho docente; continuidade das políticas públicas; e desigualdades nas condições de acesso e permanência. A análise não busca comparar contextos como se fossem equivalentes, mas colocá-los em diálogo para compreender como os princípios da formação integral se aproximam ou se distanciam das experiências concretas de implementação.

4 ENTRE A AMPLIAÇÃO DA JORNADA E A FORMAÇÃO INTEGRAL: DIÁLOGO COM AS PESQUISAS

A análise dos três estudos evidencia que a Escola em Tempo Integral constitui um campo marcado por possibilidades formativas, disputas conceituais e contradições materiais. Os trabalhos convergem na compreensão de que a ampliação da jornada pode favorecer novas experiências educativas, mas não garante, isoladamente, a efetivação de uma educação integral. O sentido pedagógico do tempo ampliado depende do projeto de formação que o orienta, das condições oferecidas aos estudantes e profissionais e da maneira como a política se relaciona com as desigualdades presentes nos diferentes territórios.

Ao analisar uma experiência municipal desenvolvida durante dez anos, Santos (2024) situa a educação integral no campo dos direitos sociais. A autora compreende a formação humana em uma perspectiva omnilateral, voltada ao desenvolvimento dos sujeitos em suas diferentes dimensões e vinculada às condições históricas concretas nas quais vivem. Com isso, afasta-se de uma leitura segundo a qual a jornada ampliada teria apenas a função de ocupar o tempo de crianças e adolescentes ou protegê-los dos riscos sociais.

A proteção social é uma dimensão relevante, especialmente em contextos de vulnerabilidade, mas não pode reduzir a escola a um espaço de permanência e vigilância. O direito à educação integral envolve o acesso ao conhecimento, à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e às tecnologias, além da construção de vínculos e da participação na vida coletiva. A permanência por mais horas somente se justifica quando esse período é preenchido por experiências capazes de ampliar as possibilidades de compreensão e intervenção dos estudantes no mundo.

Santos (2024) identifica diversos obstáculos à implementação das políticas de tempo integral, entre eles o financiamento insuficiente, a precariedade da infraestrutura, a necessidade de formação e valorização dos profissionais, a dificuldade de conciliar a proposta escolar com a organização das famílias e a ausência

de espaços adequados para atividades culturais, esportivas, científicas e tecnológicas. Segundo a autora, tais desafios demonstram que existe distância entre o reconhecimento legal da educação integral e sua realização nas condições concretas das redes públicas:

No âmbito da realidade concreta, como resultado da histórica e persistente negação de uma educação pública de boa qualidade, deparamo-nos com questões de financiamento, infraestrutura das escolas públicas, formação e valorização dos profissionais da educação, conciliação entre a proposta e organização da vida familiar, disponibilidade de espaços para desenvolvimento de atividades como esporte, cultura, arte, laboratórios de ciências e tecnologias. (Santos, 2024, p. 83).

A experiência investigada, contudo, também apresenta possibilidades de superação. A continuidade da política municipal, a construção coletiva de um documento orientador, a participação dos professores, o envolvimento da comunidade e o diálogo entre gestão, conselho municipal e profissionais da educação aparecem como elementos que contribuíram para a consolidação da proposta. A pesquisa mostra, assim, que as condições materiais são indispensáveis, mas a construção de uma concepção comum também possui importância decisiva.

Um dos aspectos destacados por Santos (2024) é a passagem de um programa temporário para uma política municipal. Essa transição possui significado relevante, pois muitas iniciativas de jornada ampliada são interrompidas em razão de mudanças de gestão, ausência de financiamento ou dependência de ações federais. Quando a proposta é incorporada ao planejamento da rede, submetida à participação coletiva e acompanhada por documentos próprios, aumentam suas possibilidades de continuidade. Isso não elimina os problemas financeiros e estruturais, mas reduz a fragilidade provocada pela sucessão de projetos descontínuos.

A continuidade, entretanto, não deve significar imobilidade. Uma política comprometida com a educação integral precisa ser constantemente acompanhada, avaliada e reformulada. A escuta dos professores, dos estudantes, das famílias e das comunidades permite identificar quais atividades produzem experiências significativas e quais apenas prolongam rotinas escolares já desgastadas. Nesse processo, a participação coletiva deixa de ser um recurso meramente consultivo e passa a constituir uma condição para que a política dialogue com as características do território.

Essa necessidade de escuta aparece com especial força na investigação de Lopes (2024). Ao analisar estudantes da primeira série do Ensino Médio em uma escola de jornada integral do Ceará, o autor desloca o olhar da estrutura administrativa para as experiências juvenis. Foram ouvidos 181 estudantes, em sua maioria oriundos de famílias de baixa renda. Parte significativa dos participantes também realizava trabalhos, atividades domésticas ou outras formas de colaboração familiar, demonstrando que a vida desses jovens não se restringia ao tempo escolar.

Os resultados mostram que os sentidos atribuídos à escolarização estão fortemente relacionados às expectativas de futuro. Entre os principais motivos para frequentar a escola estavam a possibilidade de conseguir um bom emprego, ingressar no Ensino Superior, adquirir conhecimentos e descobrir caminhos profissionais. Essa expectativa não pode ser interpretada apenas como adesão individual a um projeto de ascensão social. Para muitos estudantes, especialmente aqueles pertencentes a famílias nas quais a conclusão do Ensino Médio ainda não era uma experiência consolidada, a escola representava a possibilidade de ampliar horizontes até então pouco acessíveis.

Ao mesmo tempo, a investigação revela que o significado da escola não se limita às expectativas profissionais. A convivência com outros jovens aparece como uma das dimensões mais valorizadas da experiência. Lopes (2024) verificou que 61,2% dos estudantes mantinham seus principais vínculos de amizade com pessoas da própria escola. Como permaneciam na instituição durante nove horas diárias, por cinco dias da semana, o espaço escolar ocupava uma parte expressiva de suas experiências de sociabilidade.

O estudo sintetiza a relação entre convivência, aprendizagem e projetos de futuro:

Considerando que a escola investigada tem uma jornada integral, os estudantes vivenciam seus espaços durante cinco dias semanais e nove horas diárias, contribuindo para que essa instituição seja o lugar onde vivenciam a maior parte da sociabilidade com outros jovens. O sentido da escolarização para esses jovens está baseado também na expectativa do que a conclusão do ensino médio pode proporcionar. (Lopes, 2024, p. 7).

O achado confirma que o maior tempo de permanência pode fortalecer vínculos, relações de amizade e sentimentos de pertencimento. Esses elementos não são externos à aprendizagem. Um ambiente no qual o jovem se sente acolhido, estabelece relações de confiança e encontra oportunidades de participação pode favorecer seu envolvimento com o conhecimento. A convivência, contudo, não deve ser idealizada. Permanecer por muitas horas no mesmo espaço também pode ampliar conflitos, tensões e desconfortos quando a escola não oferece ambientes adequados, momentos de descanso ou possibilidades de escolha.

Lopes (2024) registra que a vivência em tempo integral não está livre de contrariedades, mesmo entre estudantes que afirmam ter se adaptado à jornada. Além disso, 31,6% dos participantes já haviam pensado em abandonar a escola. Embora o estudo não estabeleça uma relação causal entre esse dado e o tempo integral, o resultado impede que a política seja avaliada apenas pelo número de matrículas criadas. Permanecer formalmente matriculado não significa sentir-se integrado, reconhecer sentido no currículo ou dispor das condições necessárias para continuar estudando.

A análise também provoca uma reflexão sobre os projetos de vida. A escola pode ajudar os estudantes a conhecer profissões, universidades, manifestações culturais e possibilidades de participação

social. No entanto, orientar projetos de futuro não deve significar responsabilizar individualmente os jovens pelo êxito ou fracasso de suas trajetórias. A ausência de oportunidades de trabalho, renda, transporte, acesso ao Ensino Superior e permanência estudantil não pode ser resolvida apenas por escolhas pessoais bem planejadas. Como lembra Charlot (2000), a relação com o saber é construída na articulação entre a história do sujeito, suas relações sociais e os sentidos que atribui à aprendizagem.

As contradições relacionadas às condições de oferta tornam-se ainda mais visíveis no estudo de Giroto, Jorge e Oliveira (2022). Os autores analisam os programas de tempo integral da rede estadual de São Paulo e demonstram que sua expansão pode provocar segmentação quando determinadas escolas recebem um regime diferenciado de recursos, gestão e organização, enquanto outras unidades da mesma rede permanecem com estruturas mais precárias. Nesse cenário, a política não apenas amplia a jornada, mas reorganiza hierarquicamente a oferta educacional.

A existência de melhores condições em uma escola não constitui, evidentemente, um problema. A contradição surge quando essas condições são garantidas apenas a uma parcela da população, enquanto outras instituições perdem matrículas, turmas ou investimentos. A expansão do tempo integral precisa ocorrer sem enfraquecer a oferta regular e sem estabelecer uma divisão entre escolas consideradas prioritárias e aquelas destinadas aos estudantes que não podem permanecer em jornada ampliada.

Também é necessário considerar que nem todos os jovens dispõem das mesmas condições para frequentar uma instituição durante todo o dia. Alguns precisam trabalhar, cuidar de familiares, realizar atividades domésticas ou enfrentar deslocamentos longos. A mudança de uma escola para o regime integral, quando não acompanhada da manutenção de alternativas acessíveis no território, pode afastar justamente os estudantes em situações sociais mais vulneráveis. Assim, uma política apresentada como mecanismo de inclusão pode produzir formas indiretas de exclusão.

Os três estudos encontram-se ao evidenciarem que equidade não significa apenas oferecer o mesmo número de horas para todos. Significa reconhecer desigualdades, destinar mais recursos aos territórios que apresentam maiores necessidades e construir condições para que os estudantes possam acessar e permanecer na jornada ampliada. Alimentação, transporte, acessibilidade, espaços de descanso, apoio pedagógico e assistência estudantil fazem parte da política educacional, pois interferem diretamente na possibilidade de frequentar e aproveitar a experiência escolar.

Outro ponto de convergência é a centralidade dos professores. A construção coletiva identificada por Santos (2024), as experiências relatadas pelos estudantes em Lopes (2024) e os modelos organizacionais analisados por Giroto, Jorge e Oliveira (2022) mostram que não existe educação integral sem condições adequadas de trabalho docente. A ampliação da jornada aumenta a necessidade de planejamento, acompanhamento e articulação entre áreas. Quando o professor não dispõe de tempo institucional para

dialogar com os colegas, o currículo tende a manter a divisão entre disciplinas regulares e atividades complementares.

A Escola em Tempo Integral precisa, portanto, evitar dois extremos. O primeiro consiste em reproduzir durante mais horas uma rotina baseada em exposição, exercícios e controle. O segundo transforma o período adicional em uma sequência de oficinas desconectadas dos conhecimentos escolares. Em ambos os casos, o tempo permanece fragmentado. A integração curricular exige que diferentes atividades componham um mesmo projeto formativo, sem hierarquizar indevidamente os saberes acadêmicos, artísticos, culturais, tecnológicos e corporais.

A análise dos estudos permite afirmar que as novas possibilidades de aprendizagem não decorrem da duração da jornada, mas das escolhas realizadas dentro dela. O tempo ampliado pode favorecer projetos interdisciplinares, leitura, pesquisa, experimentação científica, produção artística, práticas esportivas, cultura digital, acompanhamento pedagógico e participação comunitária. Para isso, precisa ser organizado de maneira equilibrada, respeitando ritmos, necessidades e direitos.

Em síntese, Santos (2024) evidencia a importância da continuidade política, da participação coletiva e da educação integral como direito; Lopes (2024) mostra que a escola é simultaneamente espaço de aprendizagem, sociabilidade, expectativa e tensão; Girotto, Jorge e Oliveira (2022) alertam para os riscos de segmentação e aprofundamento das desigualdades. Em conjunto, os estudos demonstram que ampliar a jornada pode abrir novas possibilidades formativas, desde que o maior tempo seja acompanhado por melhores condições, novos sentidos pedagógicos e compromisso efetivo com a democratização da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação da jornada escolar constitui uma das possibilidades de fortalecimento do direito à educação, especialmente em contextos marcados por desigualdades no acesso aos bens culturais, científicos, artísticos, esportivos e tecnológicos. Entretanto, conforme discutido ao longo deste capítulo, permanecer por mais horas na instituição não garante, por si só, uma formação integral. A qualidade dessa experiência depende dos sentidos atribuídos ao tempo ampliado, das condições materiais oferecidas e da concepção de formação humana que orienta o projeto pedagógico.

A análise permitiu responder à questão orientadora ao demonstrar que a jornada ampliada pode produzir novas possibilidades de aprendizagem quando promove a reorganização dos tempos, dos espaços, do currículo e das relações pedagógicas. Isso significa substituir a simples extensão das rotinas tradicionais por experiências que articulem estudo, investigação, convivência, cultura, ciência, tecnologia, práticas corporais e participação social. Novos tempos educativos não podem representar apenas mais aulas, tarefas

e avaliações, mas precisam criar oportunidades para que os estudantes aprendam de diferentes maneiras e estabeleçam relações mais significativas com o conhecimento.

Os estudos selecionados contribuíram para compreender essa questão a partir de perspectivas complementares. Santos (2024) evidenciou que a educação integral precisa ser reconhecida como direito e política pública de caráter contínuo, cuja construção envolve financiamento, participação coletiva, formação profissional e condições adequadas de funcionamento. Lopes (2024), ao considerar as percepções dos jovens, mostrou que a escola de jornada ampliada se constitui como espaço de aprendizagem, sociabilidade e construção de expectativas de futuro, mas também pode produzir tensões, cansaço e contrariedades. Giroto, Jorge e Oliveira (2022), por sua vez, demonstraram que a expansão do tempo integral pode aprofundar a segmentação da oferta quando as melhores condições são destinadas somente a determinadas escolas e grupos de estudantes.

Esses achados reforçam que a educação integral não deve ser construída para os estudantes sem que eles sejam ouvidos e reconhecidos como participantes do processo. A escola precisa considerar suas experiências, necessidades, expectativas e condições concretas de vida. A permanência diária durante um período extenso interfere na convivência familiar, nas responsabilidades domésticas, no trabalho, no descanso e na participação comunitária. Por isso, uma proposta comprometida com a formação humana deve equilibrar tempos de estudo, criação, movimento, alimentação, interação e repouso, evitando transformar a jornada ampliada em uma experiência de controle ou confinamento.

A consolidação dessa política depende igualmente da valorização dos profissionais da educação. A integração curricular, o acompanhamento das aprendizagens e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares exigem formação continuada, planejamento coletivo e condições dignas de trabalho. Sem tempo institucional para estudo e diálogo entre os professores, aumenta o risco de divisão entre um turno destinado aos componentes curriculares e outro composto por atividades complementares desconectadas. A educação integral demanda unidade pedagógica, ainda que acolha diferentes áreas, linguagens, profissionais e espaços educativos.

Também se mostrou necessário compreender a ampliação dos espaços para além dos limites físicos da escola. O território pode oferecer experiências culturais, ambientais, históricas e sociais capazes de enriquecer o currículo. Contudo, a participação de instituições comunitárias e equipamentos públicos não deve servir para substituir a responsabilidade estatal nem para compensar a ausência de infraestrutura escolar. A articulação com o território precisa integrar um projeto político-pedagógico coerente, sustentado por financiamento público e acompanhado pelos profissionais da educação.

Assim, a Escola em Tempo Integral pode ampliar direitos, fortalecer vínculos e diversificar as aprendizagens, mas também pode prolongar práticas pouco significativas ou reproduzir desigualdades já existentes. Entre essas possibilidades encontram-se as escolhas políticas e pedagógicas realizadas pelas

redes de ensino e pelas instituições. Mais tempo somente se transforma em tempo educativo quando acompanhado por intencionalidade, qualidade, participação, cuidado e equidade.

Conclui-se, portanto, que uma escola verdadeiramente integral não se define apenas pela quantidade de horas que o estudante permanece em seu interior. Ela se reconhece pela capacidade de atribuir sentidos formativos ao tempo vivido, ampliar os lugares e as formas de aprender e promover experiências que articulem conhecimento, cultura, convivência, autonomia e participação. Novos tempos e novos espaços somente produzirão novas possibilidades de aprendizagem quando forem construídos como parte de uma política pública democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento humano e com a garantia do direito à educação para todos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral e altera as Leis nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1º ago. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300018.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. DOI: 10.1590/S0103-863X2010000200012.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. DOI: 10.1590/ES0101-73302014142967.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012. DOI: 10.1590/S0104-40602012000300006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; JORGE, Isabel Furlan; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270078, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270078.

LOPES, Francisco Willams Ribeiro. Os sentidos da escolarização para estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará: experiência de pesquisa do Programa PIBIC/EM. **Mediações: Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 29, n. 1, 2024. DOI: 10.5433/2176-6665.2024v29n1e48898.

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

SANTOS, Claudia Cristina Pinto. **Política de educação integral em tempo integral como direito e prática social**: um estudo de caso em rede municipal da Bahia no período de 2013-2023: mediações, contradições e possibilidades. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.