

Diretrizes para escolas em tempo integral: um relato de experiência
Guidelines for full-time schools: an experience reportMayra Antonelli Ponti*
Julia Teodoro da Silva**

RESUMO: Este artigo relata a experiência de elaboração de um documento orientador para a implementação de escolas em tempo integral em uma rede municipal de ensino. A construção do material baseou-se em revisão de literatura, análise de marcos legais e oficinas participativas com atores do ecossistema educacional. Também foram realizadas escutas com gestores escolares e estudantes para compreender a implementação da política na prática. O documento final consolidou diretrizes relacionadas a matrículas, gestão, currículo, integração com o território e educação inclusiva. Entre os aspectos inovadores, destacam-se a priorização de grupos em situação de vulnerabilidade, a articulação intersetorial e o reconhecimento do território como espaço educativo. As escutas com gestores revelaram desafios iniciais, como limitações estruturais, desconhecimento da proposta e formações pouco aplicáveis ao cotidiano. Já os estudantes ressaltaram a importância de uma escola que respeite seus ritmos, expectativas e dê sentido à permanência escolar. Conclui-se que o documento deve ser um instrumento vivo, sujeito a revisões contínuas e construído com base na escuta ativa dos sujeitos da política. Sua efetiva implementação depende da articulação dos saberes locais, do engajamento intersetorial e da consideração das condições reais das comunidades escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Escolas em Tempo Integral. Políticas Educacionais. Processos Participativos. Implementação de políticas.

ABSTRACT: This article reports on the experience of developing a guiding document for the implementation of full-time schools in a municipal education network. The process was grounded in a literature review, legal frameworks analysis, and participatory workshops involving actors from the educational ecosystem. Listening sessions were also held with school principals and students to understand how the policy was being implemented in practice. The final document consolidated guidelines related to enrollment, school management, curriculum, territorial integration, and inclusive education. Among the innovative elements, the prioritization of socially vulnerable groups, intersectoral collaboration, and the recognition of the territory as a learning space stand out. Listening sessions with school leaders highlighted initial challenges such as infrastructure limitations, lack of understanding of the proposal, and training with low applicability to daily practice. Students emphasized the need for a school that respects their pace and expectations, providing meaningful reasons to stay engaged. The study concludes that the guiding document must be seen as a living tool—subject to continuous revision and grounded in the active participation of those affected by the policy. Its effective implementation depends on integrating local knowledge, fostering intersectoral engagement, and taking into account the real conditions of school communities.

KEYWORDS: Integral Education. Full-Time Schools. Educational Policies. Participatory Processes. Policy Implementation.

*Doutora em Ciências. Centro Universitário Barão de Mauá. <https://orcid.org/0000-0003-4931-2788>. antonelli.may@alumni.usp.br

**Graduada em Psicologia. Universidade de São Paulo. <https://orcid.org/0000-0001-9667-9414>. julia_teodoro.s@usp.br

1 Introdução

A escola tem um papel fundamental na vida dos indivíduos, e esse papel muda ao longo do tempo, pois ela é, periodicamente, convidada a se reorganizar para garantir que suas funções — ou as novas funções que vai sendo convocada a exercer — sejam efetivamente realizadas (Caffagni, 2023; Unesco, 2022). Essas funções - que se adequam ao tempo histórico e aos nossos desafios como sociedade (sociedade essa que se propõe a ser democrática e inclusiva) - envolvem ampliar o acesso para o processo educacional que acontece nas escolas (Bianchetti, 1995; Brasil, 2008; Unesco, 1994). Por sua vez, a educação, via participação na escola, é de caráter universal e obrigatório, como forma de garantir os direitos que estar na escola proporciona, além de garantir que a sociedade conviva com pessoas que tiveram seus direitos garantidos (Santos; Lima; Vale, 2020).

Independentemente do tempo de funcionamento - regular ou integral - a escola pode ser compreendida como um espaço onde a sociedade pactuou que crianças, adolescentes e jovens deveriam estar, a fim de se apropriarem dos conhecimentos historicamente construídos e desenvolverem competências. Tendo isso em vista, a ampliação da oferta de escolas em tempo integral tem sido uma das principais estratégias para fortalecer a educação básica no Brasil. Assim, as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 - com vigência prorrogada para 31 de dezembro de 2025 - preveem que 50% das escolas públicas ofereçam jornada ampliada, garantindo ao menos sete horas diárias de atendimento a, no mínimo, 25% dos estudantes matriculados (Brasil, 2014; Brasil, 2024).

Nesse contexto, o Programa Escola em Tempo Integral (PETI) (Brasil, 2023), instituído pelo Ministério da Educação, busca impulsionar a criação de novas matrículas nessa modalidade, assegurando que as escolas tenham condições estruturais e pedagógicas para promoverem o desenvolvimento integral dos estudantes. A implementação dessa política exige das redes de ensino planejamento cuidadoso e diretrizes claras para sua viabilização, incluindo aspectos como infraestrutura, recursos humanos e materiais pedagógicos adequados.

Diante dessa demanda, este artigo tem como objetivo relatar a experiência de elaboração de um documento orientador para a implementação de escolas em tempo integral em uma rede municipal de ensino da região nordeste com alta densidade populacional e função político-administrativa central (IBGE, 2024).

A experiência descrita aqui busca apresentar (1) as estratégias adotadas na elaboração desse material, (2) os aspectos inovadores do documento aos anos iniciais do ensino fundamental e (3) os desafios encontrados em sua implementação, também nos anos iniciais do

ensino fundamental, compartilhando a visão dos beneficiários diretos da política - a equipe escolar gestora e os estudantes. A escolha pela ênfase no ensino fundamental se deu pelas inovações encontradas no processo de pesquisa e implementação para tal etapa escolar. Destaca-se que a educação infantil, embora também tenha exigido mudanças de paradigma que atendessem aos pressupostos da educação integral, por já vivenciar uma jornada escolar mais extensa, exigiu menores adaptações e inovações.

Por fim, discute-se a importância de um documento orientador como instrumento de apoio à gestão municipal e escolar e ao planejamento educacional, contribuindo para a consolidação do tempo integral como estratégia de equidade e qualidade na educação.

2 Pressupostos teóricos

O tempo e o espaço escolar são insubstituíveis para o convívio, o diálogo e a aprendizagem coletiva, mas uma educação integral pode ir além do tempo na escola, envolvendo múltiplos espaços e interações (Unesco, 2022). Assim, a escola tem o potencial de impulsionar e resgatar indivíduos e grupos historicamente excluídos e negligenciados, ao atuar como um espaço articulador de políticas públicas, serviços essenciais e garantia de direitos.

Apesar de o foco atual das escolas ainda estar na realização de atividades da dimensão intelectual (Oliveira et al., 2025), hoje muito tem se utilizado a denominação "educação integral" para se referir à centralidade do estudante no processo de ensino, à oferta de oportunidades educacionais que sejam válidas para o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho ou ainda ao desenvolvimento pleno dos indivíduos (Gadotti, 2009). No entanto, um consenso é o de que a educação integral implica valorizar as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano (intelectual, física, afetiva, social e cultural). Assim, entende-se por educação integral aquela que atende à integralidade do ser, orientando o ensino para promover um desenvolvimento holístico do indivíduo. Escolas que promovem ou almejam promover essa concepção podem adotar diferentes abordagens, objetivos, formatos e tempos. Uma das formas — embora não a única — de efetivar a educação integral é a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola (Capobianco; Leite, 2023; Santos; Lima; Vale, 2020).

O tempo na escola pode ser utilizado de diversas formas. A concepção assistencialista, por exemplo, vê a escola como um espaço de ocupação do tempo e socialização, priorizando essas dimensões em detrimento do aprofundamento do conhecimento. A concepção autoritária trata a escola como uma forma de controle social, funcionando como um instrumento de

prevenção ao crime, com rotinas rígidas e foco na formação para o trabalho. Já a concepção democrática vê a escola de tempo integral como um meio de promover emancipação, aprofundamento do conhecimento e vivências democráticas. Adicionalmente, a visão multisetorial defende que a educação integral não precisa ocorrer exclusivamente na escola, podendo ser promovida por diferentes setores da sociedade, incluindo organizações não-governamentais (Cavaliere, 2007).

Abordagens ao longo do tempo apostaram e apostam no tempo integral como forma de promoção da educação integral. Seguindo a lógica do desenvolvimento integral e considerando a impossibilidade de que o ser humano se desenvolva somente em uma dimensão ou que suas funções possam ser separadas e apartadas enquanto executa outras (Fonseca, 2014). Essa perspectiva busca garantir a formação plena do indivíduo, adotando a integralidade como princípio orientador do ensino e com o objetivo de favorecer um desenvolvimento holístico.

Algumas propostas educacionais foram feitas ao longo do tempo, abordando esses temas. No caso de John Dewey, por exemplo, ele defendia uma educação baseada na experiência ativa do indivíduo. Para Dewey, a vivência educacional é fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade. A educação, nesse sentido, seria um processo dinâmico, interligado ao mundo e em constante reconstrução da experiência, permitindo aperfeiçoar a percepção, a tomada de decisões e a orientação em novas situações (Teixeira; Westbrook, 2010). Paulo Freire, por sua vez, criticava modelos de ensino baseados na mera transmissão de conhecimento, que ele denominava "educação bancária" (Freire, 2017), onde os estudantes são tratados como recipientes vazios que apenas recebem informações passivamente. Para Freire, é necessário que o ensino vá além, estimulando não apenas as funções cognitivas dos estudantes, mas também seu protagonismo no processo educacional (Streck; Rosa, 2019).

A proposta da Escola de Tempo Integral no Brasil teve seus primeiros modelos nas Escola-Parque, idealizada por Anísio Teixeira em 1950 e nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, proposta em 1980 por Darcy Ribeiro. Anísio Teixeira, inspirado nas ideias do educador norte-americano John Dewey, propôs a integração entre a educação formal e experiências culturais, esportivas e profissionais. Um exemplo emblemático das Escola-Parque fora em Salvador (BA), que articulava a escola-classe (ensino formal) com a escola-parque (atividades complementares em tempo ampliado). Os CIEPs, por sua vez, tinham objetivo análogo, buscando atender crianças em Tempo Integral, com educação, alimentação, saúde, cultura e esporte num só espaço (Cordeiro, 2001; Moreira, Góis Junior e Soares, 2019).

Mais recentemente verificam-se objetivos para as escolas em tempo integral que contemplam as diversas concepções de tempo integral e de educação integral. Para redução de desigualdades, por exemplo, os modelos de escolas em tempo integral devem ser guiados por quatro princípios ou pilares centrais: equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade (Weffort; Andrade; Costa, 2019). Essa escola deve garantir a equidade ao assegurar que todos tenham o direito de aprender e acessar oportunidades educacionais diversificadas, por meio da interação com diferentes linguagens, recursos, ambientes, conhecimentos e agentes, aspecto essencial para reduzir as desigualdades sociais. Ela promove a inclusão ao valorizar a singularidade dos indivíduos, suas múltiplas identidades e ao construir um projeto educativo relevante para todos. É contemporânea por priorizar a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis por si e pelo coletivo. E alinha-se ao princípio de sustentabilidade, no sentido de se sustentar ao longo do tempo, tendo continuidade, ao favorecer processos educativos contextualizados, duradouros e conectados à prática cotidiana (Weffort; Andrade; Costa, 2019).

2.1 As escolas de tempo integral e o público que a frequenta

As escolas ainda são espaços que reproduzem desigualdades sociais (Ernica, Rodrigues e Soares, 2025). Se, no passado, o acesso era restrito aos grupos mais privilegiados da sociedade, hoje ele se aproxima da universalização. No entanto, esses mesmos grupos seguem tendo acesso não apenas à educação, mas a uma educação de melhor qualidade, ampliando as disparidades já existentes (Bianchetti, 1995).

A expansão das escolas em tempo integral pode, portanto, priorizar os estudantes em situação de maior vulnerabilidade social a fim de diminuir as desigualdades educacionais perpetuadas. São eles que enfrentam as barreiras mais profundas ao acesso à educação de qualidade e que, muitas vezes, carregam consigo outras desigualdades de caráter mais estrutural: fome, violência, falta de moradia digna, trabalho infantil, ausência de acesso à saúde e apoio emocional. Para esses estudantes, a escola pode representar muito mais do que um espaço de ensino - pode ser o único espaço de proteção, cuidado e desenvolvimento pleno por meio da garantia dos direitos (Santos, Lima & Vale, 2020). A esse respeito, Cavaliere (2007), ao discorrer sobre o tempo escolar, coloca a ampliação da jornada escolar como um dos resultados, e uma das justificativas, às transformações da função social das escolas na formação de sujeitos.

A escola em tempo integral, se não estiver conectada com a realidade e a necessidade dos estudantes, das famílias e dos territórios, e se não ofertada com qualidade, pode acabar sendo percebida como um obstáculo - e não como uma oportunidade. O tempo escolar não é

referência, apenas, para os estudantes implicados na escola, mas, também, às organizações da vida cotidiana contemporânea, às vidas das famílias e da sociedade como um todo (Cavaliere, 2007). Para crianças pequenas, por exemplo, o tempo integral pode significar menos tempo com a família. A experiência do tempo integral define, por exemplo, como as famílias se organizam em relação às suas jornadas de trabalho. A participação das mulheres no mercado de trabalho a partir da ampliação de creches e outras políticas assistenciais se mostrou como um impacto positivo dos programas de ampliação da jornada escolar (Gibbs, Wikle e Wilson, 2024; Ilin, Shampine e Terry, 2022; Rosa, Souza e Fernandes, 2020). Já para adolescentes do ensino fundamental ou médio, pode ser um impedimento para ajudar nas tarefas de casa, cuidar dos irmãos, ou até mesmo trabalhar para complementar a renda. Se esses estudantes e suas famílias não perceberem que a escola "vale a pena", que ela tem algo a oferecer que faz diferença real na vida, o risco é que o projeto fracasse - levando à evasão, à desmotivação, ou à simples recusa (Cavaliere, 2007).

A oferta do tempo integral, portanto, tem justificativas diferentes a cada etapa escolar e fases do desenvolvimento dos estudantes brasileiros, o que reforça o compromisso de seriedade e responsabilidade na construção de políticas públicas que sejam alinhadas ao que se espera alcançar em cada ciclo para além do desempenho e satisfação escolar. Então, a proposta da inclusão e escuta do público-alvo das políticas públicas em sua implementação se configura como uma estratégia de redução de desigualdades nas avaliações de implementação (Matheus, 2022), além de fortalecer a legitimidade das ações e o reconhecimento de seus objetivos pelos próprios beneficiários (Cooke, 2000).

No cotidiano escolar, há estudantes que reconhecem avanços importantes, como a convivência harmoniosa com os professores e a introdução das disciplinas eletivas, que ampliam o repertório de aprendizagens (De Moraes e Freitas, 2019). Ao mesmo tempo, apontam limitações que comprometem a qualidade da experiência escolar, como a precariedade da infraestrutura, a alimentação inadequada e a baixa participação da comunidade escolar na definição das práticas, evidenciando que a ampliação do tempo de permanência na escola, por si só, não garante engajamento (De Moraes e Freitas, 2019).

De forma complementar, escolas que valorizam demasiadamente aspectos técnicos e analisam a experiência de seus estudantes apenas pelos resultados de avaliações externas, correm o risco de fazerem com que crianças e adolescentes tenham uma relação sem significado com o conhecimento, desconsiderando, também, a educação como um conjunto de processos cognitivos, afetivos e psicomotoras, em que tanto a predisposição para a aprendizagem, quanto a qualidade das interações sociais, também estão ligadas com as experiências afetivas que os

estudantes possuem (Santos, 2007; Coutinho, Carneiro e Salgueiro, 2018). Questões relacionadas à expectativa frustrada de alguns estudantes em relação ao que seria a escola de tempo integral também chama a atenção. Relatos de que eles esperavam uma escola mais dinâmica, com oficinas de lazer e recreação nos horários finais (Martinati e Rocha, 2015; Souza, 2018), mostram o descompasso entre o que foi comunicado e o que foi efetivamente implementado. Isso evidencia a importância de considerar a escuta e participação de quem frequenta a escola no processo de construção e aprimoramento dessas políticas públicas.

Destaca-se que os ritmos do corpo e da mente devem ser respeitados, evitando assim o cansaço, a sonolência e a dificuldade de concentração que os estudantes sentem em alguns momentos (Menna-Barreto e Wey, 2007; De Moraes e Freitas, 2019). Isso, acrescido da infraestrutura e de serviços inadequados ou insuficientes relatados por estudantes (De Moraes e Freitas, 2019; Souza, 2018) e também por relatos de professores e agentes implementadores (Da Silva Caixeta; Ribeiro, 2019; Moreira; Alcântara, 2024) apontam para a necessidade de adequação dos prédios, uma reorganização dos tempos e dos espaços escolares que leve em conta as necessidades, os ritmos e as necessidades dos usuários e reforçam a importância de uma concepção de educação integral que valorize a multidimensionalidade dos sujeitos.

Nesse sentido, as possibilidades do tempo integral em diálogo com as novas funções sociais da escola, colocam a necessidade de se observar os desfechos do tempo integral para além de indicadores de desempenho.

3 Metodologia

A elaboração do documento orientador para a implementação de escolas em tempo integral na rede municipal seguiu uma abordagem participativa e baseada em referenciais teóricos e normativos. Para garantir que o material refletisse tanto as diretrizes legais quanto demandas e desafios concretos da rede, foram adotadas quatro estratégias principais: (1) revisão da literatura, (2) consulta à legislação, (3) oficinas colaborativas com diferentes atores da rede e, logo após a entrega da primeira versão do documento foi, também, verificada a implementação inicial das escolas por meio da (4) escuta da comunidade escolar.

A revisão da literatura teve como objetivo identificar estudos e experiências sobre a implementação de escolas em tempo integral, considerando diferentes modelos e perspectivas teóricas. Foram analisados textos acadêmicos voltados para a ampliação da jornada escolar e a promoção da educação integral.

A consulta à legislação concentrou-se no exame dos marcos normativos que orientam a oferta do tempo integral no Brasil, incluindo a Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), e demais portarias e resoluções que regulamentam sua implementação nacional e municipal. Esse levantamento permitiu estabelecer diretrizes alinhadas às exigências nacionais e garantir coerência entre a proposta do documento e as políticas educacionais municipais vigentes.

Para assegurar que o documento atendesse às necessidades específicas da rede municipal, foram realizadas oficinas colaborativas com profissionais da rede de ensino, especialmente com técnicos da secretaria de educação. Nessas oficinas, os participantes contribuíram com suas percepções sobre as condições necessárias para a implementação das escolas em tempo integral, além de apontarem desafios práticos e possíveis soluções para a implementação da política.

As escutas de parte da comunidade escolar foram conduzidas no âmbito da construção participativa de uma política pública municipal voltada à educação integral, no final do primeiro ano de implementação da jornada escolar ampliada, entre outubro e dezembro de 2024. Trata-se de uma iniciativa institucional de caráter técnico e consultivo, não configurada como pesquisa acadêmica envolvendo seres humanos nos moldes definidos pela Resolução CNS nº 510/2016. Os procedimentos adotados prezaram pela escuta ética, voluntária e respeitosa de todos os participantes.

No caso da equipe escolar gestora, a escuta foi realizada de modo virtual, com os dois gestores das escolas de ensino fundamental, escutados em dupla. A escuta foi conduzida por meio de questões disparadoras que buscaram compreender a percepção dos profissionais sobre as diretrizes propostas para o tempo integral e exposto no documento orientador; qual a realidade das escolas em tempo integral gerenciadas pelos profissionais; e quais seriam formas de apoio às escolas.

As escutas das crianças/estudantes foram realizadas de maneira presencial, conduzidas por duas profissionais graduadas em psicologia, a partir de perguntas e de atividades disparadoras, adequadas à faixa etária dos estudantes, sobre as experiências no tempo integral. Para a escuta dos estudantes foram realizados seis grupos focais com, no máximo, seis estudantes cada - os grupos foram estruturados em três modelos: grupos compostos de estudantes do 1º e 2º ano escolar; grupos que reuniam estudantes do 3º ano e 4º anos; e outro com estudantes do 5º ano.

4 Resultados e discussão

4.1. Documento orientador

A partir da revisão da literatura, da consulta à legislação e das oficinas participativas foi possível compreender as especificidades do território e refletir sobre os sentidos atribuídos à educação integral no contexto local, em consonância com os princípios defendidos por Gadotti (2009) que destacam a centralidade do território e do protagonismo comunitário na construção de propostas educativas mais justas e contextualizadas. O texto contemplou as principais demandas relacionadas às escolas em tempo integral e foi condizente com a realidade municipal, conforme atesta a aprovação de sua segunda versão pelo Conselho Municipal de Educação (CME), a qual aconteceu 10 meses após a entrega da primeira versão.

Entre os pedidos de alteração feitos pelo CME se destacam na primeira versão solicitações de ajustes textuais e, na segunda versão, (1) a necessidade de indicar diretrizes que sejam viáveis e factíveis e (2) a necessidade de um tópico específico para a educação especial e inclusiva. Acerca do primeiro apontamento, foram retirados termos vagos como “idealmente”, substituindo-os por orientações explícitas, como se vê neste trecho “as escolas contarão, minimamente, com gestores escolares. Pode-se requerer um gestor auxiliar e coordenadores pedagógicos gerais e por área do conhecimento”. Sobre o segundo apontamento, ressalta-se que a tentativa inicial foi a de que a perspectiva da educação especial e inclusiva atravessasse o documento de maneira transversal, dada a relevância da teoria e da prática considerando que um dos grupos prioritários para as matrículas nas escolas de tempo integral são as crianças/estudantes com deficiência, como preconiza o município. Essa tentativa foi mal sucedida, visto que o texto não deixou explícito o caráter inclusivo em todos tópicos. Dessa forma, foi adicionado um capítulo exclusivo para esse fim.

O documento, portanto, foi estruturado contemplando os seguintes elementos: priorização de matrículas, equipes e profissionais necessários, unidades de educação básica, recursos financeiros, gestão escolar, currículo - organização curricular, tempo e jornada escolar - avaliação interna e externa, formação de profissionais, integração do território e intersetorialidade, educação especial e inclusiva, especificidades do público-alvo.

Destacam-se aspectos inovadores das orientações do documento: (1) priorização de matrículas, seguindo as diretrizes do município - crianças com as seguintes características: estudantes com deficiência; crianças vítimas ou dependentes de vítimas de violência doméstica; crianças de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família; crianças pertencentes a famílias monoparentais; crianças pretas, pardas e indígenas; estudantes da educação especial; bilíngues;

do campo; quilombolas e indígenas; (2) proposição para o engajamento de outros setores como saúde e educação, como parte da política, reconhecendo a escola como polo articulador de políticas públicas, considerando sua interface com áreas como assistência social, cultura e saúde (Weffort, Andrade & Costa, 2019); (3) no ensino fundamental, a alocação de um tempo escolar dedicado à integração do território (famílias e outros setores, como saúde, cultura e meio ambiente), possibilitando a entrada de ações de outros setores relevantes para a educação e valorizando o território como espaço de aprendizagem, rompendo com a lógica da escola como espaço isolado da vida comunitária (Gadotti, 2009); e (4) no ensino fundamental, a não categorização de momentos escolares como mais ou menos importantes, articulando os componentes curriculares da base comum e da parte diversificada conforme diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e apostando na centralidade do estudante como sujeito de direitos e protagonista do processo educativo, e em todos os tempos como momentos possíveis para desenvolvimento e aprendizagem, alinhando-se às concepções de Freire (2017) e à noção de cidadania ativa (Unesco, 2022).

Nesse cenário, denota-se a tensão entre as normas requeridas para documentos como este e os limites institucionais para sua implementação. A discussão sobre o tempo integral, nesse caso, transcende a simples reorganização da jornada escolar e se insere no debate mais amplo sobre as novas funções sociais da escola, tais como a garantia de direitos, a promoção da equidade e a articulação com outras políticas públicas (Caffagni, 2023; Unesco, 2022).

4.2. Implementação das escolas em tempo integral: visão dos gestores escolares

Neste ínterim, entre a elaboração e a aprovação do documento, as escolas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental iniciaram seu funcionamento em carga horária que configura o tempo integral. As escolas receberam diretrizes iniciais, mas sem que os atores escolares, como a equipe gestora e o corpo docente, estivessem em posse do documento orientador aprovado, dada sua tramitação.

Dentre os aspectos inovadores elencados acima, o primeiro – priorização de matrículas – foi seguido estritamente. No entanto, é necessário refletir sobre essa diretriz à luz do conceito de atendimento escolar discutido por Oliveira (2025), que ressalta a importância de garantir não apenas o acesso, mas condições adequadas de acolhimento, conforto e proximidade territorial para os estudantes.

Quanto ao segundo aspecto – engajamento de outros setores –, identificaram-se dificuldades para estruturar a intersetorialidade e efetivá-la de modo mais constante. Esse desafio reflete a necessidade de políticas que integrem o bem-estar dos estudantes como

variável central, indo além do desempenho acadêmico. Como destaca Oliveira (2025), ao incorporar dimensões como o clima escolar e a saúde mental, o modelo de escola integral se fortalece enquanto espaço de acolhimento e suporte ao desenvolvimento integral, exigindo articulação intersetorial efetiva entre educação, saúde, assistência social e cultura.

Em relação ao terceiro aspecto – tempo para integração com o território –, embora as escolas tenham reservado esse tempo, nem todas o utilizaram nesses primeiros meses da forma prevista, ou seja, semanalmente e com a participação de familiares e de representantes de outros setores. A ausência de práticas consolidadas que promovam essa articulação territorial contínua pode comprometer a construção de vínculos entre escola e comunidade, essenciais para uma proposta de educação integral comprometida com o desenvolvimento local (Gadotti, 2009).

Por fim, quanto ao quarto aspecto – não categorização de momentos escolares –, embora a organização da matriz curricular tenha sido estruturada com base nessa premissa, sua efetivação ainda é parcial. A superação da fragmentação dos tempos escolares depende da consolidação de práticas pedagógicas integradas e colaborativas, alinhadas a uma concepção ampliada de aprendizagem, como propõe o próprio documento orientador e é reforçada pelas discussões contemporâneas sobre ambientes educativos mais holísticos e responsivos (Oliveira, 2025).

A escuta realizada com os gestores escolares das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental revelou seus principais desafios, como (1) limitações estruturais nos prédios escolares e desafios logísticos (como horário de almoço sem supervisão por falta de pessoal), dificuldades em inserir da parte diversificada no currículo e falta de compreensão inicial da proposta por parte da comunidade escolar, muitas vezes confundindo a escola de tempo integral com uma escola com turno e contraturno. Ademais, experiências anteriores no Brasil foram mal sucedidas e levaram ao esvaziamento da escola quando o tempo na escola era reduzido às aulas convencionais (Cavaliere, 2007); (2) o confronto pelos quais eles passaram de suas expectativas e a realidade que estavam vivenciando, como a ausência de diretrizes alinhadas à concepção de educação integral em tempo integral, adequadas aos diferentes públicos, a fim de articular os pilares norteadores da política com a realidade da escola; (3) as estratégias bem sucedidas, como a escuta ativa das famílias e parcerias com lideranças comunitárias fortaleceram a aceitação da proposta, (4) o planejamento docente, o qual foi ajustado à realidade, sendo realizados durante a semana ou em sábados previamente combinados, grupos de mensagem também funcionaram como estratégia de alinhamento e construção coletiva, e (5) as formações de professores, as quais, na percepção deles, continham temas pertinentes, mas não foram de grande utilidade, sendo muito focadas em teoria e poucos momentos com foco

prático e aplicação direta no cotidiano escolar. Ressalta-se, sobre este último tópico, que formações continuadas bem sucedidas precisam ser úteis e indicar caminhos de atuação, mas também ter o envolvimento dos participantes, os quais precisam ter momentos coletivos e trabalharem juntos em prol dos objetivos pactuados (Capobianco e Leite, 2023).

4.3 Implementação das escolas em tempo integral: visão dos estudantes

A escuta dos estudantes trouxe percepções diversas em relação ao tempo integral, considerando, especialmente, a (1) organização e adaptação dos estudantes em relação à rotina escolar e às (2) interações vinculares (estudantes-estudantes, estudantes-professores, estudantes-equipe gestora), que se colocaram como fatores de engajamento ou não aos estudantes para a preferência de uma jornada escolar ampliada.

Em relação ao primeiro achado, pontua-se, inicialmente, que a configuração de implementação do tempo integral foi diferente para as duas escolas de ensino fundamental: uma delas iniciou seu funcionamento em caráter integral desde sua abertura; a outra adotou o tempo integral a partir do primeiro semestre de 2024. Mesmo que as opiniões em relação à jornada escolar fossem plurais às percepções da própria escola, foi consenso entre todos os grupos de estudantes o desconforto em relação à ausência de tempos e de espaços destinados ao descanso e ao cuidado corporal, questões que precisam de atenção em escolas de tempo integral (Cavaliere, 2007).

Os estudantes relataram que é comum se sentirem frequentemente cansados ao longo do dia e expressaram o desejo por momentos de pausa e a possibilidade de tomar banho durante o período escolar. Nesse sentido, o tempo da mente e tempo do corpo devem ser respeitados a partir de condições adequadas para um desenvolvimento saudável em cada etapa vital, o que faz com que a rotina escolar considere momentos de descanso e/ou atividades que exijam menor empenho cognitivo (Menna-Barreto e Wey, 2007; Souza, 2018). As falas dos estudantes a seguir ilustram o desejo do grupo para espaços de cuidado e descanso.

“Porque quando a gente está no intervalo do almoço, tipo alguns querem descansar e a gente não tem dormitório ainda para dormir.” (Estudante do 5º ano)

*“Eu acho chato também porque a gente não tem a chance de banhar aqui na escola. Porque tem hora que a gente brinca muito e a gente fica suado. E na aula a gente fica muito suado, fica exalando fedor. E aí a gente não pode banhar, a gente fica incomodado, entendeu?”
(Estudante do 5º ano)*

Ainda em relação à organização do tempo escolar, parte significativa do número de estudantes escutados sinalizou que a possibilidade do tempo integral é interessante, tanto para as oportunidades de aprendizagem nas disciplinas tradicionais, como português e matemática, quanto para componentes e propostas diversificados, como o uso das quadras esportivas, sala de dança e eventos que acontecem na escola abertos à comunidade escolar. Sobre estas últimas, parte das crianças almeja mais atividades em espaços diversificados, em especial, estudantes do 1º e 2º ano escolar, que relatam as brincadeiras com os colegas nas aulas de educação física ou nos momentos de intervalo, como as atividades que mais gostam na escola, como sugerem os trechos a seguir.

"Eu amo a professora [nome da professora], que ela ensina um monte de coisas pra gente.

Aí, também, no dia de segunda-feira, a gente tem educação física, aí eu brinco, gosto da companhia das minhas amigas, dos meus amigos, gosto de tudo." (Estudante integrante do grupo do 1º e 2º anos)

"Eu gosto de jogar bola, fazer atividade. É... De educação física. Ir pra biblioteca. Lanchar. Da ludoteca. E... Ir pra quadra." (Estudantes do grupo do 1º e 2º anos)

Tanto o desejo por espaços de descanso e cuidado pessoal, quanto pelas atividades lúdicas e brincadeiras, compartilhados pelos estudantes, sinalizam a importância do respeito ao ritmo biológico dos estudantes e que a organização de espaços e tempos varia, inclusive, entre os anos escolares de uma mesma etapa escolar. Embora o cuidado pessoal e o momento para descanso devam ser pensados para todos os estudantes, considerando as diferentes estratégias para cada fase escolar (De Moraes e Freitas, 2019), existem especificidades que devem ser olhadas com igual importância na construção da rotina escolar. Crianças/estudantes do 1º ano do ensino fundamental vivenciam uma transição importante, a passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Nesse sentido, as reorganizações que serão impostas devem ser conduzidas com sensibilidade às mudanças nos processos de aprendizagem e às novas exigências colocadas aos estudantes (Martinati e Rocha, 2015; Souza, 2018).

O segundo achado diz respeito aos vínculos (estudantes-estudantes, estudantes-professores, estudantes-família), que se colocam como potenciais fatores de engajamento para a preferência dos estudantes pelo tempo integral. Quando questionados sobre os momentos/as atividades que mais gostam na escola, a maioria dos estudantes respondiam diretamente sobre

quando encontravam seus colegas, ou, então, mencionavam atividades coletivas, como esportes, brincadeiras conjuntas e eventos que reuniam as turmas. A relação com os professores também foi reconhecida de forma implícita, por alguns estudantes, como algo positivo e que favorece o engajamento na rotina escolar. Os estudantes mencionaram situações em que foi possível identificar a valorização e reconhecimento dos estudantes pelos professores, bem como a importância da presença destes em momentos que não só durante as aulas, como ilustra a fala a seguir.

“É legal [sobre o tempo que empreendido na escola]. A gente aprende várias coisas. As professoras são legais. Em vez de a gente ficar só na sala, elas deixam a gente vir para algum lugar. Elas ensinam a gente. Elas fazem tudo com a gente. A gente lancha, a gente faz tudo. É bem legal.” (Estudante integrante do grupo de 3º e 4º anos).

A qualidade das relações entre estudantes e professores, e com outros adultos, favorece a experiência da aprendizagem significativa (Santos, 2007). Nesse sentido, os adultos responsáveis pelo cuidado e pela aprendizagem das crianças devem estar atentos em como estão mediando esses processos. A qualidade positiva das interações com adultos, especialmente com a família, também foi mencionada pelos estudantes como um ponto que enfraquece a preferência pelo tempo integral, como compartilhado no excerto abaixo.

“Não [gosto do tempo integral], porque passar o dia todo na escola fica muito complicado, porque se a gente ficar só de manhã, à tarde a gente pode ficar mais tempo com a nossa família, ficar mais tempo juntinhos. Ai eu acho melhor só de manhã.” (Estudante do 5º ano)

Destaca-se ainda que a inclusão do público-alvo das políticas públicas no processo de implementação pode se configurar como estratégia de ampliação de práticas mais democráticas e personalizadas às experiências reais das ações organizadas para o cumprimento dos objetivos (Cooke, 2000). A investigação de como as crianças/estudantes percebem e experienciam o ecossistema escolar deve considerar, em sua compreensão global acerca das funções sociais da escola, como essa instituição se organiza para propor efetivamente ações alinhadas aos seus objetivos e responsabilidades e, assim, se as crianças/estudantes reconhecem e estão em acordo, ou não, com essas propostas.

Nesse sentido, diante dos achados a partir das escutas, observou-se que, mesmo com a heterogeneidade nas percepções em relação ao tempo integral, as crianças/estudantes sinalizam

estratégias que podem favorecer a adaptação, bem como, a valorização de suas demandas e expectativas em um ambiente que também são protagonistas.

5 Considerações finais

A construção do documento orientador para a implementação das escolas em tempo integral no município que se refere a este estudo revelou-se uma iniciativa relevante e estratégica para fortalecer políticas públicas educacionais comprometidas com a equidade, a qualidade e a integralidade do direito à educação. Ao sistematizar diretrizes, princípios e caminhos possíveis, o documento se consolida como um instrumento de suporte técnico e político-pedagógico para gestores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da rede, contribuindo para a materialização de uma proposta educacional coerente com as necessidades do território e alinhada às políticas nacionais.

A experiência também evidenciou a importância da participação dos sujeitos escolares na formulação das políticas, reafirmando que os processos de mudança requerem diálogo, reconhecimento das práticas já existentes e abertura à construção coletiva de sentidos e soluções. No entanto, para que o documento cumpra efetivamente seu papel, é fundamental investir nos próximos passos, dentre os quais destacam-se:

- a. realização de formações continuadas para gestores, coordenadores e professores, com foco na compreensão dos fundamentos da educação integral, na reorganização curricular e na articulação com as políticas intersetoriais;
- b. monitoramento e avaliação da implementação, com o acompanhamento próximo das escolas, a escuta de estudantes e comunidades, e sistematização de boas práticas e desafios enfrentados;
- c. atualização periódica do documento, a partir das experiências vividas nas unidades escolares e das mudanças nas políticas educacionais nacionais e locais.

Essas ações poderão fortalecer o sentimento de pertencimento dos profissionais da educação em relação à proposta de educação integral, ao mesmo tempo em que ampliam a capacidade da rede municipal de promover uma educação que forme sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos.

Portanto, garantir prioridade a quem mais precisa é o primeiro passo. Mas o passo paralelo, que não é o segundo, por ser igualmente essencial, é garantir que a escola seja de qualidade, significativa, relevante e transformadora. Que ofereça não apenas tempo, mas sentido. Que dialogue com a vida dos estudantes, que os acolha, que os inspire. Só assim a

escola em tempo integral será, de fato, uma política pública de combate às desigualdades e de construção de futuros mais justos. Ao se pensar nas contribuições sociais dessa instituição para a construção e exercício da cidadania dos sujeitos, as escolas devem considerar aspectos contemporâneos e necessários à vida em sociedade. As redes de ensino e escolas devem se questionar, portanto, se, realmente, estão adequadas em seus princípios e metodologias para auxiliarem na construção do repertório de crianças e adolescentes para o enfrentamento de questões cotidianas e realização como sujeitos localizados em um determinado contexto social.

Como desdobramento, a experiência pode inspirar outras redes municipais ou estaduais que estejam em processo de formulação ou revisão de suas políticas para o tempo integral. Além disso, abre espaço para pesquisas futuras que analisem a implementação das orientações do documento na transformação das práticas pedagógicas, na gestão escolar e nos resultados de aprendizagem, bem como estudos comparativos entre diferentes redes que adotam abordagens semelhantes.

Por fim, a experiência mostrou que o documento não deve ser um fim em si mesmo, mas um instrumento vivo, em constante atualização e ressignificação, a partir das experiências das escolas e dos sujeitos envolvidos, afirmando o compromisso da rede municipal com a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e transformadora.

Referências

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 3, 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v02n03/v02n03a02.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

BRASIL. **Lei nº 14.934**, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20

mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 31 jul. 2023c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 21 mar. 2024

CAFFAGNI, C. W. D. A. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, e0244250, 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204250>.

CAIXETA, D. S. W.; RIBEIRO, C. M. A percepção dos professores sobre a escola de tempo integral: o caso do CEPI Amélia Issa. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 15, n. 1, p. 1-23, 2019. <https://doi.org/10.5216/rir.v15i1.52765>. Acesso em: 25 abr. 2025.

CAPOBIANGO, S.; LEITE, V. F. A. Formação continuada em uma escola de educação integral em tempo integral: engajamento e empreendimento conjunto. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 253-270, abr. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432023000200253&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n70.p253-270>

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1015-1035, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>.

COOKE, M. Five arguments for deliberative democracy. **Political Studies**, v. 48, n. 5, p. 947–969, 2000. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.00289>

CORDEIRO, C. M. F.. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241–252, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Wz59VXK9ZdgH9GLSDmzTNVn/?format=pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200012>

COUTINHO, L. G.; CARNEIRO, C.; SALGUEIRO, L. M.. Vozes de crianças e adolescentes: o que dizem da escola?. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 185–193, jan. 2018. <https://www.scielo.br/j/pee/a/s3hXqNWBMwbvMDkvb5VjZfn/?lang=pt>. Acesso em: 06 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018014739>

DE MORAES, C. D. S.; DE FREITAS, I. C. M. O tempo integral na visão dos alunos de uma escola pública do Ceará. **Inovação & Tecnologia Social**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 90-99, 2019. <https://doi.org/10.47455/2675-0090.2019.1.1.1983>.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C.; SOARES, J. F. Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados. **Dados**, v. 68, n. 1, p. e20220109, 2024. : <https://doi.org/10.1590/dados.2025.68.1.345>

FERREIRA, D. S. S. M. Educação integral: uma concepção em disputa. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 21, n. 41, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/55215/33246>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FONSECA, V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862014000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 8 abr. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

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

GIBBS, Chloe; WIKLE, Jocelyn; WILSON, Riley. A matter of time? Measuring effects of public schooling expansions on families' constraints. *EdWorkingPaper*, n. 24-987, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.26300/9tgg-3m33>. Acesso em: 23 out 2025.

ILIN, Elias; SHAMPINE, Samantha; TERRY, Ellyn. Does access to free pre-kindergarten increase maternal labor supply? *FRB Atlanta Working Paper*, n. 2022-3, 2022. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=4221532>. Acesso em: 23 out. 2025

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estimativas da população residente nos municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2024/POP2024_20241230.pdf. Acesso em: 7 maio 2025.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. de M. L. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309–320, maio. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dQMTYBy3gtKMHddmNmbXVGh/>. Acesso em: 9 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>

MATHEUS, Wesley; et al. Mais avaliação e menos desigualdades [recurso eletrônico]. Organizado por GIFE, RBMA; coordenado por Wesley Matheus. Rio de Janeiro: Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2022. 65 p. PDF, 1,2 MB. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/mais-avaliacao-e-menos-desigualdades>. Acesso em 23 out 2025.

MENNA-BARRETO, L.; WEY, D.. Ontogênese do sistema de temporização: a construção e as reformas dos ritmos biológicos ao longo da vida humana. **Psicologia USP**, v. 18, n. 2, p. 133–153, jun. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000200008>. Acesso em: 14 maio 2025.

MOREIRA, L. S.; GÓIS JUNIOR, E.; SOARES, A. J. G. A educação do corpo no programa dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs: um projeto educacional escrito pela modernidade. **Pro-Posições, Campinas**, v. 30, e20180006, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0006> . Acesso em: 30 abr. 2025.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P.; NETO, J. L. H. Qualidade da educação básica: para além dos testes cognitivos em larga escala. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 55, p. e11295, 2025. <https://doi.org/10.1590/1980531411295>. Acesso em: 14 maio 2025.

ROSA, Maria Victoria Garcia; SOUZA, Kênia Barreiro de; FERNANDES, Adriana Sbicca. Efeitos do acesso a creche sobre o trabalho feminino. 2020. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2020/submissao/files_I/i13-155034bd5f9937011ec032fc2488ede1.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 9, n. 2, p. 173–187, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/jVJt79Q5yXpjfyWGD3BrJKs/>. Acesso em: 9 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172007090202>

SANTOS, E. M. N.; LIMA, F. W. C.; VALE, C. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-18, jul./set. 2020. <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.8338>. Acesso em: 14 maio 2025.

SOUZA, M. C. R. F. Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 159–175, 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51552>. Acesso em: 5 maio 2025.

STRECK, D. R.; ROSA, C. S. da. A pedagogia do oprimido como referência para a EJA e para a educação popular. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 408-416, set. 2019. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33767>. Acesso em: 30 abr. 2025.

TEIXEIRA, A.; WESTBROOK, R. B. **John Dewey**. (Coleção Educadores MEC). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 25 abr. 2025.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 25 abr. 2025.

WEFFORT, H. F.; ANDRADE, J. P.; COSTA, N. G. da. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. 1. ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-1-curriculo-e-ei-na-pratica.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

Artigo recebido em: 13/06/25 | Artigo aprovado em: 24/02/26 | Artigo publicado em: 18/03/26