

# Escolarização em tempo integral: integralidade da política educacional? Escolarización a tiempo completo: ¿integralidad de la política educativa?

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani  
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO,  
INSTITUTO DE HUMANIDADE, CIÊNCIAS,  
EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE, BRASIL  
rosimaresquinsani@upf.br  
<https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>

Adriano Canabarro Teixeira  
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO,  
INSTITUTO DE TECNOLOGIA, BRASIL  
teixeira@upf.br  
<https://orcid.org/0000-0002-7941-3515>

## RESUMO

A política de escolarização em tempo integral atualmente em desenvolvimento no Brasil, definida pelo Programa Escola em Tempo Integral instituído pela Lei nº 14.640/2023, é uma política que promove uma perspectiva de educação integral? Para responder à questão, o texto tem como objetivo discutir os documentos jurídico-normativos que sustentam a política, contextualizando se ela pode ser colocada no cenário de uma educação integral alinhada à perspectiva da integralidade. A pesquisa baseou-se em uma metodologia dialética, com procedimento analítico-reconstrutivo, utilizando a técnica de análise de conteúdo. O corpus documental foi composto por documentos jurídico-normativos vigentes da política proposta pelo Governo Federal (adm. 2023-2026). Em seu desenvolvimento, o texto é composto por 03 seções: expõe trechos legais sobre a escolarização em tempo integral no Brasil; tece observações sobre a Política Nacional de Escolarização em Tempo Integral e discute as possibilidades de a Educação em Tempo Integral constituir um caráter formativo integral. Em conclusão, o texto indica que a atual política de escolarização em tempo integral apresenta elementos, tanto em seu texto quanto na legislação complementar, para ser uma política que promove a integralidade efetiva, deixando como desafio sua operacionalização prática em cada ente subfederado.

Palavras-chave: política de escolarização, escolas de tempo integral, educação de base, pesquisa documental, Brasil

## RESUMEN

¿La política de escolarización a tiempo completo actualmente en desarrollo en Brasil, definida por el Programa Escuela a Tiempo Completo instituido por la Ley nº 14.640/2023, es una política que promueve una perspectiva de educación integral? Para responder a esta pregunta, el texto tiene como objetivo discutir los documentos jurídico-normativos que sustentan la política, analizando si puede situarse en el escenario de una educación integral alineada con la perspectiva de la integralidad. La investigación se basó en una metodología dialéctica, con procedimiento analítico-reconstrutivo, utilizando la técnica de análisis de contenido. El corpus documental estuvo compuesto por documentos jurídico-normativos vigentes de la política propuesta por el Gobierno Federal (adm. 2023-2026). En su desarrollo, el texto está compuesto por tres secciones: expone fragmentos legales sobre la escolarización a tiempo completo en Brasil; hace observaciones sobre la Política Nacional de Escolarización a Tiempo Completo y discute las posibilidades de que la Educación a Tiempo Completo constituya un carácter formativo integral. En conclusión, el texto indica que la actual política de escolarización a tiempo completo presenta elementos, tanto en su texto como en la legislación complementaria, para ser una política que promueva la integralidad efectiva, dejando como desafío su operacionalización práctica en cada entidad subfederada.

Palabras clave: política de escolarización, escuelas de tiempo completo, educación básica, investigación documental, Brasil



## INTRODUÇÃO

O ensino fundamental brasileiro, como instituição, passa por constantes processos de revisão e adaptação às críticas, expectativas e contextos sociais. Uma das grandes críticas que se faz – e passível de revisão permanente – é a forma como ela insiste em se organizar ao longo do tempo, gerando uma crise que se materializa a partir da manutenção de “uma mesma escola, laica, elitista, seletiva, meritocrática; contestado e desejado, rejeitado e indispensável. Sempre as mesmas insatisfações e sempre as mesmas crenças sobre a necessidade de transformá-lo” (Barroso, 2018, p. 34). Diante dessa possível “mesmice”, novos modelos, projetos, fórmulas, soluções, que tentam retomar a organização escolar e viabilizá-la a partir de outras perspectivas, tendem a ganhar apoio, legitimidade e espaço, como a proposta de escolarização em tempo integral.

Na história da educação brasileira, os governos ocasionalmente investem em modelos de escola em tempo integral como uma possível solução para os problemas da escola. O atual governo brasileiro optou mais uma vez por investir na educação em tempo integral como uma possibilidade qualitativa para as escolas públicas, por meio da lei federal nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Diante dessa situação, o texto parte de uma questão circunstancial: a atual política de escolarização em tempo integral (Brasil, 2023a) é uma política que promove uma perspectiva de educação integral ou integralidade?

Oportunamente, as experiências de escolarização em tempo integral podem apresentar propostas qualitativas para a educação pública, demonstrando a força para superar as barreiras da escolarização congestionada em turnos sucessivos de alunos, amontoados não em dias letivos, mas em “dias de meia letiva” (Teixeira, 1994).

Dentro desse debate, algumas conquistas da política educacional se baseiam em experiências educacionais desenvolvidas a partir de projetos de escolarização em tempo integral, como a atual *Política de Educação em Tempo Integral*, na perspectiva da educação em *tempo integral*, definida pelo Programa *Escolar em Tempo Integral* instituído pela Lei nº. 14.640/2023 (Brasil, 2023a) e regulamentada pelas Portarias nº 1.495/2023 e nº 2.036/2023.

Ao fazê-lo, o texto busca estabelecer-se nas narrativas contemporâneas sobre a escolarização em tempo integral, com o objetivo de discutir, circunstancialmente, o arcabouço de documentos jurídico-normativos que fundamentam as atuais ações governamentais voltadas para a escolarização em tempo integral e avaliar se tal política pode, de fato, situar-se no cenário de uma educação integral alinhada com a perspectiva da educação integral de fato ou na perspectiva da educação integral. abrangência, e não apenas o mero prolongamento do tempo de permanência do aluno na escola.

Para a elaboração dos argumentos, a pesquisa se baseou em uma metodologia dialética, com procedimento analítico-reconstrutivo, onde o fenômeno é cercado, examinado e posteriormente reconstruído em uma narrativa textual e crítica. Por tanto, dialético é uma abordagem que considera o conhecimento como um processo de transformação e contradição, baseado em elementos empíricos e uma reflexão detalhada e crítica sobre eles.

Assim, “o método dialético buscará justamente as relações concretas e efetivas por trás dos fenômenos” (Zago, 2013, p. 15), ou seja, se o direito expõe uma intenção no campo das ideias e das regulamentações, o método dialético ajuda a problematizar a implementação da norma. O método dialético é, portanto, “uma tentativa de pensar o mundo integrando as diferentes esferas contraditórias da realidade” (Zago, 2013, p. 111).

A técnica adotada para examinar o corpus documental foi a análise de conteúdo, definida por Bardin como “um conjunto de técnicas de análise da comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011, p. 38). “Dentre os procedimentos, utilizou-se a análise temática, onde... O tema é a unidade de sentido que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relacionados à teoria que serve de guia para a leitura” (Bardin, 2011, p.105).

A análise de conteúdo iniciou-se com a ‘leitura flutuante’ (Bardin, 2011), ou uma leitura preliminar para identificar os documentos que serviriam de base para os efeitos do texto, e então constituiu-se o corpus documental, aplicando-se a regra da representatividade, onde “a análise pode ser realizada sobre uma amostra desde que o material seja adequado para ela. A amostragem é

considerada rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (Bardin, 2011, p. 97).

Assim, o corpus documental, entendido como um “conjunto de documentos levados em conta para serem submetidos a procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p. 96), foi constituído a partir de um conjunto de cinco documentos jurídico-normativos vigentes, que delinham a política de escolarização em tempo integral proposta pelo Governo Federal (adm. 2023-2026), que fazem parte do seu quadro jurídico. A Lei Federal nº 14.640/2023, que instituiu a escolaridade em tempo integral em seu formato atual (2023), bem como a legislação de implementação da referida lei federal (Portaria; Resolução; Nota técnica).

A hierarquia jurídica brasileira é baseada na Constituição Federal, seguida pelas leis federais supraconstitucionais, que abordam ou detalham aspectos que requerem regulamentação. A Lei Federal nº 14.640/2023 é um exemplo de lei federal temática, e dela da qual surgem leis complementares, como portarias e decretos, que formam um arcabouço legal.

Para os fins deste estudo, entende-se por marco legal o conjunto de leis e demais atos normativos que regulamentam a política de escolarização em tempo integral, conforme descrito na tabela a seguir.

■ Tabela 1. Descrição do corpus documental

Documento jurídico-normativo	Conteúdo
Lei nº 14.640/2023	Institui o Programa de Escola de Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021 (Brasil, 2023a).
Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023	Prevê a adesão e pactuação de metas para a ampliação das matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escolas de Tempo Integral e prevê outras medidas (Brasil, 2023b).
Resolução nº 18, de 27 de setembro de 2023	Estabelece os critérios e procedimentos operacionais para a distribuição, transferência, execução e prestação de contas do apoio financeiro do Programa Escola de Tempo Integral (Brasil, 2023c).
Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023	Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação em tempo integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023d).

Documento jurídico-normativo	Conteúdo
NOTA TÉCNICA Nº 148/2024/DPDI/SEB/SEB, emitida pelo Ministério da Educação em 30 de abril de 2024	Justificativa da metodologia para a análise da meta física prevista na Resolução nº 18, de 27 de setembro de 2023, que estabelece os critérios e procedimentos operacionais para a distribuição, transferência, execução e prestação de contas do apoio financeiro do Programa Escola de Tempo Integral (Brasil, 2024).

Fonte: Organização do autor, 2025.

Para desenvolver a narrativa, o texto está estruturado em 03 seções, além da introdução e conclusão: uma primeira seção que expõe trechos legais sobre a escolaridade em tempo integral no Brasil; uma segunda seção que faz observações ou apontamentos sobre a Política Nacional de Escolarização em Tempo Integral (Brasil, 2023a), e uma terceira seção com comentários sobre as formas de operacionalização da Escolarização em Tempo Integral, discutindo as possibilidades de operacionalização da Escolarização em Tempo Integral constituindo uma integralidade formativa e possibilidades efetivas de qualidade no cotidiano escolar.

## ALGUNS EXTRATOS SOBRE A BASE JURÍDICA

Nesta seção, serão apresentadas algumas legislações que mencionaram a educação em tempo integral no Brasil, em um contexto histórico. Essas leis não farão parte do corpus documental, pois o objetivo de apresentá-las é ilustrar a questão historicamente.

Partimos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, a Lei 9.394, de 1996. De forma inovadora, uma vez que essa questão não havia sido objeto de nenhuma das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) anteriores, a Lei 9.394 de 1996 menciona a educação em tempo integral como possibilidade de organização da escola básica (Art. 34, Brasil, 1996). Essa perspectiva é reiterada no artigo 87, parágrafo 5: “todos os esforços devem ser combinados com o objetivo de passar das redes públicas urbanas de ensino primário para as escolas de tempo integral” (Brasil, 1996).

No entanto, essa garantia legal e a consequente demanda pela soma de esforços não específica como o tempo integral será adotado, com quais critérios administrativos ou sob quais princípios pedagó-

gicos, o que torna a escola em tempo integral um espaço de debate permanente no campo das disputas e projetos educacionais.

Enfatizando a tendência legal de ratificar o modelo de organização escolar em tempo integral como opção, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), afirmou em defesa da jornada integral e da prorrogação da jornada escolar, informando, em suas diretrizes, que:

A extensão da jornada escolar em tempo integral produziu bons resultados. O cuidado em tempo integral, orientando no cumprimento das tarefas de casa, na prática de esportes, no desenvolvimento de atividades artísticas e na alimentação adequada, pelo menos em duas refeições, é um avanço significativo na redução das desigualdades sociais e na ampliação democrática das oportunidades de aprendizagem (Brasil, 2001, s. p.).

Apesar de identificar o tempo integral como sinônimo de política compensatória (assim como possíveis classes de aceleração), o PNE de 2001 reconheceu o potencial da ação para “resolver a universalização da educação e minimizar a repetência” (Brasil, 2001, n. p.). Embora com boas intenções, o PNE de 2001 não apresentou elementos de materialização em tempo integral.

O subsequente Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005 de 2014 –com a primeira vigência até o final de 2024, mas foi recentemente prorrogado até o final de 2025 pela Lei 14.934 de 2024–, ao indicar como meta a ampliação da escolaridade em tempo integral, contribui de forma mais efetiva para a materialização do dispositivo legal inscrito na LDB.

Ao estabelecer, na Meta 06, a oferta de “educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, de modo a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica” (Brasil, 2014, s. p.), acompanhando o objetivo com nove estratégias para sua implementação, o PNE 2014 consegue estipular prazos e metodologias para a implementação da escolarização em tempo integral como política pública.

No campo pedagógico, também há documentos jurídico-normativos que abordam o tema, como a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) que apresenta seu “compromisso com a educação integral” (Brasil, 2018, p. 12), projetando a educação integral como aquela comprometida com a “construção intencional de processos educativos que promovam uma aprendizagem em sintonia com as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e também com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 12).

Ocorre que, mesmo diante de tais disposições e regulamentações, o número de alunos contemplados pela escolaridade em tempo integral está muito aquém do desejável, o que exige a concentração de esforços e a combinação de apoios em um Regime Colaborativo (Art. 211, Brasil, 1988), a fim de atingir a meta de frequência.

■ Tabela 2. Total de Matrículas x Matrículas em Tempo Integral na Educação Básica – Brasil / 2023

PALCO	Total de Matrículas	Inscrição em tempo integral	Porcentagem de frequência em tempo integral	Matrícula em Tempo Integral – Rede Pública	Porcentagem de frequência em tempo integral considerando a matrícula pública
Berçário	4 122 873	2 388 335	57.9%	1 594 207	38.6%
Pré-escolar	5 338 282	757 871	14.1%	573 783	10.7%
Escola primária Vida progressa	14 426 650	1 964 136	13.6%	1 857 700	12.8%
Escola primária Anos posteriores	11 681 558	1 929 273	16.5%	1 881 661	16.1%
Ensino médio	7 676 743	1 508 933	19.6%	1 401 264	18.2%

Fonte: organização autoral, com base na Sinopse Estatística da Educação Básica, Inep, 2024.

Na tabela 02 podemos observar que, no Brasil, apenas a etapa de creche –e contando as matrículas na rede privada como um todo– atingiu um percentual de atendimento igual ou superior a 50% em 2023. Nas demais etapas, mesmo considerando o setor privado, o valor fica abaixo dos 25% previstos para a educação básica.

Nessa direção, o Governo Federal (adm. 2023–2026), manifestou-se sobre a orientação e assistência aos entes subfederados a partir de um conjunto de documentos jurídico-normativos que promovem políticas de escolarização em tempo integral, com base na Lei nº 14.640/2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo

Integral, alterando a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021 (Brasil, 2023a), com a previsão de “estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas em tempo integral na educação básica em todas as redes e sistemas de ensino” (Art. 2º. Brasil, 2023a).

Essa Lei é operacionalizada com base em outros documentos normativos, em ordem cronológica: Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023, que dispõe sobre a adesão e pactuação de metas para a ampliação das matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dispõe sobre outras disposições (Brasil, 2023b); Resolução nº 18, de 27 de setembro de 2023, que estabelece os critérios e procedimentos operacionais para a distribuição, transferência, execução e prestação de contas do apoio financeiro do Programa Escola de Tempo Integral (Brasil, 2023c), e a Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023, que define as diretrizes para a prorrogação da jornada escolar em tempo integral sob a ótica da educação em tempo integral e estabelece ações e estratégias estratégicas no âmbito do Programa Escola de Tempo Integral (Brasil, 2023d) e da Nota Técnica nº 148/2024/DPDI/SEB/SEB, emitida pelo Ministério da Educação em 30 de abril de 2024, com a justificativa da metodologia para a análise da meta física prevista na Resolução nº 18, de 27 de setembro de 2023, que estabelece os critérios e procedimentos operacionais para a distribuição, transferência, execução e prestação de contas do apoio financeiro do Programa Escola de Tempo Integral (Brasil, 2024).

Assim, compreende-se o compromisso do governo federal com um quadro contextual em que o número de alunos contemplados pela escolarização em tempo integral esteja aquém das metas estabelecidas, estipulando como uma das diretrizes o “atendimento de todas as redes estaduais, distritais e municipais de ensino que aderirem ao Programa, observado o regime de colaboração federativa e a autonomia das redes” (Art. 4º, Inciso I, Brasil, 2023b), solicitando, assim, a concentração de esforços e apoio em um Regime de Colaboração (Art. 211, Brasil, 1988), para que o objetivo do serviço seja cumprido.

## NOTAS SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ESCOLARIZAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Embora recursiva na história da educação brasileira, a escolarização em tempo integral nunca foi tratada como uma política de Estado (Esquinsani, 2024), descrita como aquela que articula “mais de um órgão estatal, geralmente passando pelo Parlamento ou por diferentes instâncias de discussão, resultando em mudanças em outras normas ou dispositivos pré-existentes, com impacto em setores mais amplos da sociedade” (Oliveira, 2011, p. 329).

Pelo contrário, a história da educação no Brasil mostra que as escolas de tempo integral foram constantemente submetidas a políticas governamentais, sazonais e quadrienais, concebidas como “experiências” (Guimarães e Souza, 2018; Cardoso e Oliveira, 2019; Esquinsani, 2024) até mesmo “espasmódico” (Coelho, 2009), sem um esforço efetivo para se constituírem como políticas de Estado e, portanto, sem a força necessária para cumprir o papel de alternativa qualitativa para um grande contingente de alunos, a partir da crença de que a “escola em tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais vigentes, realizar uma melhor educação integral” (Libâneo, 2014, p. 5).

Portanto, propostas, projetos ou “experiências” de escolarização pública em tempo integral são periódicos na história da educação brasileira, comumente organizados a partir da extensão do tempo de permanência do aluno na escola ou da extensão da jornada escolar.

No entanto, entendemos que a educação completa não se restringe à escola em tempo integral, pois uma escola em tempo integral não pode necessariamente desenvolver uma educação completa. Assim, estabelecendo os conceitos:

A educação integral compreende, em primeiro lugar, princípios, ações e procedimentos dentro de uma visão humanística e democrática, que, como tal, deve ser característica de todas as escolas. Assim, a educação integral corresponde a um conjunto amplo de práticas pedagógicas socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, que não necessariamente precisam ser realizadas em uma escola de tempo integral (Libâneo, 2014, pp. 5-6).

Em razão dessa constatação, a política nacional implementada em 2023 evidencia uma semântica envolvida na questão, explicitada didaticamente no artigo 2º da Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023, com base justamente no conceito de ‘educação integral’, entendido pela portaria como:

I - Educação integral: concepção de educação em que se assume o compromisso com o planejamento e a implementação de processos formativos que reconheçam, respeitem, valorizem e influenciem as diferentes dimensões constituintes do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educacionais e a diversificação de experiências e interações sociais (Brasil, 2023d).

Esse conceito dialoga com a literatura sobre o tema, especialmente pela natureza ontológica do sujeito e sua formação. Nesse sentido, entende-se por integral tudo aquilo que é “completo”, não divisível ou sujeito à fragmentação ou separação das dimensões de seu desenvolvimento. Nesse sentido, a educação integral tem um caráter multifacetado, pois.

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre o corpo e o intelecto. Que essa integralidade é construída por meio de diferentes linguagens, em diferentes atividades e circunstâncias. O desenvolvimento de aspectos afetivos, cognitivos, físicos, sociais e outros ocorre em conjunto. De fato, o ser humano se desenvolve de qualquer forma, com ou sem escola, com mais ou nenhum tempo no ambiente escolar (Maurício, 2009, p. 54).

Dessa forma, a integralidade, como conceito, tem o sentido de totalidade, de englobar todos os aspectos da formação do aluno. Na mesma linha, Tavares afirma que a educação integral precisa ser entendida:

como estratégia para a formação integral do ser humano, que destaca o papel que a educação tem no seu desenvolvimento integral. Ou seja, a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir dessa compreensão. Seu objetivo, portanto, é formar e desenvolver o ser humano de forma integral e não apenas proporcionar-lhe o acúmulo de informações (Tavares, 2009, p. 2).

Associado ao conceito de educação integral, concebido na forma narrada, emerge o conceito de “desenvolvimento integral”, entendido como o “processo singular, historicamente situado, contínuo e vitalício de expansão, aprofundamento e diversificação das dimensões cognitivas, físicas, sociais, emocionais, culturais e políticas do sujeito” (Brasil, 2023d, Art. 2, inciso II). Mais uma vez, a legislação aponta para um sentido ontológico, onde a formação humana permearia todas as dimensões do ser humano, e não apenas a intelectual.

Nos pontos seguintes, torna-se mais operacional a Portaria nº 2.036, que indica os conceitos de:

III - Acesso à escola: situação em que é garantido ao aluno o direito à matrícula e frequência regular, em instituição escolar próxima de sua residência ou, quando necessário, em instituição escolar para a qual lhe seja garantido transporte gratuito no trajeto da residência para a escola;

IV - Permanência na escola: situação em que é garantido ao aluno o direito de permanecer vinculado às atividades escolares com a mitigação do não comparecimento, do risco de abandono escolar ao longo do ano letivo ou de evasão escolar na transição entre os anos letivos (Brasil, 2023d, Art 2).

Percebemos, nos dois pontos citados, que a lei diferencia o acesso à escola da permanência na escola, a primeira ligada ao aspecto jurídico do direito à matrícula e à frequência, e a segunda, ligada às condições objetivas de permanência na escola.

O quinto item é bastante operacional, indicando o que pode efetivamente ser considerado ‘tempo integral’ na escola, considerado como:

carga horária em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou 35 (trinta e cinco) horas semanais, em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (Brasil, 2023d, inciso V).

Dessa forma, a portaria nada mais faz do que endossar o que já estava inscrito na Lei que aciona a política, especificamente o artigo 3º da Lei 14.640, de 31 de julho de 2023, que indica que as matrículas em tempo integral são:

aqueles em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (Brasil, 2023a, Art. 3º, § 1º).

Nos dois últimos pontos do artigo 2º, a Portaria nº 2.036 anuncia duas narrativas até então inéditas na legislação: o conceito de equidade e avaliação, entendido como:

VI - Equidade educacional: situação de justiça em termos de acesso, processos educativos e resultados entre diferentes grupos sociais em que a distribuição de investimentos e esforços de políticas públicas minimiza ou compensa os efeitos das desigualdades estruturais que se manifestam na sociedade; e

VII - Avaliação institucional participativa da qualidade da oferta de Educação Integral em tempo integral: processo coletivo e colaborativo de identificação, mensuração, sistematização e análise de dados, informações e registros da percepção dos sujeitos que compõem a comunidade escolar no que diz respeito aos insumos, processos e resultados da tarefa educativa, com vistas à tomada

de decisão e planejamento de ações para a melhoria contínua da oferta de matrículas e escolas de tempo integral na perspectiva da educação integral (Brasil, 2023d).

A equidade é um conceito ausente na LDB 9.394/1996 e também ausente da Constituição Federal de 1988, em sua formulação original. O termo “equidade”, associado à educação, passou a fazer parte do texto constitucional somente após a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (Brasil, 2009). Possivelmente, em meio às mudanças na semântica educacional da década de 2010, o PNE 13.005/2014 incluiu o termo como uma de suas diretrizes: “VIII - estabelecimento de uma meta para a aplicação dos recursos públicos na educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure que as necessidades de expansão sejam satisfeitas, com um padrão de qualidade e equidade” (Brasil, 2014, Art. 2).

No que diz respeito ao conceito de equidade, é singular a presença nos documentos que realizam a política estudada de duas diretrizes específicas, a saber:

V - Maior indução da oferta em tempo integral nas redes mais atrasadas com o objetivo nacional do PNE, nos termos da Lei nº 13.005, de 2014 [e] VIII - distribuição equitativa das matrículas no interior das escolas para não aumentar as desigualdades entre os alunos (Brasil, 2023b, Art. 4º, s. p.).

Outro ponto inovador da referida Portaria é o conceito de “avaliação institucional participativa da qualidade da oferta da Educação Integral em tempo integral” (Brasil, 2023d), vinculando a avaliação ao planejamento e à tomada de decisão, indicando o monitoramento permanente da política, mesmo no nível mais operacional: a escola.

Na esteira da perspectiva teórica expressa e da semântica apresentada pelo documento jurídico-normativo, entende-se que “é necessário que, pedagogicamente, se desenhe uma escola ontológica completa, envelhecida por abordagens que permeiem também o enriquecimento da vida intraescolar” (Cavaliere, 2009, p. 58), mas também uma política que seja viável de monitoramento e controle social.

De outro modo, é legítimo entender que a escolarização em tempo integral não garante necessariamente “uma educação integral, mas está um passo mais perto dela, pois aumenta o tempo de permanência de crianças e adolescentes na escola e, portanto, a possibilidade de integrar as potencialidades humanas é maior” (Herz, Tomio e Bihringer, 2023, p. 58).

Nesse sentido, a legislação examinada parece apontar para preocupações pedagógicas e organizacionais em relação ao Tempo Integral, uma vez que a Lei 14.640, em seu artigo 2º, menciona a assistência técnica e financeira aos entes subfederados. Quanto à assistência técnica, ela é definida no artigo 13, como ações que visem: “I - a melhoria da eficiência de alocação das redes; II - a reorientação curricular para a educação integral; III - a diversificação dos materiais pedagógicos; IV - a criação de indicadores de avaliação contínua” (Brasil, 2023a, s. p.).

Eis um ponto relevante a ser apresentado: a avaliação da política educacional de escolarização em tempo integral. Agora, vamos ver:

Quando a gente consegue conhecer melhor as políticas educacionais, a gente consegue entender melhor o que é o Estado, como ele funciona, como se desenvolvem as disputas pelo poder dentro dele e... como cenário de disputa política. Ao compreender melhor o Estado e essas interfaces, torna-se possível compreender melhor o direito, e... as lutas pela consagração das demandas sociais em direitos reconhecidos e materializados (Souza e Charlot, 2016, p. 86).

Por outro lado, qualquer avaliação de uma política educacional colabora, de forma decisiva, para uma compreensão mais ampla de conceitos como democracia e cidadania, além de estruturar análises sociais de direitos. Assim

Entender o que é o direito e qual o papel que ele desempenha em uma sociedade democrática nos permite entender melhor a sociedade, os limites e acordos aceitos por ela e os dilemas que enfrentamos diariamente (dentro, entre e acima das classes sociais) pelo que acreditamos ser melhor para todos ou para nossos grupos. E, quando formos capazes de conhecer melhor a sociedade, podere-

mos indicar com mais certeza o que entendemos como o papel do Estado e o que esperamos dele para satisfazer o que precisamos em termos (Souza e Charlot, 2016, p. 86).

Em outras palavras, expor, aprovar, problematizar e avaliar a política de escolarização em tempo integral não é uma atividade contraproducente, mas uma etapa necessária na implementação da própria política, uma vez que são as exposições, problematizações e avaliações que tornam uma política efetiva em relação aos seus objetivos sociais.

## SOBRE AS FORMAS DE OPERACIONALIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE A TEMPO INTEIRO

A terceira seção deste estudo é dedicada a compartilhar comentários sobre as formas de operacionalização da Escolarização em Tempo Integral, discutindo as possibilidades de tal operacionalização da Escolarização em Tempo Integral constituindo uma integralidade formativa e possibilidades efetivas de qualidade no cotidiano escolar. Para tanto, destacam-se as duas principais formas de organização praticadas para garantir o tempo integral nas escolas de educação básica: a ampliação da carga horária do aluno na escola e a organização pedagógica e formativa das horas extracurriculares.

O marco legal analisado visa ampliar a oferta de educação em tempo integral, sendo de responsabilidade dos entes subfederados no contexto analisado:

converter, em matrículas de ensino básico em tempo integral, as matrículas já existentes no turno de tempo parcial ou criar as matrículas pactuadas no ensino fundamental de tempo integral, considerando o escopo prioritário de atuação da rede de ensino (Brasil, 2023c, Art. 5º, inciso V, s. p.).

Em outras palavras, corresponde às entidades Subfederado que concordam em aderir à política, propõem a melhor forma de atingir o alcance da meta, considerando seu contexto e possibilidades qualitativas.

Portanto, um grande desafio para a escolarização em tempo integral, além dos mecanismos legais de garantia, está na tomada de uma decisão administrativa, ou em como a escolarização em tempo integral será efetivamente organizada, dentro das possibilidades concretas das redes e sistemas de ensino. Uma decisão administrativa desse tipo geralmente aponta para duas perspectivas ou modelos de organização contrastantes.

Por um lado, temos o modelo administrativo em que a centralidade reside no “fortalecimento da unidade escolar, com mudanças no seu interior através da atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, com o intuito de proporcionar aos alunos e professores uma experiência institucional de outra ordem” (Cavaliere, 2009, p. 53) ou, objetivamente, a ampliação da carga horária do aluno na escola.

Em geral, toda a carga horária que ultrapassa quatro horas letivas por dia é considerada “tempo integral” nesse modelo, mesmo que seja uma extensão para cinco horas diárias, com a flexibilização do turno escolar. Esse modelo é mantido por ser mais “econômico”, já que o excesso de tempo na escola pode ser preenchido com alimentação e algumas atividades de lazer/higiene.

Por outro lado, apresenta-se um modelo de organização administrativa e pedagógica da escola de tempo integral que implicaria o adensamento da

oferecer atividades diversificadas aos alunos em programas de intercâmbio alternativos à escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes distintos dos da própria escola, com o intuito de oferecer experiências múltiplas e não padronizadas (Cavaliere, 2009, p. 53).

Em outras palavras, o modelo de oferta de atividades fora do horário escolar implica a organização pedagógica e formativa consistente do próprio dia extracurricular. Conceitualmente, o período extracurricular

Trata-se de um período de tempo delimitado (um turno), que ocorre na escola ou em outras instituições, no qual os alunos par-

ticipam de práticas educativas com objetivos de acordo com sua atividade final, produzindo fluxos, experiências coletivas e singulares, modos de pensar de seus coletivos, influenciando as relações sociais e as relações com diferentes saberes, nos processos de aprendizagem, a desenvolver-se e, sobretudo, na intenção de, com os outros e em seus territórios, educar-se integralmente (Herz, Tomio e Bihringer, 2023, p. 67).

Essa organização apresenta algumas possibilidades de se mostram mais efetivas na busca de uma integralidade do processo escolar, assumindo a escolarização em tempo integral e a educação integral como “capazes de se corporificar em uma unidade orgânica e transformadora na medida em que a instituição escolar socialmente constituída é problematizada e se assume um desafio de reinvenção de um contexto socioeducativo”. intersetorial e multicultural, comprometida com as pessoas, a vida e os direitos humanos” (Roveroni, Momma e Guimarães, 2019, p. 233).

No entanto, essa forma de organização tem em sua premissa uma base histórica, uma vez que “historicamente, o período extra-curricular foi criado para satisfazer uma demanda social, a partir da qual deixar os filhos enquanto seus pais trabalham” (Herz, Tomio e Bihringer, 2023, p. 56), com natureza cuidadosa e paliativa. Para superar esse aspecto, o período extraescolar deve ser “mais do que um lugar de tempo [constituindo] um tempo de oportunidades para a educação integral dos alunos e de suas comunidades” (Herz, Tomio e Bihringer, 2023, p. 56).

Assim, a escolarização em tempo integral enfrenta o desafio de “superar a organização curricular baseada na lógica do turno e pós-turno para um currículo integrado que integre experiências” (Brasil, 2023d, Art. 4º, inciso III). Portanto, a ampliação da jornada escolar costuma ser apresentada como o horizonte organizacional a ser perseguido, tendo em vista a formação de um sujeito integral, pautado em práticas pedagógicas efetivamente integradoras.

Em relação ao modelo organizacional de aumento da carga horária do aluno na escola, levando em consideração o percurso diário de 07 horas, é importante entender que:

A ampliação das funções da escola, para melhor cumprir um papel sociointegrador, tem ocorrido pela imposição urgente da realidade, e não por uma opção político-educativa deliberada. No entanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais... implicará escolhas, ou seja, implicará em concepções e decisões políticas [onde] os aspectos inovadores e transformadores embutidos em uma prática escolar rica e multidimensional poderão ser desenvolvidos (Cavaliere, 2002, p. 250).

A escola, nesse modelo de organização, não pode se limitar às atividades comuns da sala de aula. Frequentar o mesmo grupo de alunos 07 horas por dia implica estruturas e logísticas que transcendem o que a escola já faz no seu dia a dia, uma vez que:

Além de definições curriculares compatíveis, é preciso preparar toda uma infraestrutura do ponto de vista dos espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Em uma escola de tempo integral, as atividades relacionadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), cultura, arte, lazer, organização coletiva, tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educacional (Cavaliere, 2007, pp. 1022-1023).

É uma organização que precisa contemplar o enriquecimento da permanência escolar, oferecendo ao aluno uma experiência diversificada e formativa, além de atividades dinâmicas e lúdicas, pois...

Houve casos em que a jornada de trabalho em tempo integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou o efeito oposto ao esperado. A ocupação desinteressante do horário de tempo integral levou à criação de um conceito negativo sobre essas escolas e seu consequente esvaziamento (Cavaliere, 2007, p. 1019).

Por outro lado, a logística de frequentar no turno oposto à escolaridade, ou depois da escola, também é suficientemente utilizada. De uma forma geral, baseia-se na oferta de atividades diversificadas no período extracurricular, que podem ser no espaço da própria es-

cola, ou noutra espaço comunitário e/ou privado, reservado para o efeito. Essa forma de organização toma o espaço como uma experiência formativa, uma vez que:

O espaço (social) não é uma coisa entre coisas, um produto entre produtos; Engloba as coisas produzidas, compreende suas relações em sua convivência e simultaneidade: ordem (relativa) e/ou desordem (relativa). Resulta de uma sequência e de um conjunto de operações, e não pode ser reduzido a um simples objeto (Lefebvre, 2006, p. 66).

Diante das propostas organizacionais, há também um terceiro elemento que deve ser considerado: a relação entre o tempo escolar e a dinâmica familiar e social. Embora acompanhada de certa prioridade na organização da escolarização em tempo integral, “quantificar o tempo mínimo despendido pelos alunos nas escolas impõe um imperativo de maior expectativa de vida, regulado pela lógica do funcionamento das instituições escolares” (Roveroni, Momma e Guimarães, 2019, pp. 229-230). Mais tempo na escola, mais tempo longe da família e de outras dinâmicas e grupos sociais.

Assim, embora a extensão da permanência na escola seja o pilar básico da escolarização em tempo integral, para uma educação no sentido da integralidade, é importante cultivar associações orgânicas entre a família, a escola e a comunidade em que o aluno está inserido, para que a escola não assuma um aspecto de “depósito” para crianças e jovens. Nesse sentido,

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente um projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implementação. Será o resultado dessas condições de partida e do que se cria e constrói em cada escola, em cada rede educacional, com a participação de educadores, estudantes e comunidades que podem e devem contribuir para ampliar o tempo e os espaços de educação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (Moll, 2009, p. 06).

Além disso, o tempo inteiro não pode ser caracterizado por uma acumulação ou sobreposição de atividades. É preciso haver uma articulação orgânica entre atividades e turnos,

Na educação integral, essa concepção é fundamental para orientar a construção do currículo e do tempo escolar. Se o objeto não é apreendido apenas porque existe no mundo da realidade, torna-se responsabilidade da escola significar esse objeto, de modo que dele possa resultar um conjunto de situações (atividades mediadas) necessárias à aprendizagem (Roveroni, Momma e Guimarães, 2019, p. 232).

Deste modo, a afirmação da Anísio Teixeira sobre a escola pública, sua qualidade e seu vínculo com a democracia e a cidadania parece atemporal e sincronista, pois “só haverá democracia no Brasil no dia em que a máquina que prepara as democracias estiver instalada no Brasil. Essa máquina é a da escola pública” (Teixeira, 1976, p. 07).

## CONCLUSÃO

A política de escolarização em tempo integral atualmente desenvolvida no Brasil, definida pelo Programa Escola em Tempo Integral instituído pela Lei nº 14.640/2023, é uma política que promove uma perspectiva de educação integral? Para responder a essa questão, o texto busca discutir, de forma circunstancial, o arcabouço legal e regulatório que sustenta a atual ação governamental (adm. 2023-2026), examinando se tal política pode, de fato, ser definida como uma política que aponta para a perspectiva da integralidade.

Em seu desenvolvimento, o texto apresentou 03 seções de discussões. Quanto à primeira seção, o texto discute alguns trechos da base legal que sustenta a política examinada, mencionando as disposições legais para a escolarização em tempo integral. No entanto, apesar dos indicadores e metas estabelecidos na própria legislação, o número de alunos contemplados pela escolaridade em tempo integral está muito aquém do desejável, o que exige a concentração de esforços e a combinação de apoio em um Regime Colaborativo (Brasil, 1988, Art. 211), a fim de atingir a meta de frequência.

Tal déficit entre a previsão legal e o efetivo ingresso em tempo integral é um dos argumentos apresentados pelo Governo Federal (adm. 2023-2026), e que sustentam a adoção de legislação que promova políticas de escolarização em tempo integral, com base na Lei nº 14.640/2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023a).

A partir de uma exposição sobre a legislação que sustenta a política, inaugura-se a segunda seção, na qual se discute o conteúdo da Política Nacional de Escolarização em Tempo Integral, buscando identificar elementos na documentação legal que respondam à questão de pesquisa, ou seja, se a política examinada é uma política alinhada a uma perspectiva de educação integral ou de integralidade.

A educação integral não se restringe à escolaridade em tempo integral, pois uma escola em tempo integral não pode necessariamente desenvolver uma educação abrangente ou abrangente. Os documentos de política nacional lançados em 2023 mostram que eles também o entendem dessa forma, deixando claro seu entendimento sobre o assunto, indicando em seus artigos o que é “educação integral” e a perspectiva da integralidade, no sentido de totalidade, de englobar todos os aspectos da educação do aluno, em um sentido ontológico, onde a formação humana permearia todas as dimensões do ser humano, e não apenas a intelectual. Essa posição pode ser apoiada por diferentes registros dos documentos normativos examinados, especialmente nas definições de qualidade e equidade.

Dessa forma, a seção também destaca os aspectos da política que evidenciam a busca pela equidade educacional e a avaliação do desenvolvimento da política, apresentando elementos relativamente inéditos no tratamento da questão da escolarização em tempo integral, evidenciando a tentativa de implementação de uma política viável de monitoramento e controle social.

A terceira seção apresenta as formas mais comumente usadas de escolarização operacionalizada em tempo integral. Para tanto, destacam-se as duas principais formas de organização praticadas para garantir o tempo integral nas escolas de educação básica: a ampliação da carga horária do aluno na escola e a organização pedagógica e formativa das horas extracurriculares.

De fato, a terceira seção destaca uma limitação do estudo, uma vez que indica formas ideais de organização escolar, em interface

com a legislação. No entanto, os argumentos são tecidos pela compreensão teórica, uma vez que o estudo é documental e não apresenta elementos empíricos sobre a organização efetiva das escolas após as leis examinadas.

Em conclusão, o texto indica que a atual política de escolarização em tempo integral (Brasil, 2023a) apresenta elementos, tanto em seu texto quanto na legislação complementar, para ser uma política que promova a integralidade efetiva, deixando como desafio sua operacionalização prática em cada ente subfederado, uma vez que as formas pelas quais a lei será colocada em prática dependem das possibilidades e entendimentos de cada ente subfederado.

Assim, entendemos que o principal desafio para futuras pesquisas científicas sobre o tema é justamente monitorar as formas como se organiza o processo de escolarização em tempo integral em cada estado, em cada município brasileiro, uma vez que essa organização prática tem o poder de avançar em uma escolarização que é, de fato, abrangente.

### **Agradecimentos**

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/Brasil) e à Prefeitura Municipal de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil, pelo apoio que tornou possível esta pesquisa.

### **REFERÊNCIAS**

- Bardin, L. (2011). *Análisis de contenido*. Edições 70.
- Barroso, G. (2018). Crise na escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolaridade obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 33-58. <https://doi.org/10.21814/rpe.13918>
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Governo do Brasil. [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)
- Brasil (1996, 20 de dezembro). Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da Federação.

- Brasil (2001, 9 de janeiro). Lei N° 10.172. Diário Oficial da Federação. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)
- Brasil (2009, 11 de novembro). Emenda Constitucional n° 59. Diário Oficial da Federação. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art3](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art3)
- Brasil (2014, 25 de junho). Lei n° 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da Federação. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Brasil (2018). Base Nacional Comum Curricular. MEC.
- Brasil (2023a, 31 de julho). A Lei N° 14.640. Governo do Brasil. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm)
- Brasil (2023b, 2 de agosto). Portaria n° 1.495. MEC.
- Brasil (2023c, 23 de novembro). Portaria n° 2.036. MEC.
- Brasil. Ministério da Educação (2023d, 23 de novembro). Portaria n° 2.036. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Governo do Brasil.
- Brasil. Ministério da Educação (2024). Nota Técnica n° 148/2024/DPDI/SEB/SEB. Governo do Brasil.
- Cardoso, C. A. Q., e Oliveira, N. C. M. de. (2019). A História da Educação em Tempo Integral/Tempo Integral nas Escolas Públicas Brasileiras. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, 25(50). <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9417>
- Cavaliere, A. M. V. (2002). Educação integral: uma nova identidade para as escolas brasileiras? *Educação e Sociedade*, 23(81), 247–270. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>
- Cavaliere, A. M. (2007). Tempo escolar e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1015–1035. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>
- Cavaliere, A. M. (2009). Escolas em tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, 22(80), 51-63.
- Coelho. L. M. C. (2009). História(s) da educação integral. *Aberto, Brasília*, 22(80), 83-96.

- Esquinsani, R. S. S. (2024). Escola de tempo integral no Brasil: uma revisão em três atos. *Educação em Revista*, 25, e024005. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2024.v25.e024005>
- Guimarães, K. R. C., e Souza, M. de F. M. (2018). Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. *Revista Exitus*, 8(3), 143-169. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3ID642>
- Herz, G., Tomio, D., e Bihringer, K. (2023). Horas extracurriculares: qual é esse tempo para educar? Reflexões a partir de uma revisão sistemática da produção científica brasileira. *Jornal de Humanidades e Inovação*, 10(21), 55-75.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2023*. Inep.
- Lefebvre, H. (2006). *A produção do espaço*. Éditions Anthropos.
- Libâneo, J. C. (2014). *Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem*. Cegraf/UFG.
- Maurício, L. V. (2009). Políticas públicas, tempo, escola. En L. Coelho, (ed.), *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo* (pp. 53-68). FAPERJ.
- Moll, J. (Ed.) (2009). *Educação integral: texto de referência para o debate nacional*. MEC.
- Oliveira, D. (2011). Das políticas governamentais às políticas de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade*, 32(115), 323-337. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>
- Roveroni, M., Momma, A. M., e Guimarães, B. C. (2019). Educação integral, escola em tempo integral: um diálogo sobre os tempos. *Cuadernos CEDES*, 39(108), 223-236. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019219069>
- Souza, M. C. R. F., e Charlot, B. (2016). Relação com o conhecimento na escola de tempo integral. *Educação e Realidade*, 41(4), 1071-1093. <https://doi.org/10.1590/2175-623659843>
- Tavares, C. (2009). Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre suas intersecções e desafios. *Acta Scientiarum. Ciências Humanas e Sociais*, 31(2), 141-150.
- Teixeira, A. (1976). *Educação no Brasil – textos selecionados*. MEC/FENAME.

- Teixeira, A. (1994). *A educação não é um privilégio*. Editora da UFRJ.
- Zago, L. H. (2013). O método dialético e a análise do real. *Kriterion: Jornal de Filosofia*, 54(127), 109-124. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2013000100006>