

Educação em Tempo Integral como uma Política Pública para Desenvolvimento de um Currículo Integrado: sua aplicabilidade no município de Barão/RS

Full-Time Education as a public policy for the development of an integrated curriculum: its applicability in the municipality of Barão/RS, Brazil

La Educación a Tiempo Completo como política pública para el desarrollo de un currículo integrado: su aplicabilidad en el municipio de Barão/RS

Osmar Lottermann

Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Farroupilha/RS - Brasil

José Recktenwalt

Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Farroupilha/RS - Brasil

Graziele Silveira dos Santos

Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Farroupilha/RS - Brasil

Resumo

Este artigo expõe a análise realizada quanto à Escola em Tempo Integral na perspectiva da Educação Integral, que é uma política pública para o desenvolvimento de um currículo integrado. Examinou-se, para tanto, a Lei Federal n.º 14.640/2023 e o Decreto Municipal n.º 2286/2025 de Barão/RS com o objetivo de analisar a proposta do município à luz das diretrizes já estabelecidas na Lei Federal e no decreto municipal, também em articulação com os princípios da formação e do desenvolvimento pleno do sujeito. Mediante pesquisa documental, verificou-se que essa lei federal é um marco legal e fornece instrumentos necessários para a expansão das horas escolares, enquanto esse decreto municipal transforma tais diretrizes em ações práticas, as quais são ajustadas de acordo com demandas locais. Nesses documentos, o currículo é mais que uma lista de conteúdos obrigatórios, realmente é concebido como um projeto de formação integral que incorpora dimensões social, cultural e democrática. Com tal concepção, destaca-se um exemplo de cooperação federativa em que o município em foco concretiza o modelo nacional em concordância com suas especificidades.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; política pública; currículo integrado.

Abstract

This article analyses the full-time school in the perspective of integral education, which is a public policy for the development of an integrated curriculum. For this purpose, it examines the Federal Law nº 14.640/2023 and the Municipal Decree nº 2286/2025 of Barão/RS in order to grasp the municipality's proposal in light of the guidelines established in the Federal Legislation and the municipal decree, as well as their articulation with the principles of education and full development of the individual. Having a documentary nature, the research suggests that the Federal Law represents a legal milestone and provides necessary instruments for the expansion of school hours, while the municipal decree translates these guidelines into practical actions adapted to local demands. In these documents, the curriculum is understood as more than a list of mandatory contents, rather, it is conceived as a project of integral formation that incorporates social, cultural, and democratic dimensions. From this perspective, the study highlights a classic example of federative cooperation, in which the municipality operationalizes the national model in accordance with its specificities.

Keywords: full-time education; public policy; integrated curriculum.

Resumen

Este artículo analiza la Escolarización a Tiempo Completo desde la perspectiva de la Educación Integral, una política pública para el desarrollo de un currículo integrado. Examina la Ley Federal n.º 14.640/2023 y el Decreto Municipal n.º 2286/2025 de Barão/RS, con el objetivo de analizar la propuesta del municipio a la luz de las de las directrices ya establecidas en la Ley Federal e en decreto municipal, también en articulación con los principios de la formación y el desarrollo pleno del individuo. De carácter documental, la investigación indica que la ley federal constituye un marco legal y proporciona los instrumentos necesarios para la ampliación del horario escolar, mientras que el decreto municipal transforma estas directrices en acciones prácticas, que se ajustan a las demandas locales. El currículo es más que una lista de contenidos obligatorios en estos documentos; se concibe como un proyecto educativo integral que incorpora dimensiones sociales, culturales y democráticas. Así, destaca un ejemplo de cooperación federal, en el que el municipio implementa el modelo nacional de acuerdo con sus especificidades.

Palabras clave: educación a tiempo completo; política pública; currículo integrado.

Introdução

A Educação Integral em Tempo Integral, como política pública para o desenvolvimento social, tem ganhado destaque no cenário educacional brasileiro, especialmente após a promulgação da Lei Federal n.º 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral (PETI). Este tema ganhou centralidade para o município de Barão, no Rio Grande do Sul, que busca implementar essa política conforme as diretrizes do Decreto Municipal n.º 2.286/2025, articulando-a com os princípios da Educação Integral, qual seja, uma educação que vise ao desenvolvimento das dimensões física, intelectual, cultural, ética e estética. Recentemente, o Art. 3º da Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 1º de agosto de 2025, determina que a Educação Integral em Tempo Integral, como política pública, visa garantir o direito humano à educação mediante a inclusão, equidade, justiça curricular e aprendizagem com qualidade social.

A pesquisa em tela objetivou analisar essa proposta do município de Barão à luz das diretrizes já estabelecidas na lei federal e no decreto municipal citados, também em articulação com os princípios da formação integral e do desenvolvimento pleno do sujeito. Para os desdobramentos do estudo, partiu-se das seguintes problematizações: de que maneira a política pública de Educação em Tempo Integral vem sendo concebida e implementada no município de Barão/RS, conforme as orientações da Lei Federal n.º 14.640/2023 e do Decreto Municipal n.º 2286/2025, e quais os sentidos formativos atribuídos ao currículo na proposta, no contexto da rede municipal de ensino em foco?

A literatura sobre o assunto, conforme Parente (2018), Castro e Lopes (2011) e Sobrinho *et al.* (2021), revela que a Educação em Tempo Integral no Brasil enfrentou descontinuidades e equívocos conceituais, sendo tratada mais como política de governo do que de Estado. Esses estudos apontam que a mera extensão da jornada escolar não garante uma formação integral, destacando a necessidade de currículos integrados, formação docente específica qualificada e articulação intersetorial. No entanto há lacunas sobre como essas diretrizes se materializam em contextos municipais específicos, como o município observado para a realização deste trabalho.

Apesar dos avanços legais, pouco se sabe sobre os processos locais de implementação, os desafios enfrentados pelas escolas e as reverberações dessa política na formação dos estudantes. Questões como a autonomia das escolas na elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), a participação da comunidade externa e a adaptação do currículo às necessidades locais carecem de investigação e visibilidade, pois se trata de um conjunto de artefatos que se materializa, no dia a dia, como resultado dos processos democráticos que constituem aquele lugar. Além disso, urge compreender como a obrigatoriedade vinda da União influencia a efetividade da política e se ela, de fato, promove equidade e desenvolvimento social. Perceber essas nuances é crucial para avaliar a viabilidade e o potencial transformador da Educação em Tempo Integral.

Esta pesquisa, em relação ao tema supramencionado, voltou-se ao contexto do município de Barão, no Rio Grande do Sul, onde o decreto local visou alinhar-se às diretrizes federais, nesse sentido, oferecendo um estudo de caso, a partir de pesquisa documental, relevante para discutir a implementação de políticas educacionais em escala municipal. Acredita-se que os resultados podem contribuir ao aprimoramento de ações

públicas com o escopo de garantir que a Educação em Tempo Integral transcenda o discurso legal e concretize-se como uma prática efetiva e inclusiva.

Constituíram-se como materialidade investigativa deste estudo os seguintes documentos: o Decreto n.º 2286, de 18 de junho de 2025, do município de Barão/RS, que define as diretrizes gerais para a implementação da política de Educação em Tempo Integral no seu sistema de ensino; documento que se desdobra a partir da Lei Federal n.º 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na Educação Básica em Tempo Integral.

Segundo o que aponta Gil (2002, p. 46):

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que considerar que os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Conforme esse autor, a pesquisa documental é aquela que se vale de analisar materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. No caso deste estudo, deu-se destaque a dois importantes documentos, como já indicados, que tratam da implementação da política pública da escola de turno integral na perspectiva da Educação Integral. Para tanto, utilizou-se a obra de Moll, de 2012, e textos do dossiê por ela organizado que dissertam sobre essa política que teve destaque no Brasil, entre 2007 e 2016, mas que sofreu uma ruptura nas trocas de governos; fato este que denuncia uma das suas grandes fragilidades, por vezes, entendidas como políticas de governo, e não de Estado.

Após esta introdução, o estudo expõe a revisão de literatura realizada para a pesquisa, Educação em Tempo Integral; na seção ulterior, aborda-se os desdobramentos acerca das políticas públicas brasileiras; na seção seguinte, examina-se a Educação Integral como uma das políticas públicas do campo educacional que necessita dos diferentes setores para que se concretize integralmente e efetive-se nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal); nas duas seções sucessivas, focaliza-se a Lei n.º 14.640/2023, que criou o Programa Escola em Tempo Integral, e analisa-se suas reverberações na implementação da Escola em Tempo Integral no município de Barão/RS; e, por fim, tematiza-se o currículo na concepção da Escola em Tempo Integral, na perspectiva da Educação Integral.

A Educação Integral em Tempo Integral: uma revisão na literatura

A Educação Integral em Tempo Integral tem sido tema recorrente na agenda educacional brasileira e reflete a busca por um modelo formativo que transcenda a mera transmissão de conteúdos que, na prática, vise, principalmente, ao melhoramento dos índices nas avaliações de larga escala e atue na formação integral dos sujeitos. Para compreender o que a União promulgou enquanto política pública para implementação de Educação em Tempo Integral e o que o município de Barão, situado na região do Vale do Rio Grande do Sul, comprehende e pretende consolidar, foram examinados os seguintes aspectos: em que medida os dois termos (Educação Integral e Educação Integral em Tempo Integral) são compreendidos como propositores de diferentes concepções de

ensino; quais desdobramentos emergem desde a promulgação de uma lei até o decreto; e a efetivação de uma política cujo objetivo é aumentar o tempo de vida escolar dos sujeitos aliado a uma formação integral.

Com esse intuito, acessou-se o banco de dados da plataforma Scielo e foram usados dois pares de descritores: “política pública educacional” AND “educação integral”; “política pública educacional” AND “educação de tempo integral”. Com isso, procurou-se entender como esses dois termos têm sido interpretados, ao longo do tempo, nas pesquisas e como isso reverbera a efetivação de mais uma tentativa de ampliar o número de alunos atendidos na perspectiva da Escola em Tempo Integral.

Com o primeiro par de descritores, obteve-se seis retornos, entre os quais, após a leitura dos títulos, resumos e considerações finais, foram eleitos dois para compor esta revisão. Com o segundo par de descritores, dois artigos retornaram, sendo que um deles compõe a revisão da literatura que aqui se apresenta.

Parente (2018) sistematiza análises mediante os ciclos de políticas públicas de Educação Integral implementadas no Brasil e discorre sobre todas as fases que as compuseram, desde a constituição da agenda até o processo de avaliação. Na abertura do seu artigo, a autora discute algo que é bastante importante pontuar aqui: o fato de haver equívocos em relação à proposição de Educação em Tempo Integral no Brasil. Segundo ela, essa expressão existe, na verdade, por uma falta de continuidade entre os diferentes governos para com as políticas implementadas.

De acordo com a autora, essa é uma grande fragilidade das políticas de Escola em Tempo Integral na história do Brasil, por serem políticas de governo, e não políticas de Estado. Essa é uma das grandes questões a ser enfrentada se o Brasil quiser, de fato, efetivar uma política capaz de ofertar Escola em Tempo Integral para a população e desenvolver uma educação que dê conta de uma formação humana integral. Parente (2018, p. 425), afirma que:

A formação de políticas de educação em tempo deveria estar articulada à perspectiva de uma formação o mais integral possível, ou seja, a mais oportunidades educacionais e, para tanto, a mais tempo de escola. No entanto, com base no exposto, nem sempre as políticas [...] estão embasadas nessa concepção de formação humana e, muitas vezes, articulam-se apenas à melhoria de certos índices educacionais, supondo-se que a simples ampliação do tempo de escola levará à melhoria do desempenho em testes padronizados. Esse tipo de concepção e de suposição acaba por delinear, inclusive, modelos de políticas de educação em tempo integral, alguns deles focalizados no reforço dos conteúdos curriculares mínimos, limitando qualquer proposta de formação humana.

Em diálogo em torno dessa ideia, Castro e Lopes (2011) desenvolveram um trabalho semelhante com a proposta deste artigo, ou seja, fazer a análise da implementação de Escolas em Tempo Integral e da oferta de Educação Integral em escolas do estado de São Paulo. À luz de um estudo de caso, as autoras analisam os objetivos da realização do processo e a experiência concreta naquele estado.

Ambos os trabalhos corroboram a concretização da Escola em Tempo Integral e recaem em dificuldades comuns, sendo a formação de professores uma delas. Enquanto Parente (2018) contextualiza-a sem muita centralidade, fazendo referência ao subcapítulo que trata da fase de implementação das políticas públicas, enfatizando a necessidade de qualificação dos recursos humanos para a efetividade da proposta; Castro e Lopes (2011) problematizam-na de forma mais detalhada em um estudo de caso. As autoras apontam,

entre outras coisas, a ausência de formação específica para atividades diversificadas e a precarização das contratações como fatores que comprometem a qualidade das Escolas em Tempo Integral.

Por sua vez, Sobrinho *et al.* (2021) complexificam os aspectos legais, as ações governamentais e institucionais que operacionalizam o programa Educação em Tempo Integral na Educação Infantil de Vitória, no Espírito Santo. Para os autores, o programa, na condição de política pública específica, precisa contribuir para debates acerca das concepções políticas e pedagógicas relativas à infância e ao processo educativo da criança pequena.

Mais exatamente, os diferentes participantes do processo — professores, coordenadores, pedagogos, estudantes e familiares — precisam ser estimulados a participar na indicação de mudanças que respondam de maneira mais adequada às necessidades e aos desafios institucionais e pessoais presentes na dinâmica de realização da prática educativa em escolas que ofertam o programa de educação em Tempo Integral (Sobrinho *et al.*, 2021, p. 11).

Os trabalhos convergem na ideia de que a mera extensão da jornada escolar não garante a integralidade nem uma “Educação Integral”, pois, mesmo com denominações parecidas, são expressões de concepções diferentes. Desse modo, a qualificação e estabilidade do corpo docente são pilares essenciais para transformar o tempo em desenvolvimento integral e para que a proposta de integralidade não fique exposta somente nos documentos legais.

Na busca por uma proposta de integralidade, Sobrinho *et al.* (2021, p. 13) enfatizam a importância da materialização de um currículo alternativo que tanto reproduza ou duplique a organização das Escolas em Tempo Parcial quanto, de fato, abarque a premissa de que “a produção coletiva de um documento curricular integrador é elemento/dispositivo importante no atendimento às demandas peculiares dos estudantes envolvidos na educação em tempo integral”.

Desdobramentos acerca das políticas públicas

Conforme Giolo (2012, p. 95), “é comum ouvir-se a tese de que, no Brasil, a Escola em Tempo Integral teve presença precária e restrita [...]”, no entanto isso só acontece, de fato, quando se fala da dimensão da Escola em Tempo Integral, no espaço público de ensino. Quando se olha para o processo de escolarização das elites brasileiras, a regra é a Escola em Tempo Integral. De acordo com o autor,

[...] no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos [...] (Giolo, 2012, p. 95).

Embora se reconheça os esforços dos pioneiros da educação na construção de escolas que abarcassem, para as camadas populares, mais tempo de permanência dos estudantes nessas instituições de ensino, merece destaque a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos a partir do pensamento educacional de Darcy Ribeiro e Leonel de Moura Brizola, no estado do Rio de Janeiro. Em âmbito

nacional é recente o movimento que estrutura legalmente essa ampliação do tempo escolar para que isso, de fato, aconteça. Segundo Giolo (2012), a Escola em Tempo Integral só é discutida com o rigor que merece em 2001, com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), porém sem abordar questões estruturais para que isso se efetivasse. Desse modo, não há movimentos que coloquem a Escola em Tempo Integral na centralidade das políticas públicas e atos que concretizem essas ações, por conseguinte, ficando subestimada.

O autor menciona, inclusive, que é somente com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que se inicia o processo de implementação de Escola em Tempo Integral em âmbito nacional. Todavia foi nesse momento que se criou um dos programas que mais deu visibilidade para as questões de Escola em Tempo Integral no país, o Programa Mais Educação, que infelizmente foi descontinuado na troca de governos, após a presidente Dilma Rousseff sofrer o processo de *impeachment*, em 2016. Com isso, a própria meta 6 do PNE do referido período (2014-2024) foi prejudicada, não se conseguindo alcançar os objetivos expostos.

Vale considerar que a ideia de Educação em Tempo Integral que essa política defende não consiste somente em aumentar o tempo dos sujeitos na escola, mas, também, trata de ampliar suas experiências culturais e sociais. Cabe nomear que uma política pública pode ser de governo ou de Estado, ou seja: no âmbito governamental, tem caráter transitório, já no âmbito de Estado, apresenta caráter permanente. Segundo Bittencourt e Reck (2021), quando transitórias, as políticas públicas estão pautadas por distintos grupos políticos; por sua vez, se permanentes, caracterizam-se pela estabilidade e superioridade ante os conflitos segmentários.

De acordo com Rosa, Lima e Aguiar (2021), faz-se políticas públicas para promover mudanças sociais voltadas ao enfrentamento de um problema social. Assim, uma política pública diz respeito às ações que o Estado, que age como protagonista na busca por um objetivo comum frente ao problema público, adota fazer ou não fazer no enfrentamento de um problema social. Tal afirmação é codividida por Thomas R. Dye (*apud* Rosa; Lima; Aguiar, 2021) ao definir política pública como tudo o que os governos escolhem fazer ou não fazer, isto é, as ações e inações do Estado. Mesmo o Estado sendo o protagonista e o coordenador de uma política pública, esta é de todos e para todos. Quando tal política é direcionada ao campo educacional, todos, direta ou indiretamente, são atores que fazem acontecer ou sofrem os efeitos do que a política determina.

Uma política pública é um campo de disputa que reflete os diferentes posicionamentos de uma sociedade cindida em classes. Os distintos interesses proporcionam um debate em que cada ator manifesta suas ideias e valores. É nesse cenário de diversidades que são elaboradas e aprovadas as políticas públicas. É no jogo que ocorre dentro dele, entre os atores (visíveis ou invisíveis), que a política pública se constitui. Para Lima e D'Ascenzi (*apud* Rosa; Lima; Aguiar, 2021, p. 23), os “atores de políticas públicas são as pessoas, grupos e organizações (governamentais ou não-governamentais) que têm interesse a ponto de mobilizarem esforços para sua criação, modificação ou extinção”.

Entre as políticas públicas brasileiras é possível citar a Constituição Federal de 1988, que apresenta a educação como um direito de todos e determina a quem compete cada etapa de ensino, e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que orienta como

o país conduzirá a educação num período de dez anos a contar da sua publicação. É no PNE que são apresentadas 20 metas, e, dentre estas, cabe destacar a meta 6, que se refere à Escola em Tempo Integral, pela qual se buscará “oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014, p. 9). É importante frisar que, assim como a Constituição, os objetivos determinados pelo PNE também se referem a uma pluralidade de ideias e interesses, o que reflete no processo de efetivação daquilo que foi definido.

É sabido que a meta 6 lamentavelmente não foi alcançada, como já mencionado, devido ao golpe de 2016, travestido de *impeachment* pela forma, mas não pelo conteúdo e a intencionalidade, e que outro plano está em fase de elaboração. Para que uma meta se efetive, ela precisa ser regulamentada, para tanto, faz-se necessária a criação de um programa que dê conta de suporte técnico e financeiro. Para a concretização da meta 6, mesmo que tardiamente, foi criado, no ano de 2023, pela Lei n.º 14.640, o Programa Escola em Tempo Integral, que objetiva fomentar a criação de matrículas em Tempo Integral, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica na perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral. Esse programa vai definir que escola é essa, como essa Escola em Tempo Integral precisa ser, sempre, embasando-se na Base Nacional Comum Curricular.

As Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB n.º 7, de 1º de agosto de 2025, apresentam um conjunto de normas e orientações que visam guiar os sistemas de ensino na implementação da jornada escolar ampliada, com foco em territórios vulneráveis e na diversidade.

A Educação Integral como política pública educacional, intersetorial e multinível

Rosa, Lima e Aguiar (2021) mencionam que a estrutura de decomposição é o processo de desdobramento de um plano mais amplo em peças mais específicas, ou seja, de uma ideia em ação. Em termos de operacionalização, as políticas públicas podem adotar formas em diferentes níveis, sendo elas como um plano desenvolvido a longo prazo e com um nível estratégico e político; como um programa que é desenvolvido a médio prazo e possui um nível tático, buscando insumos para alcançar os objetivos; e projetos desenvolvidos a curto prazo, que possuem um nível mais operacional do programa. Apesar da segmentação, a operacionalização dá-se em um processo integrado e interdependente, em que todos os níveis são necessários e fundamentais para que a política pública se efetive.

No caso da temática apresentada, a partir da sua efetivação, pôde-se identificar que, como plano, há a Educação Integral, a qual foi desdobrada no Programa Escola em Tempo Integral, decomposto por projetos de ação, sendo um deles o Plano de Ações Articuladas Portfólio (PAR-Portfólio), que presta apoio financeiro à realização de obras de construção e melhoria na estrutura das escolas públicas de Educação Básica com vagas em Tempo Integral.

Uma política pública é multinível, coordenada pelo Estado, porém ocorre nas diferentes esferas, seja federal, estadual ou local, exigindo diálogo constante entre elas. A

Educação Integral é compreendida como uma política pública intersetorial, pois conversa com outras políticas públicas existentes e com outros atores, públicos ou privados. Assim, a Educação Integral só acontece mediante a relação entre os entes e a partir da intersetorialidade. Nesse sentido, comprehende-se por intersetorialidade “a integração de diversos setores governamentais e não-governamentais com vistas à solução de problemas complexos cuja característica fundamental é a multidimensionalidade” (Brasil, 2015), o que define a política pública da Educação Integral como sendo intersetorial.

Na aliança entre os diferentes agentes e com outros parceiros, sejam eles governamentais ou não governamentais, é que são desenvolvidas as distintas dimensões do ser humano, como a corporal, artística e social. Pela intersetorialidade, o currículo amplia-se, deixando de ser fragmentado e alicerçado, principalmente, nos componentes curriculares da Matemática e da Língua Portuguesa, envolvendo o trabalho dos vários agentes a favor de um bem comum, a formação integral do sujeito.

Como visto, a intersetorialidade é uma ação colaborativa entre os agentes públicos que fazem a escola, a cultura e a saúde local. Na prática, para sua efetivação é necessário olhar para o território no qual a escola está inserida. A partir da identificação e mapeamento dos agentes é possível um diálogo buscando a articulação entre eles. E é essa articulação de ações integradas entre a educação, a saúde, a assistência social, a cultura e o esporte e outros agentes identificados que fará com que a intersetorialidade seja concretizada.

O Programa Escola em Tempo Integral é o primeiro programa no Brasil que se tornou lei e, como tal, transita por vários poderes, o que dificulta sua alteração, substituição ou anulação. Muito além da promulgação da lei, para que ela seja realmente concretizada, precisa-se materializá-la, e não, apenas, conquistá-la, o que ocorre por meio de uma política pública.

Arroyo (2012, p. 45) assevera que “[..] radicalizemos estes programas para se tornarem políticas de Estado”. Desse modo, a Educação Integral efetivada como política pública pela Lei n.º 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, é um movimento importantíssimo para que, como lei, consolide-se como política pública e como política de Estado. Como política pública de Estado, a Educação Integral ajudará na efetivação do Art. 205 da Constituição Federal de 1988, que menciona o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. Sua concretização pela intersetorialidade promoverá o que preconiza o Art. 227 desse dispositivo legal:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligéncia, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Retomando o que foi citado no início desta escrita quanto à necessidade de intervenção no campo educacional, o principal nome sobre a temática da Educação Integral no Brasil, Moll (2012), salienta que o papel de professores, gestores, pesquisadores é de colaborar para a qualificação do debate sobre Educação Integral, bem como explicitar a agenda de compromissos que se impõe para a consolidação da Educação Integral como política pública, de caráter irreversível, na Educação Básica brasileira.

A consolidação indicada pela autora é realizada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, é nele que se definem os rumos e concretizam-se as ações da instituição, que só serão alcançadas mediante a autonomia das escolas na organização dos seus PPPs. Gandin (2006) observa que se faz necessário, inicialmente, realizar um diagnóstico que permita julgar a distância a que se está do ideal, de onde vêm os problemas e quais são as necessidades da escola.

Dessa forma, buscando a sua consolidação, tenciona-se a necessidade da abordagem da Educação Integral, efetivada como política pública, que seja sustentável e esteja presente no maior número de instituições no Brasil, materializada nos seus projetos político-pedagógicos. E que, ainda, esteja alinhada às Diretrizes Operacionais da Educação Integral na busca pela efetivação da educação como um direito fundamental, na qualificação da experiência educacional, dessa forma, formando cidadãos conscientes e atuantes.

Sobre a Lei n.º 14.640/2023

A lei federal que institui o Programa de Escola em Tempo Integral salienta, logo na abertura do documento, a finalidade e o objetivo do referido programa: “fomentar a criação de matrículas na educação básica em Tempo Integral” (Brasil, 2023), nas redes públicas de ensino de todo o país, com prioridade para as escolas que atendem crianças e adolescentes que vivem em vulnerabilidade socioeconômica, e garantir que as propostas pedagógicas das referidas escolas que irão compor os espaços de Tempo Integral estejam alinhadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com o programa, o escopo é ampliar o tempo de permanência na escola para, no mínimo, 7 horas por dia ou 35 horas por semana, sem que haja sobreposição de tempo entre os turnos, dessa forma, garantindo que os alunos tenham assistência e estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades programadas. Para fins de efetivação da política, a União poderá repassar recursos aos estados e municípios, a depender da disponibilidade orçamentária, sem necessidade de convênio, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para o Ensino Médio, a lei prevê que os sistemas de ensino se valham dessa normativa para induzir matrículas em Tempo Integral articulado à Educação Profissional Técnica. Segundo consta no corpo da lei, os estados e municípios comprovarão as matrículas de Educação em Tempo Integral a partir do censo escolar, e o programa terá como órgãos fiscais os conselhos dos respectivos locais (municípios ou estados), além de avaliações anuais oportunizadas pelo MEC.

Conforme já mencionado, a Lei n.º 14.640/2023 busca ampliar o acesso à Educação em Tempo Integral e visa melhorar a qualidade do ensino, assim como reduzir as desigualdades sociais. Ela estabelece mecanismos financeiros e pedagógicos para viabilizar essa expansão com foco em estudantes vulneráveis. O programa é uma resposta às metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e à necessidade de modernização das redes de ensino. É importante pontuar que a ampliação do tempo dos estudantes na escola e a ênfase nos espaços que atendam crianças em vulnerabilidade socioeconômica não têm o escopo de mantê-los longe das ruas, ocupados e em segurança enquanto a família (pais ou responsáveis) trabalha, o que, por vezes, atravessa o

pensamento de grande parte da população. A iniciativa (mais uma vez) de acolher, na Escola em Tempo Integral, a população de maior vulnerabilidade é a procura de implementar os marcos legais pela busca da equidade. Ampliar as oportunidades daqueles e daquelas que mais precisam é uma forma e um meio de reparar injustiças cometidas ao longo do curso da história.

Reverberações da Lei n.º 14.640/2023 e a implementação da Escola em Tempo Integral: o caso do município de Barão/RS

Para a concretização da Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), o município de Barão/RS, criou o Decreto n.º 2286, de 18 de junho de 2025, nele define as diretrizes gerais para a implementação da política de Educação em Tempo Integral no sistema municipal de ensino. O decreto municipal aponta para a necessidade do aumento de horas diárias de efetivo trabalho escolar na perspectiva de uma Educação Integral; pelo pleno desenvolvimento do educando, ao qual a educação do município de Barão é promovida e inspirada; e pela melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar, com isso, elevando os níveis de aprendizagem, que a política de implantação da Escola em Tempo Integral para a educação integrada poderá contribuir.

O decreto enfatiza os efeitos que uma política de Escola em Tempo Integral significa para professores, gestores, mantenedora e demais membros da comunidade escolar: o aumento de horas diárias de efetivo trabalho escolar na perspectiva de uma Educação Integral (Barão, 2025). Ainda na apresentação do contexto em que esse decreto se materializa, constam os ideais que regem a política do município, considerando a igualdade, a liberdade, a solidariedade humana, o bem-estar social e a democracia e, de pronto, são evidenciadas as contribuições que uma política desta natureza propicia ao cotidiano da escola, enquanto possibilidade de melhoria à qualidade da educação, do rendimento escolar e dos níveis de aprendizagem. É válido ressaltar que, inicialmente, apresenta-se a Escola em Tempo Integral como ampliação do tempo e da jornada dos estudantes, sendo considerados os condicionantes do desenvolvimento integral mais adiante, na apresentação das diretrizes e da concepção de educação.

No Capítulo I, Art. 4º, do Decreto n.º 2286/2025 são indicadas as diretrizes gerais e as concepções das ações para orientação dos caminhos e estabelecimento das intencionalidades. No Capítulo II, apresenta-se a concepção da Educação Integral que visa à formação integral do estudante considerando-o nas suas multidimensões, de acordo com as caracterizações que o programa Escola em Tempo Integral, lançado pelo governo federal, prevê. Segundo o decreto de Barão (2025), “a educação integral visa à formação integral do estudante, considerando o sujeito em sua condição multidimensional (física, cognitiva, afetiva, cultural, social e ética), possibilitando seu pleno desenvolvimento”. No mesmo capítulo, apresenta a sua caracterização a partir do envolvimento das áreas do saber, do desenvolvimento humano e social integral e o processo de ensino-aprendizagem como parte constituinte de um espaço democrático.

Já no Capítulo III, Art. 4º, do Decreto n.º 2286/2025, indicam-se os objetivos geral e específicos para a Escola em Tempo Integral no sistema municipal de ensino, sendo que o objetivo principal é

[...] promover um processo de desenvolvimento humano e social dos educandos, por meio da ampliação da jornada escolar baseada na diversificação de experiências educativas com atividades de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, desenvolvimento sustentável, esporte e lazer, interação familiar, cultura e artes, cultura digital, educação em direitos humanos, inclusão social, enfrentamento à violência e a drogas, promoção da saúde entre outras, que devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar e transdisciplinar, considerando o contexto social dos sujeitos com vistas à formação integral do educando (Barão, 2025).

Entre os objetivos específicos apontam-se a efetivação de currículos e as metodologias capazes de elevarem os indicadores de aprendizagem e as condições para o seu cumprimento; o atendimento dos estudantes buscando desenvolver habilidades para a construção de conhecimentos por meio de projetos voltados à melhoria da qualidade de vida familiar e em comunidade; proporcionar atenção e proteção à infância e à adolescência; aprimorar a formação dos profissionais; promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; fomentar a oferta de matrículas em Tempo Integral e a colaboração entre os entes federados para o cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação; acompanhar e aderir às ações promovidas pela Política Nacional de Educação Integral em Tempo Integral; promover o acesso e permanência na oferta de jornada de Tempo Integral; e orientar os estudantes no seu desenvolvimento pessoal.

Ainda nesse capítulo, encontram-se os oito princípios que devem nortear as ações pedagógicas e as diretrizes de fomento à criação de matrículas em Tempo Integral, dando visibilidade à articulação entre os diferentes conhecimentos; contribuição para a redução da reprovação e distorção idade/ano; implementação de espaços agroecológicos e estudos sobre temas relacionados com a sustentabilidade; fomento à formação de professores; garantia de acessibilidade; incentivo à prática de afirmação dos direitos humanos e promoção de igualdade de oportunidades educacionais.

O decreto, no Capítulo IV, salienta que a Secretaria Municipal de Educação e as comunidades escolares devem fazer a adesão ao PETI, observando-se a disponibilidade de espaço físico. O decreto sublinha que a Secretaria Municipal, com a comunidade escolar, fica responsável pela organização e gerência do espaço físico para que o projeto se materialize. Para isso, está prevista a ocupação de espaços disponibilizados fora da escola. O decreto também prevê a organização do tempo e do espaço para o incentivo de uma alimentação saudável e o convívio coletivo durante esses momentos.

O Capítulo V indica a carga horária, igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais, para que seja considerada como matrícula em Tempo Integral, e que o horário de funcionamento de cada escola respeitará a carga horária mínima. A proposta pedagógica promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e aumentar o acesso aos bens culturais, em especial no que tange às populações socialmente mais vulneráveis, ademais, afirma a necessidade de um regimento escolar que esteja em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da escola.

A compreensão de um currículo educativo integrado que implica ampliação da jornada escolar diária, articulada aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, à vivência e às práticas socioculturais, convergindo obrigatoriamente com a Base Nacional Comum Curricular e disposições da Lei nº 9.394/96, é estabelecida no Capítulo VI.

Descreve-se, no Capítulo VII, a metodologia, que é indicada como aquela que seja capaz de atrair, envolver e comprometer os estudantes a fim de desenvolver um espírito investigativo e empreendedor, mediante uma abordagem didático-pedagógica interdisciplinar e transdisciplinar. A avaliação é concebida como um instrumento de coleta de informações para o educador, a partir da análise dos resultados de seu trabalho, e para o educando verificar seu desempenho. Além disso, reforça-se que “a avaliação caracteriza-se como um processo contínuo, participativo, cumulativo e interativo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar” (Barão, 2025). Também são apresentados como devem ser os registros da expressão de resultados na Educação Infantil, no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, e do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Como estratégia metodológica são indicados também os estudos de recuperação paralela, os estudos de recuperação e a avaliação adicional.

No Capítulo VIII são evidenciados o planejamento e a organização da Educação Integral e suas etapas, considerando o desenvolvimento da criança e do adolescente, fornecendo-lhes meios para a continuidade em seus estudos. Para que sejam alcançadas, em cada modalidade de ensino são indicados itens que asseguram seus direitos. O capítulo ainda se refere à educação inclusiva como um direito a todos os estudantes que por ela optarem.

Os critérios de organização do quadro de pessoal das escolas e os profissionais que devem atuar nas Escolas em Tempo Integral estão indicados no Capítulo IX. De acordo com o decreto, cabe, aos gestores e professores de cada área, as atividades educativas, a direção e coordenação pedagógica, a organização dos espaços e tempos articulados a outras políticas públicas do Município. Segundo consta no documento, as atividades podem ser desenvolvidas em parceria com as famílias, empresas, clubes e outros, para potencializar as ações educativas. A formação continuada é diferenciada para o corpo docente e demais profissionais, buscando superar as dificuldades encontradas no cotidiano.

O Capítulo X apresenta como o Projeto Político-Pedagógico deve ser elaborado/revisado e de que maneira se efetiva a matrícula dos alunos, como também o número de vagas e os critérios de seleção. Cabe destacar a prioridade dada a alunos em situação de vulnerabilidade social no inciso V.

As ações para implantação da Educação Integral estão no Capítulo XI e consistem em: organizar equipe pedagógica, contatar equipes diretivas e professores da escola para exposição da política e concepções, contatar a comunidade escolar e sociedade civil mostrando os benefícios da Educação Integral, contatar a sociedade civil na busca por parcerias, formar o quadro de pessoal, organizar a infraestrutura das escolas, planejar e organizar a formação continuada e permanente e planejar, organizar e avaliar a Educação Integral. Quanto ao planejamento dos recursos financeiros, este é analisado e autorizado pelo Dirigente Municipal de Educação.

No Capítulo XII são elencadas as competências da Administração Pública, “Visando o alcance de resultados satisfatórios e a implementação do Projeto de Educação em Tempo Integral [...], observados os limites fiscal, pessoal e orçamentário”. E, no Capítulo XIII, quanto às disposições finais, assegura-se que:

A oferta da Educação Integral em escola de tempo integral será pautada de avaliação contínua pela Secretaria Municipal de Educação, em conjunto com o Conselho Municipal

de Educação, visando avaliar os resultados e benefícios proporcionados pela oferta da Educação Integral [...] (Barão, 2025).

Nota-se que o Decreto n.º 2286, de junho de 2025, representa um marco significativo na política educacional de Escola em Tempo Integral no município de Barão, estando alinhado aos princípios da Lei Federal n.º 14.640/2023. Ao propor uma formação integral que considera as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano — cognitiva, física, afetiva, social e ética —, o documento reforça o compromisso com uma educação inclusiva, democrática e de qualidade, voltada especialmente para as populações em situação de vulnerabilidade. A estruturação do programa, desde as concepções pedagógicas até as estratégias de avaliação contínua, deixa evidente a preocupação com a articulação entre os saberes da escola e os saberes locais, um exercício de democracia e respeito para com a comunidade escolar e os sujeitos que a compõem. O documento também aborda a preocupação com a melhoria dos indicadores de aprendizagem e a promoção de um ambiente educativo mais dinâmico e interdisciplinar.

Todavia vale mencionar que o sucesso dessa política depende da efetiva colaboração entre gestores, educadores, famílias e da comunidade local, bem como da garantia de recursos financeiros e infraestrutura adequados. A avaliação sistemática, prevista no decreto, como meio para realizar um diagnóstico, sendo propulsora de melhorias, também, é fundamental para ajustar as ações e consolidar a Educação Integral para os fins que ela precisa ter, isto é: oferecer melhor condição de educação para crianças e jovens que, a partir dessa, beneficiar-se-ão e terão a possibilidade de desenvolver-se plenamente.

Análise do currículo da Escola em Tempo Integral na perspectiva da Educação Integral: o caso do município de Barão/RS

A Lei Federal n.º 14.640/2023, ao referir-se ao currículo, menciona este como uma das estratégias de assistência técnica e financeira que ajudarão na criação de matrículas na Educação Básica em Tempo Integral, mediante “à reorganização curricular para educação integral” (Brasil, 2023). Desse modo, comprehende-se que o currículo para a Escola em Tempo Integral não deva ser o mesmo da escola em tempo parcial, portanto, necessitando que seja reorganizado. Posto isso, expõe-se, conquanto seja longo, um trecho importante do texto de Padilha (2012, p. 190), que enfatiza uma questão central para a discussão pertinente ao currículo na perspectiva da Escola em Tempo Integral. Ele aponta:

Se educamos sem dialogar com os saberes e experiências que os alunos trazem para a escola, estaremos contribuindo para dificultar as suas aprendizagens e para aumentar os índices de exclusão escolar. Portanto, inviabilizar a inclusão educacional, cultural, social e política, dificultamos a superação da desigualdade social, da violência que hoje ganha fôlego na sociedade mundial, e a manutenção e a conquista de novos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. E uma das maneiras de enfrentarmos esses desafios é investirmos mais tempo e energia, com rigor, seriedade e sempre com muita música e alegria, no que temos chamado de educação integral [...] (Padilha, 2012, p. 190).

Nota-se que o Decreto Municipal n.º 2286/2025 aborda a reorganização curricular para Educação Integral no Capítulo VI, destacando, em seu Art. 12, que o currículo da Escola em Tempo Integral é concebido como um projeto educativo integrado que implica

[...] a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias de comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais, alinhadas obrigatoriamente à Base Nacional Comum Curricular e às disposições da Lei nº 9.394, de 1996 (Barão, 2025).

Do transcrito é possível observar que o currículo da Escola em Tempo Integral, no documento, indicado como integrado, fundamenta-se nas características, necessidades e interesses dos estudantes, na articulação entre os componentes curriculares e as áreas de conhecimento e por atividades formadoras, “que entremeiam o currículo de modo flexível e variável” (Barão, 2025). Desse modo, a perspectiva de elaboração curricular abordada no documento parece ir ao encontro do que Galian e Sampaio (2021, p. 408) referem quanto a essa concepção de organização curricular, qual seja,

[...] da importância da formação humana ampla, e da necessidade de se fazer a aproximação, na formação das novas gerações, entre o mundo das ideias e o mundo da ação, entre o trabalho intelectual e o manual, de maneira que os sujeitos ligados a este último não sejam dominados pelos que se ligam ao primeiro.

Segundo aborda o documento, tanto as atividades formadoras quanto os componentes curriculares devem estar centrados em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, mediante a organização das atividades com os estudantes. Compreende-se, deste modo, que o currículo é parte essencial para a efetivação da Escola em Tempo Integral na perspectiva da Educação Integral, pois com a participação dos estudantes, no planejamento, na gestão, na organização do tempo, do espaço e dos equipamentos, que se faz sua integralidade.

No parágrafo único do Art. 14, Capítulo VII, é apresentada a forma como o currículo será operacionalizado, este “se dará, inicialmente, através da escolha da abordagem didático-pedagógica interdisciplinar e transdisciplinar pela escola, [...] subsidiando a organização do currículo, a definição de temas ou projetos e a constituição de redes de aprendizagem” (Barão, 2025).

É importante pontuar que, na perspectiva de Barão, assim como se estabelece em documentos que oficializam a progressiva obrigatoriedade dos estados e municípios na oferta de Educação em Tempo Integral, as escolas terão a possibilidade de organizar seus PPPs com a comunidade escolar e definir temas/atividades que possam vir ao encontro das reais necessidades daquele território. Fazer com a comunidade escolar é estar atento ao seu território, espaço este que possibilita a articulação dos saberes escolares e dos saberes populares, transformando o currículo num encontro, cujos saberes conectam-se com a vida cotidiana.

Moll (2009) assegura que não se trata apenas de espichar a corda, ou ampliar o tempo, tampouco de continuar a trabalhar com os mesmos conteúdos, que originalmente a escola trabalha, e sim de possibilitar outras dinâmicas de ensinar e aprender com foco nas

artes, na literatura, na prática dos esportes, assim como em tantas outras linguagens que constituem o sujeito humano.

Para a concretização de um currículo próprio, específico para a Escola em Tempo Integral e coerente com os princípios da Educação Integral, portanto, torna-se fundamental reorganizar os tempos (dicotomia entre turno e contraturno), espaços (escola como único espaço de aprendizagem), as relações (entre família, escola e comunidade), os papéis (quem ensina e quem aprende) e os conteúdos escolares (os obrigatórios e os complementares).

Na efetivação da reorganização curricular, a Resolução n.º 7, de 1º de agosto de 2025, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Na referida resolução são apontados os princípios específicos para a implementação da Educação Integral em Tempo Integral, dentre eles, destaca-se a justiça curricular, que estabelece parâmetros para a tomada de decisões, tanto da gestão educacional e escolar quanto das práticas pedagógicas, buscando, mediante a justiça curricular,

[...] a priorização de conhecimentos e conteúdos de ensino orientados para a promoção, defesa e compromisso com a garantia de uma vida digna para todas as pessoas; a explicitação e materialização de uma ética do cuidado e do bem-viver nas relações entre o Estado e a sociedade e a construção de uma convivência solidária e democrática, comprometida com a realização cotidiana dos direitos humanos e a superação das múltiplas formas de exclusão, discriminação, preconceitos e opressão (Brasil, 2025).

Faz-se necessário considerar que, para além dos itens elencados na legislação e em outros documentos da política pública, há um longo caminho que envolve a interpretação e operacionalização da política, sobretudo, em relação aos sentidos que serão atribuídos aos conceitos de formação integral. Não é incomum o uso de conceitos que, na sua origem, demandam uma práxis transformadora que não chega ao espaço escolar e comunitário. A esse respeito, desde o campo teórico, mas, sobretudo nos textos da política pública, ocorre a utilização de determinados conceitos da teoria crítica, “[...] por meio de alguns hibridismos na linguagem” (Ramos; Paranhos, 2022, p. 73), o que pode esvaziar os seus reais objetivos.

A perspectiva da formação integral, por ensejar aspectos científicos, artísticos, estéticos e éticos, mormente em relação a esse último aspecto, precisa perseguir o livre pensamento que permita desvelar as contradições sociais que impedem a vida plena para grande parte da humanidade.

Referências

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

BARÃO (RS). **Decreto Municipal nº. 2286, de 18 de junho de 2025**. Define as diretrizes gerais para a implementação da política de educação integral no sistema municipal de ensino de Barão. Disponível em: <http://leismunicipal.is/2d7dy>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BITTENCOURT, Caroline Müller; RECK, Janriê Rodrigues. Políticas públicas de Governo e de Estado – uma distinção um pouco complexa: necessidade de diferenciação entre modelos decisórios, arranjos institucionais e objetivos de políticas públicas de Governo e Estado. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 631-667, set./dez, 2021. DOI: 10.7213/rev.dir.econ.soc.v12i3.28105. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/direitoeconomico/article/view/28105/25410>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **CNE/CEB nº 7, de 01 de agosto de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-7-de-1-de-agosto-de-2025-645940688?fbclid=IwQ0xDSwL98oNleHRuA2FlbQIxMQABHkSGxRXyZ-eCdH8yVSOXr9Rw4tCd2CvHw91WKmGblS8vc4ml_kzHFU-shEp3_aem_4tOYXeNFxzhFLpXMeV6qcw. Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília, DF: FNDE, 2010. Disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Lei Federal nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei Federal nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Lei Federal nº. 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral (PETI). Brasília: Senado Federal, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. Intersetorialidade no Programa Bolsa Família. Resultados dos questionários com estados e municípios. Departamento de Condicionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SAÚDE COLETIVA 11, 2015. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2015. Disponível em: <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/glossary/intersetorialidade/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de Tempo Integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zXsmT3VW87KPt3DNKKDGqh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2025.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/0529de79-131d-4958-ba80-a2c514d0f204/Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20tempo%20integral%20implica%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20curr%C3%ADculo%20da%20escola%20b%C3%A1sic%C3%A1%20%282012%29.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

GANDIN, Luís Armando. Projeto Político-Pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão Escolar Democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 67-71.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmddocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661874>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GwR4qsVvThyBqcpQfCm3Qhm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2025.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 08 ago. 2025.

ROSA, Julia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite; AGUIAR, Rafael Barbosa de. **Políticas públicas**: introdução. Porto Alegre: Jakarta, 2021.

SOBRINHO, Reginaldo; GOMES, Nubia Rosetti Nascimento; VICTOR, Sonia Lopes; PANTALEÃO, Edson. Educação em Tempo Integral na educação infantil: pressupostos, indicativos legais, ações governamentais e institucionais. **Revista Colombiana de**

Educación, Bogotá, v. 1, n. 83, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11000>. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n83/0120-3916-rcde-83-e304.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

Recebido em: 13 set. 2025

Aceito em: 15 dez. 2025