

**CONCEPÇÕES DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA  
BRASILEIRA: ANÁLISES CONCEITUAIS E DESAFIOS POLÍTICOS****CONCEPTIONS OF FULL-TIME SCHOOL IN BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION:  
CONCEPTUAL ANALYSES AND POLITICAL CHALLENGES** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.020-060>**Lília Mendes Lobato**

Doutoranda em Educação na Amazônia (Gestão de Políticas Públicas)  
Universidade Federal do Pará (UFPA)  
E-mail: [liliamendeslobato@gamil.com](mailto:liliamendeslobato@gamil.com)  
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2591925775652418>

**Ney Cristina Monteiro de Oliveira**

Doutora em Educação (Currículo)  
Universidade Federal do Pará (UFPA)  
E-mail: [neycmo@ufpa.br](mailto:neycmo@ufpa.br)  
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4355112931326342>

**Bruna Danielle Mendes Lobato Melonio**

Pós-graduada em Docência do Ensino Superior e Metodologias Ativas de Aprendizagem  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)  
E-mail: [brunad.melonio@gmail.com](mailto:brunad.melonio@gmail.com)  
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2402276128478627>

**RESUMO**

Este artigo analisa as concepções de “escola de tempo integral” presentes na educação pública brasileira, destacando a polissemia em torno dos termos educação integral, jornada ampliada, tempo integral e escola de tempo integral. Metodologicamente, adota-se abordagem qualitativa, fundada em revisão bibliográfica de autores que discutem a educação integral e(m) tempo integral no Brasil e seus fundamentos político-pedagógicos, como: Arroyo (2012), Cavaliere (2007, 2009, 2014, 2017), Coelho (2009), Gadotti (2009) e Moll (2009, 2012). A análise da literatura evidenciou que a simples extensão da jornada não garante, por si só, a efetivação da educação integral, sobretudo quando orientada por perspectivas assistencialistas ou autoritárias, centradas na função de guarda, controle e prevenção da “periculosidade” atribuída às infâncias e adolescências. Além disso, identificam-se quatro concepções de escola de tempo integral: a assistencialista, a autoritária, a democrática e a multissetorial. Discutem-se, ainda, os modelos de ampliação do tempo escolar (escola em tempo integral e aluno em tempo integral), evidenciando tensões entre o fortalecimento da escola pública e a pulverização das ações educativas em redes multissetoriais, frequentemente apoiadas em parcerias com outros setores e organizações da sociedade civil. Conclui-se que repensar a escola de tempo integral exige enfrentar a confusão conceitual que marca o uso do termo “educação integral”, problematizar visões estigmatizantes sobre as classes populares, avaliar criticamente os arranjos multissetoriais e afirmar a centralidade da escola pública e de projetos político-pedagógicos democráticos na garantia do direito à educação.

**Palavras-chave:** Educação integral; Educação em tempo integral; Escola de tempo integral.



## ABSTRACT

This article analyzes the conceptions of "full-time school" present in Brazilian public education, highlighting the polysemy surrounding the terms integral education, extended day, full-time, and full-time school. Methodologically, a qualitative approach is adopted, based on a bibliographic review of authors who discuss integral and full-time education in Brazil and its political-pedagogical foundations, such as: Arroyo (2012), Cavaliere (2007, 2009, 2014, 2017), Coelho (2009), Gadotti (2009), and Moll (2009, 2012). The literature analysis showed that simply extending the school day does not, in itself, guarantee the effectiveness of integral education, especially when guided by welfare or authoritarian perspectives, centered on the function of guarding, controlling, and preventing the "dangerousness" attributed to childhood and adolescence. Furthermore, four conceptions of full-time schooling are identified: the welfare-oriented, the authoritarian, the democratic, and the multi-sectoral. The models for extending school time (full-time school and full-time student) are also discussed, highlighting tensions between strengthening public schools and the fragmentation of educational actions into multi-sectoral networks, frequently supported by partnerships with other sectors and civil society organizations. It is concluded that rethinking full-time schooling requires confronting the conceptual confusion that marks the use of the term "comprehensive education," problematizing stigmatizing views about the working classes, critically evaluating multi-sectoral arrangements, and affirming the centrality of public schools and democratic political-pedagogical projects in guaranteeing the right to education.

**Keywords:** Comprehensive education; Full-time education; Full-time school.



## 1 INTRODUÇÃO

A ampliação do tempo escolar tem se intensificado no Brasil, acompanhada pelo uso recorrente do termo “educação integral”, muitas vezes tratado como sinônimo de jornada ampliada. Entretanto, a literatura aponta que mais horas na escola não garantem, por si só, uma formação integral, especialmente quando propostas se fundamentam em perspectivas assistencialistas, autoritárias ou meramente compensatórias, afastando-se de um projeto formativo emancipador (Cavaliere, 2009; Moll, 2012; Arroyo, 2012).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as concepções de “escola de tempo integral” no contexto da educação pública brasileira, com atenção às distinções entre educação integral, tempo integral, jornada ampliada e escola de tempo integral, bem como aos fundamentos político-pedagógicos que sustentam essas propostas.

O estudo adota abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, compreendida como um processo de construção e análise de sentidos a partir de referenciais teóricos (Minayo, 2009). A revisão de obras especializadas é entendida como etapa estruturante da pesquisa, pois amplia a compreensão do problema, organiza o campo conceitual e sustenta a formulação de argumentos consistentes (Lakatos; Marconi, 2010).

Foram examinados textos teórico-analíticos de autores que se tornaram referência no debate sobre educação integral e escola de tempo integral no Brasil, tais como: Cavaliere (2007, 2009, 2014, 2017), Coelho (2009), Moll (2009, 2012) e Arroyo (2012).

A análise pautou-se em procedimentos de categorização temática, identificando: o uso e a polissemia dos termos educação integral, tempo integral e escola de tempo integral; as concepções de escola de tempo integral (assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial); e os modelos de ampliação da jornada (escola em tempo integral e aluno em tempo integral), relacionando-os a diferentes projetos de sociedade e de educação.

O texto organiza-se em quatro seções: esta introdução, em que apresenta-se o tema, o objetivo, o referencial teórico e o percurso metodológico. Em seguida, apresenta a revisão de literatura sobre concepções de educação integral e escola de tempo integral. Na sequência, desenvolve uma discussão dos principais resultados interpretativos. E, por fim, a conclusão, na qual se sintetizam as reflexões e se indicam implicações para as políticas educacionais contemporâneas.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

A ampliação da jornada escolar e a consolidação de propostas de educação integral têm ocupado centralidade nas agendas educacionais brasileiras ao longo das últimas décadas. Apesar do avanço normativo e do crescente investimento público; especialmente, a partir de iniciativas federais como o



Programa Mais Educação, o Programa Novo Ensino Médio e, mais recentemente, o Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023); ainda persiste um conjunto de tensões teóricas, políticas e práticas que desafia a construção de um projeto de escola pública democrática, socialmente referenciada e comprometida com a formação integral. Repensar a escola de tempo integral implica, portanto, enfrentar contradições históricas, disputas ideológicas e modelos divergentes de conceber o papel do Estado, da escola e dos demais atores sociais na garantia do direito à educação.

Partindo desse horizonte crítico, esta subseção discute quatro dimensões centrais: distinções conceituais dos termos ‘educação integral’ e ‘tempo integral’; Concepções de ‘escola de tempo integral’; Educação integral como cuidado integral e crítica ao assistencialismo; e Modelos de ampliação do tempo escolar.

## 2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: DISTINÇÕES CONCEITUAIS

Autores como Paro (2009), Gadotti (2009), Cavaliere (2009, 2014, 2017), Coelho (2009) e Moll (2009, 2012) destacam que educação integral, jornada ampliada, tempo integral, escola de tempo integral e aluno de tempo integral não são expressões sinônimas.

De um lado, educação integral remete a uma concepção formativa ampla, ancorada em matrizes humanistas, democráticas e emancipadoras. Gadotti (2009) e Moll (2012) indicam que essa perspectiva considera o estudante como sujeito histórico e multidimensional, prevendo práticas que superem a fragmentação curricular e promovam experiências significativas no território educativo.

Em relação à expressão *tempo integral* apresentamos os termos do art.1º, §1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, em que traz a seguinte definição: educação básica em tempo integral é a “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais”. Partindo dessa norma, podemos determinar que tempo integral é um tipo de jornada ampliada, pois esta última é entendida como sendo tempo escolar maior do que o regular, que são de 4h/diárias.

Nessa perspectiva, educação integral diz respeito à formação nas dimensões cognitivas, culturais, estéticas, corporais e éticas, enquanto o tempo integral se refere à ampliação da jornada diária de permanência do estudante em atividades educativas (Coelho; Cavaliere, 2017). Assim, a presença de um tempo ampliado é condição importante, mas não suficiente, para a concretização de uma proposta de educação integral.

Cavaliere (2014) alerta para o uso excessivo do termo “educação integral” como marca de programas e políticas que, muitas vezes, não alteram a lógica organizacional, curricular e pedagógica da escola, limitando-se à extensão da carga horária, com repetição de práticas tradicionais – o chamado “mais

do mesmo”. Nessa direção, Moll (2012) assinala que a simples ampliação do tempo, sem reconfiguração dos modos de organização do trabalho pedagógico, não promove a formação integral, pois mantém intactos currículo, rotinas e hierarquias de saberes escolares.

Arroyo (2012, p. 33) ressalta que uma forma recorrente de esvaziar o significado político das propostas de educação integral é reduzi-las a “mais tempo da mesma escola ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação”, isto é, uma dose adicional do modelo tradicional de escolarização, sem questionamento de suas bases e sem ampliação efetiva de direitos educativos.

## 2.2 CONCEPÇÕES DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Cavaliere (2007, p. 1028-1029) identifica, no debate brasileiro sobre escola de tempo integral, ao menos quatro concepções predominantes: assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial.

- a) **Concepção assistencialista** – A escola de tempo integral é vista como espaço destinado aos “menos favorecidos”, com função de suprir lacunas gerais na formação dos alunos. A escola tende a assumir o lugar da família, priorizando não a aprendizagem, mas a ocupação do tempo e a socialização elementar. É frequente o uso da ideia de “atendimento”, o que desloca a centralidade da escola como espaço de saber, cultura e conhecimento para um lugar de guarda de crianças das classes populares, aproximando-se, simbolicamente, do atendimento prestado a “doentes”.
- b) **Concepção autoritária** – A escola de tempo integral é concebida como instituição de prevenção ao crime. Nessa ótica, manter o aluno “preso” na escola é considerado preferível a tê-lo “solto” nas ruas. Retomam-se, de forma velada, elementos de antigos reformatórios, motivados pelo medo da violência e da delinquência juvenil. Ganham força rotinas rígidas e discursos de preparação para o trabalho, mesmo no ensino fundamental, com ênfase no controle dos corpos e dos tempos.
- c) **Concepção democrática** – A escola de tempo integral é concebida como instrumento de emancipação. O tempo ampliado é entendido como oportunidade para oferecer educação mais abrangente e culturalmente rica, com aprofundamento dos conhecimentos, desenvolvimento do pensamento crítico e vivência de práticas democráticas. A maior permanência na escola é compreendida como fator que pode qualificar o desempenho nos conteúdos escolares, tomados como ferramentas para a emancipação dos estudantes.
- d) **Concepção multissetorial** – Defende-se que a educação se realize também em espaços externos à escola, sem centralização em uma única instituição. Parte-se da ideia de que as estruturas estatais, sozinhas, não dão conta de assegurar uma formação condizente com as demandas contemporâneas. Assim, a articulação com setores não governamentais e outras políticas



públicas seria condição para uma educação integral de qualidade, com uso ampliado de equipamentos urbanos e comunitários.

### 2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO CUIDADO INTEGRAL E CRÍTICA AO ASSISTENCIALISMO

Arroyo (2012) problematiza as visões hegemônicas sobre as infâncias e adolescências populares, ressaltando que os estereótipos depreciativos reproduzidos por gestores, educadores e meios de comunicação orientam o desenho e a qualidade dos programas socioeducativos destinados a esses sujeitos. Antes de definir atividades ou políticas, seria necessário revisar criticamente tais representações para substituí-las por perspectivas afirmativas, capazes de orientar intervenções mais justas e eficazes.

No contexto de alta vulnerabilidade social, o autor propõe a ideia de “educação integral como cuidado integral”. Nessa abordagem, integralidade significa articular políticas públicas de educação, saúde, assistência social e cultura, de modo a contemplar as múltiplas necessidades dos estudantes. A escola de tempo integral torna-se, assim, um núcleo de serviços integrados, oferecendo alimentação, suporte psicológico, esportes, atividades culturais e ações de prevenção à violência, articulados a um projeto educativo contínuo. Para que essa proposta se realize, Arroyo enfatiza a necessidade de formação de professores e gestores em práticas intersetoriais e metodologias participativas, sensíveis ao cotidiano dos alunos.

Apesar disso, a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras ainda não assegura o mínimo necessário ao bem-estar de alunos e profissionais. Cavaliere (2009, p. 51) observa que a escola fundamental voltada às classes populares “sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais”, o que torna mais complexa a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral.

Em muitos programas contemporâneos, a ampliação da jornada é justificada como estratégia para “ocupar o tempo ocioso”, “evitar o contato com a violência” ou “proteger os jovens das ruas”. Ainda que a proteção social seja dimensão importante da política pública, autores como Arroyo (2014) adverte que tais discursos podem reforçar visões estigmatizantes, associando pobreza a periculosidade, incapacidade ou inadequação moral.

Essa lógica desloca o foco da garantia do direito à educação para uma função de contenção social, o que compromete o horizonte democrático da educação integral. Ademais, ao naturalizar desigualdades estruturais, invisibiliza os condicionantes sociais que limitam o acesso a oportunidades e patologiza os sujeitos.

Portanto, repensar a escola de tempo integral supõe reconhecer adolescentes e crianças das classes populares como sujeitos de direitos, portadores de culturas, saberes e formas próprias de vivenciar o mundo, e não como destinatários passivos de políticas compensatórias.

## 2.4 MODELOS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

No debate sobre ampliação da jornada escolar, Cavaliere (2009) identifica dois modelos que se destacam no Brasil: a escola em tempo integral e os alunos em tempo integral.

No primeiro modelo, o foco recai sobre a própria instituição escolar, que busca promover mudanças em seu interior para oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, em jornada única. Isso pressupõe adequações estruturais, aquisição de equipamentos, diversificação das atividades curriculares e presença de profissionais qualificados, de modo a garantir uma vivência escolar integrada e de qualidade ao longo do dia.

No segundo modelo, a centralidade se desloca para o aluno em tempo integral, com ênfase na oferta de atividades no contraturno, articuladas a instituições multissetoriais e espaços externos à escola, visando a experiências múltiplas e não padronizadas. Nesse caso, a escola tende a operar como articuladora de uma rede de serviços educativos.

Nos programas governamentais mais recentes, a justificativa para extensão da jornada escolar está fortemente ancorada em discursos multissetoriais, muitas vezes imbricados com nuances assistencialistas ou autoritárias, e, em alguns casos, com projetos de matriz democrática que buscam a emancipação. Cavaliere (2007, p. 1032) adverte que a participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública pode ser enriquecedora, desde que contribua para o fortalecimento da escola pública e não para a “pulverização das ações” ou para novas formas de privatização do que deve, constitucionalmente, permanecer público.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise da literatura indicam que o cenário brasileiro é marcado por forte polissemia em torno do termo “educação integral”, frequentemente associado à simples ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, sem alterações significativas na organização curricular e pedagógica.

Primeiro, constatou-se que a ampliação da jornada, quando orientada por perspectivas assistencialistas e autoritárias, tende a restringir o papel da escola à garantia de necessidades básicas (alimentação, higiene, proteção) e ao controle disciplinar dos estudantes, em especial das infâncias e adolescências populares. Nessas concepções, a escola é tratada como espaço de guarda ou contenção, reproduzindo estereótipos que associam pobreza à periculosidade, o que reforça práticas de tutela e vigilância (Arroyo, 2012; Cavaliere, 2007).

Segundo, observou-se que a concepção democrática de escola de tempo integral, embora presente em parte da produção acadêmica e de algumas experiências concretas, enfrenta limites estruturais. O quadro de escola “minimalista” (Cavaliere, 2009), com oferta reduzida de horas diárias, espaços escassos e poucos

profissionais, dificulta a construção de projetos pedagógicos consistentes com a ideia de formação integral, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas.

Terceiro, os modelos de ampliação do tempo escolar analisados evidenciam tensões entre fortalecimento da instituição escolar e pulverização das ações educativas por meio de parcerias multissetoriais. Se, por um lado, a articulação com outras políticas e atores sociais pode enriquecer as oportunidades formativas, por outro, há o risco de fragmentação e privatização velada de funções que deveriam permanecer sob responsabilidade do Estado (Cavaliere, 2007, 2009).

Quarto, a literatura aponta que o enfoque multissetorial tem sido frequentemente mobilizado para justificar a não centralidade da escola na oferta da educação em tempo integral. As políticas tendem a admitir que o atendimento possa ocorrer em equipamentos de diferentes setores e sob gestão compartilhada com entidades da sociedade civil. Essa orientação exige análise cuidadosa, pois a forma como essas propostas são traduzidas nos textos oficiais e, posteriormente, implementadas no contexto da prática, revela disputas entre projetos de cunho assistencialista, de controle social ou emancipatório.

Por fim, verificou-se que, embora o discurso da formação integral esteja amplamente difundido, muitas experiências de tempo integral permanecem ancoradas em lógicas compensatórias, voltadas à administração da pobreza e ao gerenciamento de riscos sociais. Nesses casos, as infâncias populares são vistas mais como problema a ser contido do que como sujeitos de direitos, o que tende a limitar o alcance transformador das políticas de escola de tempo integral (Arroyo, 2012).

#### 4 CONCLUSÃO

A análise das concepções de “escola de tempo integral” presentes na literatura sobre educação pública brasileira permite afirmar que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, por si só, não garante a realização da educação integral. O uso recorrente do termo “educação integral” como slogan de políticas e programas convive com práticas que pouco alteram o modelo escolar tradicional, restringindo-se a extensões de jornada marcadas por assistencialismo, controle e fragmentação de ações.

Os resultados indicam a coexistência de, ao menos, quatro concepções de escola de tempo integral (assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial) que expressam distintos projetos de sociedade e de educação (Cavaliere, 2007, 2009, 2014, 2017; Arroyo, 2012). Esses projetos orientam tanto o desenho dos programas governamentais quanto a forma pela qual a escola é chamada a responder aos desafios da desigualdade social.

Destaca-se que a concepção democrática de escola de tempo integral, voltada à emancipação dos sujeitos, exige condições materiais, curriculares e profissionais que ainda não se configuram como realidade para a maioria das escolas públicas brasileiras, particularmente aquelas voltadas às classes populares, historicamente caracterizadas como “minimalistas” (Cavaliere, 2009).



Nesse sentido, repensar a escola de tempo integral implica enfrentar a confusão terminológica e conceitual entre educação integral, jornada ampliada e tempo integral; problematizar visões estigmatizantes sobre infâncias e adolescências populares; avaliar criticamente a expansão de modelos multissetoriais que podem fragilizar a centralidade da escola pública; e compreender como os textos das políticas e suas traduções na prática expressam correlações de forças e disputas em torno do direito à educação.

Assim, repensar a escola de tempo integral significa reconhecer que sua implementação não é apenas questão técnica ou administrativa, mas sobretudo projeto político e pedagógico. Isso requer clareza conceitual, enfrentamento de estigmas sobre a população escolar, fortalecimento da escola pública e análise rigorosa das disputas que atravessam os textos e as práticas das políticas educacionais. Somente assim será possível consolidar uma educação integral comprometida com justiça social, democratização do conhecimento e garantia plena do direito à educação para crianças e jovens das classes populares.

Conclui-se que a efetivação de uma educação integral em tempo integral requer mais do que a ampliação da jornada, exige um projeto político-pedagógico comprometido com a formação multidimensional dos estudantes, a valorização dos profissionais da educação e o fortalecimento da escola pública enquanto espaço de produção de conhecimento, cultura e direitos.

Essa análise bibliográfica constitui etapa essencial em qualquer investigação científica, pois permite situar o objeto de estudo no conjunto do conhecimento acumulado, oferecendo fundamentos teóricos que orientam a análise e a interpretação dos fenômenos. Investigações futuras podem aprofundar essa análise para compreender em que medida as atuais propostas educacionais caminham na direção de uma educação integral emancipadora ou reforçam lógicas assistenciais e de controle social.



## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. “O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver.” In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 17-36.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. [Número especial – Educação escolar: os desafios da qualidade].
- \_\_\_\_\_. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.
- \_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, vol. 20, n. 46, 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf> Acesso em: 25 nov. 2025.
- \_\_\_\_\_. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?lang=pt> Acesso em: 24 nov. 2025.
- CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. da C. (orgs.). **Pesquisa sobre Educação Integral e Tempo Integral: História, políticas e Práticas**. Curitiba: CRV, 2017.
- CAVALIERE, A. M. V.; MAURÍCIO, L. V. As práticas de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental: sobre modelos e realidades. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 34., 2011, Natal. Anais. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/emaicon/as-prticas-de-ampliao-da-jornada-escolar-no-ef-sobre-modelos-e-realidades>. Acesso em: 25 set. 2025.
- COELHO, L. M. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73–89, jul./set. 2012. Editora UFPR.
- \_\_\_\_\_. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, A.; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 2004.
- \_\_\_\_\_. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.
- COELHO, L. M.; HORA, Dayse Martins. **Políticas Públicas para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho**. [s.r.t.]. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0285.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/71f1ccb2-a901-4e0b-b9a5-0276d83beadf> Acesso em: 18 mar. 2025.
- LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- MOLL, Jaqueline. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. Revista Pátio, Porto Alegre, v. 3, n. 51, p. 12-15, ago. 2009.



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

MOLL, J.; SILVA, E.A.P.; AGLIARDI, I. R. da S. Educação Integral como direito: Uma caminhada histórica, desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932 até a Lei nº14.640 de 2023. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, v.25, n 3, p.38-52, set./dez. 2024. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4954> Acesso em: 24 nov. 2025.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C.da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Educacao-integral-em-tempo-integral.pdf>. Acesso: 10 de mar. de 2025.