REVISTA EDUCAÇÃO EM DEBATE

ISSN: 0102-1117
e-ISSN: 2526-0847

O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (ETI): ORGANIZAÇÃO DO TEMPO AMPLIADO E FORMAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMETÁ (PA)

Vinicius Rodrigues Viana[*], *Egídio Martins*[**], *Adenil Alves Rodrigues*[***]

RESUMO

Analisa-se a organização do tempo ampliado no planejamento pedagógico de uma escola pública de Cametá (PA). Adota-se o Materialismo Histórico-Dialético como método de análise e interpretação. Os resultados indicam que na escola investigada a incorporação das orientações nacionais e municipais que vinculam a ETI ao planejamento pedagógico ainda se encontra em construção, marcada pela fragilidade da orientação curricular, por limitações materiais e pela insuficiência do suporte institucional. A jornada contempla atividades diversificadas e esforços para a integração entre a formação geral básica e percurso de enriquecimento curricular, mas sua organização ocorre de maneira parcialmente integrada. Conclui-se que as finalidades da educação integral aparecem nas tentativas de ampliar as experiências dos estudantes, embora coexistam com a fragmentação curricular e as pressões por desempenho.

Palavras-chave: educação em tempo integral; planejamento pedagógico; organização do tempo escolar.

[*] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará (UFPA). ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3944-2086. Correio eletrônico: vinnicyusrv@gmail.com.

[**] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do *Campus* Universitário do Tocantins/Cametá (UFPA). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1903-3908. Correio eletrônico: egidio@ufpa.br

[***] Doutorando em Educação na Amazônia (PGEDA/REDE EDUCANORTE/POLO/UFPA). Técnico em Educação do *Campus* Cametá (CUNTINS/UFPA). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7116-3929. Correio eletrônico: adenil@ufpa.br.

PEDAGOGICAL PLANNING IN FULL-TIME EDUCATION (FTE): ORGANIZATION OF THE EXTENDED SCHOOL DAY AND HOLISTIC EDUCATION IN A MUNICIPAL SCHOOL IN THE CITY OF CAMETÁ, PARÁ STATE, BRAZIL

ABSTRACT

This study analyzes the organization of the extended school day within the pedagogical planning of a municipal school in the city of Cametá, Pará State, Brazil. Historical-Dialectical Materialism is adopted as the methodological framework for analysis and interpretation. The findings indicate that, in the school investigated, the incorporation of national and municipal guidelines that link FTE to pedagogical planning is still under development, marked by weaknesses in curricular guidance, material constraints, and insufficient institutional support. The school day encompasses diversified activities and efforts to integrate the basic general education component with a curricular enrichment pathway; however, its organization remains only partially integrated. It is concluded that the aims of holistic education are reflected in attempts to broaden students' educational experiences, although these coexist with curricular fragmentation and pressures related to academic performance.

***Keywords**: full-time education; pedagogical planning; organization of the school day.*

LA PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN DE JORNADA COMPLETA (ETI): ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO AMPLIADO Y FORMACIÓN INTEGRAL EN UNA ESCUELA PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMETÁ (PA)

RESUMEN

Se analiza la organización del tiempo ampliado en la planificación pedagógica de una escuela pública de Cametá (Pará). Se adopta el materialismo histórico-dialéctico como método de análisis e interpretación. Los resultados indican que, en la escuela investigada, la incorporación de las orientaciones nacionales y municipales que vinculan la Educación de Tiempo Integral (ETI) a la planificación pedagógica aún se encuentra en fase de construcción, marcada por la fragilidad de la orientación curricular, las limitaciones

materiales y la insuficiencia del apoyo institucional. La jornada contempla actividades diversificadas y esfuerzos para integrar la formación general básica con el itinerario de enriquecimiento curricular, aunque su organización se realiza de manera parcialmente integrada. Se concluye que los fines de la educación integral se manifiestan en los intentos de ampliar las experiencias de los estudiantes, si bien coexisten con la fragmentación curricular y las presiones por el rendimiento.

Palabras clave: *educación de jornada completa; planificación pedagógica; organización del tiempo escolar.*

1 INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar passou a ocupar lugar de destaque nas políticas educacionais brasileiras, especialmente pela promessa de ampliar o direito a educação, diversificar experiências formativas e fortalecer a permanência dos estudantes na escola pública. No entanto, o aumento do tempo diário de permanência na escola não assegura, por si só, a efetivação de uma formação integral (Vilas Boas; Abbiati, 2020). O sentido educativo da Educação em Tempo Integral (ETI) depende da forma como esse tempo é organizado, planejado e vivido no cotidiano escolar (Libâneo, 1994; Vasconcellos, 2019).

No plano normativo, a ETI encontra respaldo na *Constituição Federal* de 1988 que estabelece, em seu Artigo 205, que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, enquanto a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n.º 9.394/1996) prevê a ampliação progressiva da jornada escolar no Ensino Fundamental.

Mais recentemente, a Lei n.º 14.640/2023, que instituiu o *Programa Escola em Tempo Integral* e a Portaria n.º 2.036/2023 reforçam a vinculação entre a ampliação do tempo escolar e a perspectiva da ETI. No âmbito municipal, esse processo é regulamentado pelo Decreto n.º 088/2024, que estabelece a organização da ETI na rede pública municipal de Cametá (PA) (Brasil, 1988, 1996, 2023a, 2023b; Cametá, 2024).

Apesar do amparo legal, a política de ETI é atravessada por diferentes concepções políticas, pedagógicas e ideológicas (Silva; Souza; Costa, 2020). No Brasil, as experiências de ampliação da jornada escolar nem sempre têm fortalecido a escola pública; muitas vezes, concentram-se na extensão do tempo, na realização de atividades curriculares regulares ou no

reforço de conteúdos escolares, em grande parte vinculados à preocupação com o desempenho dos estudantes, especialmente em avaliações externas (Abdulmassih; Chizzotti, 2019; Silva, 2023).

Na realidade amazônica, essa discussão assume contornos específicos. Colares e Souza (2015) destacam que a escola de tempo integral precisa considerar a diversidade social, cultural, territorial e histórica dos sujeitos. Em Cametá (PA), isso implica reconhecer modos de vida urbanos, ribeirinhos, quilombolas e camponeses, bem como desafios relacionados ao transporte, à alimentação escolar, à infraestrutura, aos saberes locais e às desigualdades históricas que atravessam a educação no território.

Assim, o planejamento pedagógico[1] assume centralidade, por constituir mediação entre as orientações da política de ETI e a organização concreta da jornada escolar (Libâneo, 1994; Vasconcellos, 2019). O planejamento pedagógico não se limita à disposição técnica de horários e atividades, pois envolve a organização dos tempos, das experiências educativas e das finalidades formativas[2] que orientam o trabalho pedagógico desenvolvido na jornada ampliada.

Nesse contexto, a investigação orienta-se pela seguinte questão central: como o planejamento pedagógico organiza o tempo para atender às finalidades da educação em tempo integral numa escola pública municipal de Cametá (PA)?

Para dar conta de responder à questão central, este estudo objetiva analisar a organização do tempo ampliado no planejamento pedagógico de uma escola pública municipal de Cametá/PA, considerando a articulação com as finalidades da ETI.

De forma específica, busca-se: a) identificar nas normativas nacionais e municipais, as orientações para o planejamento pedagógico do tempo ampliado na ETI; b) descrever a organização do tempo ampliado no planejamento pedagógico da escola investigada; c) analisar as finalidades formativas da ETI expressas nessa organização.

[1] O planejamento pedagógico é analisado aqui a partir de Libâneo (1994), Vasconcellos (2019), Veiga (2002) e Gandin (1994), que o compreendem como sendo uma prática político-pedagógica que organiza o trabalho educativo e expressa escolhas relacionadas aos tempos, às atividades e às finalidades da escola. Nessa compreensão, o planejamento não se reduz a elaboração técnica de horários ou ao cumprimento burocrático de documentos, pois participa da definição do sentido educativo atribuído a jornada ampliada.

[2] As finalidades formativas correspondem aos objetivos e sentidos educacionais expressos na organização da jornada ampliada. Sua análise, na presente investigação, dialoga com a perspectiva da formação humana integral, compreendida, com base em Saviani (2008, 2020) e Saviani e Duarte (2021), como o processo que envolve o acesso ao conhecimento sistematizado, a ciência, a arte, a cultura e as práticas sociais capazes de ampliar a compreensão crítica da realidade. Na pesquisa em questão essa perspectiva é mobilizada como referência para interpretar as finalidades presentes no planejamento, sem ser tomada como equivalente automático a Educação em Tempo Integral.

Embora a literatura sobre educação integral[3] e ampliação da jornada escolar reúna importantes contribuições, como as apresentadas por Teixeira (1994), Ribeiro (1986), Cavaliere (2007, 2009), Coelho (2009), Guimarães e Souza (2021), e Sousa, Colares e Sartori (2025), permanece necessário aprofundar a compreensão do planejamento pedagógico como dimensão constitutiva da organização do tempo ampliado[4].

A pesquisa adota o Materialismo Histórico-Dialético[5] (Marx; Engels, 2007) como referencial teórico-metodológico e suas categorias totalidade[6] e contradição[7], com base em Frigotto (1991), Araujo (2012) e Netto (2011), para orientar a análise e a investigação. Quanto aos procedimentos de investigação, o estudo articula revisão da literatura[8] (Gil, 2002), análise documental[9] e entrevistas semiestruturadas com sujeitos da escola[10] investigada. A análise documental contempla as normativas nacionais e municipais relacionadas à ETI, além dos documentos pedagógicos da escola investigada. As entrevistas com um gestor escolar, um

[3] A educação integral é compreendida aqui como uma concepção educacional que atribui sentido formativo a ampliação da jornada escolar, não se restringindo ao aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola.

[4] O tempo ampliado constitui a dimensão da jornada cuja organização pedagógica é examinada neste estudo.

[5] A adoção desse método relaciona-se diretamente ao objeto e aos objetivos da presente pesquisa, pois a ETI constitui política produzida em determinadas condições históricas, econômicas, políticas e sociais. Apesar do amparo legal, a ETI é atravessada por diferentes concepções políticas, pedagógicas e ideológicas (Silva; Souza; Costa, 2020), que se expressam nas normativas, no planejamento e na organização cotidiana da jornada. Sua análise não se limita, portanto, ao conteúdo formal dos documentos ou as práticas observadas isoladamente, mas busca apreender as mediações entre as orientações legais, as condições concretas da escola e as finalidades formativas atribuídas ao tempo ampliado.

[6] A categoria totalidade permitiu compreender os depoimentos não como opiniões isoladas, mas como expressões particulares das relações entre as políticas nacionais e municipais, a organização curricular, o trabalho docente, a gestão escolar, os recursos disponíveis e as finalidades atribuídas ao tempo ampliado.

[7] A categoria contradição orientou a análise das tensões entre a ampliação da jornada e sua organização pedagógica; entre as finalidades de formação humana integral presentes nas normativas e as atividades desenvolvidas pela escola; e entre a orientação para o planejamento coletivo e as condições concretas de sua realização.

[8] A revisão da literatura, de natureza bibliográfica, foi desenvolvida com base em Gil (2002), a partir de produções científicas sobre Educação em Tempo Integral e planejamento pedagógico. O procedimento foi organizado em cinco etapas: delimitação do objeto e do problema; escolha da base de busca; definição dos descritores; localização e seleção dos trabalhos; e organização das informações encontradas. Para a localização das produções científicas, foi utilizado o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando o recorte temporal 2020 e 2025.

[9] Esse procedimento buscou identificar princípios, objetivos e orientações referentes ao planejamento do tempo ampliado, a organização curricular e as finalidades formativas da política.

[10] A pesquisa de campo foi realizada junho de 2026, em uma Escola Pública Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF), localizada em Cametá (PA). A instituição oferta Educação em Tempo Integral em jornada ampliada e mantém turmas regulares no turno da tarde, atendendo aproximadamente 208 estudantes distribuídos em oito turmas.

coordenador pedagógico e quatro professores[11-12] buscam compreender como o tempo ampliado é planejado e organizado na escola investigada.

O texto está organizado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira apresenta os achados da pesquisa, abrangendo as orientações normativas para o planejamento do tempo ampliado, incorporando o planejamento pedagógico e a organização cotidiana da jornada na escola investigada. A segunda desenvolve as inferências construídas a partir desses achados[13], examinando as finalidades formativas expressas nessa organização e as contradições que atravessam a realização da ETI.

2 ACHADOS DA PESQUISA: A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO AMPLIADO NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Esta seção apresenta os achados da pesquisa acerca da organização do tempo ampliado no planejamento pedagógico da escola investigada. A exposição articula os dados provenientes da análise documental e das entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos na ETI, buscando compreender como as orientações da política educacional são incorporadas ao planejamento e se materializam na organização cotidiana da jornada escolar.

Para isso, a análise está organizada em três momentos que nessa seção formam um todo. Inicialmente, são examinadas as orientações para o planejamento do tempo ampliado. Em seguida, analisa-se como essas determinações vêm sendo incorporadas no planejamento pedagógico da escola investigada. Por fim, são apresentadas as formas de organização cotidiana da jornada e as condições concretas que interferem em sua realização.

2.1 Orientações normativas para o planejamento do tempo ampliado

No plano normativo, a ETI não se reduz ao aumento da permanência diária dos estudantes na escola. A *Constituição Federal* de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, art.

[11] A escolha dos sujeitos da pesquisa considerou a atuação dos mesmos no planejamento pedagógico e na organização das atividades do tempo ampliado.

[12] Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, foram adotados os códigos G1, para o gestor; CP, para o coordenador pedagógico; e P1, P2, P3 e P4, para os professores.

[13] A interpretação dos dados foi realizada mediante o confronto entre os depoimentos, os documentos normativos e o referencial teórico, buscando ultrapassar a descrição imediata das falas.

205). A LDB, Lei nº 9.394/1996, por sua vez, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar no Ensino Fundamental (Brasil, 1996, art. 34).

A previsão de uma jornada mais extensa, contudo, não permite equiparar ETI e Educação Integral. A primeira se refere ao período ampliado durante o qual o estudante permanece sob responsabilidade da escola, enquanto a segunda corresponde a uma concepção formativa voltada às diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

> Abordar a questão da educação em tempo integral (ETI) envolve entender que esta é diferente da educação integral. Ambos os termos, apesar de parecidos, remetem a significados distintos. A ampliação da jornada escolar não pode ser entendida como a formação integral do sujeito, mesmo sendo importante neste processo (Vilas Boas; Abbiati, 2020, p. 1575).

O debate desloca-se, assim, da duração da jornada para as escolhas pedagógicas que conferem finalidade ao tempo adicional. Na ETI essa decisão abrange conteúdos, metodologias, avaliação, espaços e diferentes momentos da jornada. A política, portanto, não se efetiva apenas pela definição da carga horária, pois o sentido educativo da permanência ampliada depende de sua incorporação ao currículo e ao planejamento pedagógico.

A Lei n.º 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, considera matrícula em tempo integral aquela em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por período igual ou superior a sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais (Brasil, 2023a). O critério temporal é acompanhado da exigência de que as matrículas sejam ofertadas em escolas cujas propostas pedagógicas estejam alinhadas à BNCC e a LDB e sejam concebidas "[...] na perspectiva da educação integral" (Brasil, 2023a, art. 3.º, § 3.º, II).

A Portaria n.º 2.036/2023 aprofunda essa orientação ao vincular a educação integral ao planejamento de processos formativos que articulem as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, os tempos educativos, os espaços e as experiências sociais. O documento define:

> educação integral: concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais (Brasil, 2023b, art. 2º, I).

Ao reunir essas dimensões em uma mesma concepção formativa, a Portaria orienta que o currículo contemple os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral ao longo de toda a jornada. Para isso, estabelece "[...] a superação da organização curricular baseada na lógica de turno e contraturno para um currículo integrado e integrador de experiências" (Brasil, 2023b, art. 4.º, III).

O Plano Nacional de Educação 2026-2036 relaciona a oferta do tempo integral à qualidade, a equidade e a permanência, priorizando estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, populações do campo, das águas e das florestas e o público da educação especial (Brasil, 2026). Essa orientação adquire contornos específicos em Cametá (PA), cuja população é constituída por sujeitos urbanos, ribeirinhos, quilombolas e camponeses, inseridos em condições de escolarização atravessada por particularidades territoriais e desigualdades históricas.

O Decreto Municipal n.º 088/2024 deste município regulamenta a Escola em Tempo Integral no Ensino Fundamental da rede pública municipal. Entre seus objetivos, estão a ampliação das aprendizagens por meio de currículo enriquecido e integrado, o aprofundamento de estudos, a transversalidade temática e a realização de vivências voltadas à formação pessoal, social, cultural, científica e tecnológica. A extensão da permanência é associada, desse modo, à diversificação das experiências educativas oferecidas aos estudantes (Cametá, 2024).

A jornada estabelecida pelo decreto ocorre das 7h30min às 15h30min, totalizando oito horas diárias. Esse período é distribuído entre a Formação Geral Básica, os momentos de alimentação, higiene e descanso e o Percurso Integrado de Enriquecimento Curricular (PIEC). O percurso contempla Educação Ambiental, Estudos Amazônicos, Projeto de Vida, Iniciação Científica e Tecnológica, Orientação de Estudos, Leitura, Arte e Movimento, expressando uma orientação normativa de aproximação entre a ampliação curricular e as especificidades locais (Cametá, 2024).

O decreto também determina que a proposta pedagógica da ETI seja descrita no Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP) (Cametá, 2024, art. 14, § 4.º). O PPP assume, nesse processo, a função de articular as diretrizes municipais ao projeto educativo da unidade. A ETI deixa de constituir apenas organização administrativa da jornada e passa a exigir integração ao planejamento institucional e curricular da escola.

2.2 A incorporação da ETI ao planejamento pedagógico da escola

Se, no plano normativo, a ETI exige a incorporação da jornada ampliada ao PPP e ao planejamento pedagógico, sua realização na escola depende da tradução dessas orientações em conteúdo, metodologias e formas de articulação curricular. Na escola investigada, esse processo aparece marcado por dificuldades na organização do trabalho pedagógico, como relata P1 (2026):

> tem sido um desafio muito grande pra gente em relação à organização desse planejamento [...] a gente não teve um planejamento só do tempo integral [...] e por isso, a gente tá trabalhando assim [...] pesquisando por conta própria, porque a gente não tem um conteúdo programático, a gente não tem um norte.

A ausência de um planejamento específico, de conteúdos programáticos e de orientações comuns transfere aos docentes a responsabilidade de buscar referências e definir encaminhamentos para os componentes da jornada. Parte das decisões pedagógicas passa, assim, a depender de pesquisas individuais, adaptações e escolhas realizadas pelos próprios profissionais.

Essa dificuldade também aparece no depoimento do Coordenador Pedagógico, ao afirmar que "[...] o currículo do tempo integral ainda é muito parco com o município" e que "o suporte do município não dá conta" (CP, 2026). A ampliação da jornada atribuiu novas responsabilidades à equipe escolar, sem que conteúdos, metodologias e formas de articulação entre os componentes estivessem inteiramente definidos. Nessas condições, os professores recorrem a referências já existentes para planejar as atividades desenvolvidas no tempo ampliado.

> Foi um desafio a gente se organizar [...] pra tá fazendo planejamento de acordo com esse tempo [....] nós solicitamos orientação de escolas que já trabalham em tempo integral [...] como ponto de partida para que os professores pudessem planejar suas aulas e redimensionar a questão das disciplinas complementares (G1, 2026).

O recurso a experiências de outras unidades constituiu estratégia de aprendizagem institucional diante de orientações curriculares ainda pouco detalhadas. A escola passou a adaptar essas referências às suas próprias condições, assumindo localmente a definição de critérios para o planejamento e para o redimensionamento dos componentes complementares. Esse movimento evidencia que a implementação da ETI se realiza por mediações construídas

no cotidiano e que a existência de uma matriz curricular formal, por si só, não garante a integração pedagógica da jornada.

Embora a escola disponha de uma jornada regulamentada e de uma matriz curricular composta pela Formação Geral Básica e pelo PIEC, a articulação entre essas duas partes ainda não se encontra plenamente consolidada. A estrutura curricular formal define os componentes e os horários, mas não assegura, por si só, a unidade pedagógica da jornada. A integração depende das escolhas realizadas pela equipe, das condições de planejamento e do suporte oferecido pela rede municipal.

A incorporação da ETI ao planejamento pedagógico ocorre, portanto, como processo ainda em construção. A existência de uma política regulamentada, de matriz curricular e de horários definidos convive com fragilidades na orientação pedagógica e no suporte institucional. Nesse movimento, a escola procura responder às exigências da jornada ampliada ao mesmo tempo que constrói referências para organizar o trabalho cotidiano.

2.3 A organização cotidiana da jornada e suas condições de realização

A incorporação da ETI ao planejamento pedagógico se materializa na organização cotidiana da jornada. Em um mesmo período diário, a escola precisa articular os componentes da Formação Geral Básica e do PIEC aos momentos de alimentação, higiene, descanso, acolhimento e convivência. Essa configuração interfere nos horários, no uso dos espaços, na circulação das turmas, na distribuição das atividades e no trabalho dos profissionais, exigindo formas de organização compatíveis com a permanência prolongada dos estudantes.

A organização desses tempos, entretanto, encontra limites nas condições físicas da unidade. Ao discutir as dificuldades da jornada ampliada, P1 (2026) afirma: “[...] a gente ainda tem muita dificuldade, porque são muitas coisas que ainda faltam [...] e nós não temos material pra oferecer para esses alunos [...] nós não temos ainda uma estrutura adequada pra trabalhar com eles em tempo integral”.

As limitações também alcançam os materiais necessários à diversificação das experiências, onde parte dos recursos é adquirida pelos próprios profissionais.

> Tudo é voltado para a estrutura né e a gente tem dificuldade por conta disso. A gente não tem material pra se trabalhar, pra dar uma aula diferenciada, quer dizer, se tu quiser isso, tu vai ter que comprar o material. Se a gente quer fazer uma coisa nova, tem que sair do próprio bolso (P3, 2026).

Nessas condições, a realização de práticas diferenciadas depende de adaptações nos espaços disponíveis, da aquisição de materiais pela equipe e de soluções construídas no cotidiano. A jornada ampliada cria possibilidades para diversificar as experiências educativas, mas sua continuidade e variedade são condicionadas pela infraestrutura e pelos recursos existentes.

Soares e Xavier (2013) advertem que os resultados educacionais precisam ser contextualizados pela infraestrutura, pelos recursos disponíveis e pelas condições sociais dos estudantes. Cavaliere (2014) reforça que a escola de tempo integral demanda ambiente preparado, espaços adequados, equipamentos e profissionais qualificados.

A formação dos profissionais constitui outra dimensão desse processo. A ampliação da jornada requer mudanças nas metodologias, no currículo e no uso pedagógico do tempo, porém sua implantação não foi acompanhada, desde o início, por um processo formativo específico que subsidiasse essas novas exigências. O Coordenador Pedagógico afirma o seguinte:

> aqui na escola, a gente tem usado no planejamento, algumas informações do Estado, de escolas que já tem implantado a educação em tempo integral. Aí, isso, pros professores que estavam no sistema regular, foi um impacto muito grande, porque na hora do planejamento, essas fontes de pesquisa, essas orientações, o suporte do município não dá conta (CP, 2026).

O desempenho escolar não depende exclusivamente da atuação da gestão, da adoção de práticas pedagógicas inovadoras ou dos esforços individuais dos professores. Ele é produzido por um conjunto de condições que envolve orientação pedagógica, formação profissional, recursos didáticos, infraestrutura, acompanhamento institucional e condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Nesse sentido, a Gestão da escola afirma que "[...] a gente acompanha os professores, a gente faz a cobrança em relação às avaliações externas, porque nós somos cobrados, nós temos metas, né, e, por isso, precisamos desenvolver esses alunos" (G1, 2026). A pressão exercida sobre a gestão é incorporada ao acompanhamento do trabalho docente, aproximando o planejamento pedagógico das metas e dos resultados aferidos pelas avaliações externas.

As decisões sobre a jornada são construídas, assim, em meio à necessidade de ampliar e diversificar as experiências formativas e, simultaneamente, responder às expectativas institucionais de desempenho.

A escola constituiu formas próprias de funcionamento para assegurar a jornada em tempo integral, articulando atividades de Formação Geral Básica às do PIEC. Essa organização depende, contudo, de iniciativas locais e permanece condicionada pela infraestrutura, pelos recursos materiais, pela orientação curricular, pela formação dos profissionais e pelas cobranças institucionais. O planejamento torna-se, assim, o espaço em que a equipe procura compatibilizar essas diferentes exigências, ainda que as condições disponíveis limitem a consolidação de uma organização plenamente integrada do tempo ampliado.

3 INFERÊNCIAS DA PESQUISA: FINALIDADES FORMATIVAS E CONTRADIÇÕES NO PLANEJAMENTO DO TEMPO AMPLIADO

Esta seção desenvolve as inferências construídas a partir dos achados da pesquisa, buscando interpretar os sentidos formativos e as contradições presentes na organização do tempo ampliado. A análise parte das relações identificadas entre as orientações normativas, o planejamento pedagógico, as práticas desenvolvidas pela escola e as condições concretas de realização da ETI.

A discussão está organizada em dois movimentos articulados. Inicialmente, são analisados os sentidos formativos expressos na organização da jornada, considerando as experiências proporcionadas aos estudantes, a articulação entre os diferentes tempos e componentes curriculares e sua relação com a perspectiva da formação humana integral. Em seguida, examinam-se as contradições que atravessam o planejamento do tempo ampliado, especialmente aquelas relacionadas à distância entre as determinações normativas e sua efetivação, às condições materiais e institucionais da escola, ao planejamento coletivo e às pressões por desempenho.

3.1 Os sentidos formativos expressos na organização da jornada

Na escola investigada, a ampliação da jornada ultrapassa o simples acréscimo quantitativo de horas, embora ainda não esteja organizada por um projeto pedagógico plenamente integrado. Práticas como a acolhida, jogos, brincadeiras e atividades diversificadas ampliam as experiências oferecidas aos estudantes como parte do PIEC.

Com isso, o planejamento pedagógico ocupa posição central porque nele são definidas a concepção educativa, a estrutura curricular, as metodologias e os objetivos atribuídos aos diferentes momentos da jornada.

> O plano da escola é o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, onde se explica a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa (Libâneo, 1994, p. 230).

Na ETI, planejar não significa somente distribuir horários ou preencher a jornada com atividades. Implica definir que formação se pretende desenvolver, como a Formação Geral Básica será articulada ao PIEC, quais conhecimentos serão priorizados e como os diferentes tempos serão integrados. O planejamento participa, portanto, da definição do sentido educativo atribuído a ampliação da permanência escolar.

As práticas de acolhida, convivência, jogos e brincadeiras demonstram que a escola procura organizar experiências distintas das aulas regulares. Essas ações consideram aspectos relacionados a socialização, ao cuidado e aos diferentes ritmos dos estudantes durante o dia. Elas apresentam potencial para ampliar a experiência escolar, mas não permitem afirmar, isoladamente, a efetivação da formação humana integral.

A unidade formativa da jornada depende de articulação coletiva entre os sujeitos e as instâncias de planejamento. Vasconcellos (2019) destaca que a coordenação do trabalho pedagógico não pode ser reduzida à atuação de um profissional ou setor específico.

> Logo de partida, cabe um alerta: quando nos referimos à coordenação do trabalho pedagógico não estamos absolutamente reduzindo tal atividade aos coordenadores pedagógicos ou supervisores. Muito pelo contrário, a coordenação do trabalho pedagógico no seu autêntico sentido tem a ver com todos os sujeitos e com todas as instâncias formativas no interior da escola, e consequentemente em todas deve se dar, desde a prática mais singular em sala de aula, até a efetivação de um currículo ou de um Projeto Político-Pedagógico (Vasconcellos, 2019, p. 14).

Essa concepção contrasta com os depoimentos que apontam pesquisas individuais, ausência de planejamento específico e fragilidade do suporte municipal. O planejamento coletivo aparece nas normativas e no referencial como princípio de integração, mas sua realização ainda depende de iniciativas desenvolvidas pelos próprios profissionais.

Veiga (2002) compreende o projeto político-pedagógico como construção coletiva da escola. Gandin (1994. p. 3), por sua vez, entende o planejamento como prática educativa voltada à transformação da realidade que se submete a "[...] um grupo (sujeitos em interação) na dinâmica da ação-reflexão, que busca a verdade e tende à transformação e ao crescimento: eis a educação que deve estar em tudo". Sob essa perspectiva, o problema não se reduz a existência ou inexistência de um documento formal, mas envolve a construção compartilhada de um projeto que responda para que, como e em quais condições o tempo ampliado será organizado.

As finalidades identificadas nas normativas abrangem ampliação das aprendizagens, integração curricular e formação pessoal, social, cultural, científica e tecnológica. No cotidiano escolar, essas finalidades aparecem nas tentativas de diversificar as atividades e promover acolhimento, convivência e participação. Sua concretização, contudo, permanece condicionada a capacidade de integrar essas práticas ao currículo e ao projeto educativo da escola.

A interpretação dessas finalidades dialoga com a formação humana integral como perspectiva teórica. Saviani e Duarte (2021), compreendem o trabalho educativo como produção intencional da humanidade historicamente constituída em cada sujeito:

> o trabalho educativo é um ato de produção direta e intencional. Produção do quê? Produção, em cada indivíduo, da humanidade que vem sendo produzida historicamente. O que o trabalho educativo produz, portanto, é a humanização do indivíduo, a transformação do indivíduo em indivíduo humano (Saviani; Duarte, 2021, p. 189).

A jornada ampliada, nessa perspectiva, não pode se limitar à permanência, ao acolhimento ou à ocupação do tempo. Ela precisa favorecer o acesso à ciência, à arte, à cultura e aos conhecimentos escolares como instrumentos de compreensão da realidade. Evangelista (1990) e Saviani (2008) lembram que a função política da escola se realiza pela socialização do conhecimento sistematizado.

Na escola investigada, o planejamento favorece práticas que ultrapassam parte da rotina curricular comum, mas essas iniciativas ainda aparecem de forma localizada. A ausência de um percurso pedagógico consolidado dificulta a articulação entre acolhimento, convivência, conhecimentos escolares e componentes do PIEC. A escola procura atribuir sentido educativo ao tempo adicional, porém esse sentido ainda não se encontra integrado em um projeto coletivo plenamente estruturado.

3.2 Contradições que atravessam o planejamento da jornada

Dourado e Paro (2001) compreendem as políticas educacionais como expressões de disputas sociais e institucionais, o que implica reconhecer que sua implementação resulta de diferentes interesses, correlações de forças e condições históricas. A materialização da política na escola não decorre automaticamente de sua regulamentação, mas das mediações estabelecidas entre as determinações normativas e as condições concretas em que o trabalho pedagógico se realiza.

Fonseca (2009) observa que os planos educacionais expressam prioridades governamentais e concepções específicas de qualidade da educação, orientando as ações do Estado e delimitando seus objetivos. Saviani (2020), ao analisar a política educacional brasileira, identifica a recorrência de fragmentação, protelação e improvisação[14], características que ajudam a compreender por que muitas políticas são implementadas sem que sejam asseguradas as condições materiais, institucionais e pedagógicas necessárias à sua efetivação.

A escola recebeu uma matriz curricular e uma organização temporal, mas não um percurso pedagógico suficientemente consolidado. O direito decretado define componentes, duração da jornada e finalidades, enquanto o direito praticado é construído por meio de pesquisas, adaptações e decisões locais. A existência da norma que orienta o trabalho, mas não elimina as mediações que condicionam sua incorporação ao cotidiano.

A ampliação das responsabilidades atribuídas à escola não é acompanhada, na mesma medida, pela garantia das condições materiais, institucionais e pedagógicas necessárias à sua realização. A jornada exige ambientes para alimentação, descanso, atividades artísticas e práticas corporais, além de recursos didáticos, profissionais e processos permanentes de formação. Moll (2008, p. 4) afirma que "[...] a educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação".

A falta dessas condições não pode ser interpretada apenas como dificuldade administrativa da unidade. Fonseca (2009, p. 173) atribui ao Estado função equalizadora na superação das desigualdades que atingem os sistemas de ensino:

[14] Ver Saviani (2020), especialmente a análise sobre as marcas históricas da política educacional brasileira e os limites de sua efetivação em razão da descontinuidade, fragmentação e insuficiência das condições estruturais.

> [...] exercendo sua capacidade equalizadora, no sentido de prover condições para a superação das dificuldades que afligem os entes administrativos locais (orçamentárias, gestionárias, pedagógicas e culturais). Enfim, espera-se que o Estado cumpra sua função mais genuína, a de preparar os profissionais da escola para que possam agir como sujeitos centrais no processo de construção de um projeto educacional de qualidade.

A aquisição de materiais pelos próprios profissionais e a falta de ambientes específicos mostram que parte das responsabilidades necessárias ao funcionamento da política é assumida localmente. Oliveira e Scaff (2021), ao analisarem a ETI no Pará, identificam relação entre a fragilidade da implementação e a ausência de investimentos suficientes:

> nas estratégias registradas no PEE-PA, não percebemos nenhum aporte de recursos do tesouro estadual para prover a política dos insumos necessários para sua implantação com qualidade. Ou seja, o governo estadual não anuncia nenhuma iniciativa com recursos próprios para prover as escolas das condições mínimas necessárias para a política do tempo integral (Oliveira; Scaff, 2021, p. 17).

A insuficiência das condições materiais observada na unidade investigada não constitui situação isolada, mas integra um quadro mais amplo de financiamento e de responsabilidade estatal. A fala: "O aluno passa mais tempo na escola e nós não temos material" (P2, 2026) sintetiza essa contradição: ampliam-se a permanência, as atividades e as expectativas sobre a escola, mas os meios para realizá-las não são assegurados na mesma proporção.

Na realidade amazônica, as condições de implementação também são atravessadas pelas particularidades sociais, culturais e territoriais. Colares e Souza (2015, p. 261) destacam que a escola de tempo integral precisa reconhecer as especificidades dos sujeitos aos quais se destina:

> na escola de tempo integral direcionada às camadas populares ou para crianças, adolescentes, jovens em situação de risco, a escola tem o desafio de se adequar, se reinventar para atender às especificidades históricas, culturais, étnicas e sociais destes sujeitos, desconstruindo a visão negativa com a qual são tratados pela sociedade.

Em Cametá (PA), essa adequação envolve considerar modos de vida urbanos, ribeirinhos, quilombolas e camponeses, além das condições de transporte, alimentação e acesso aos recursos escolares. A orientação para um planejamento coletivo convive com práticas marcadas pela dependência de iniciativas individuais.

O Decreto Municipal n.º 088/2024 determina a inserção da ETI no Projeto Político-Pedagógico, e Libâneo (1994), Vasconcellos (2019), Veiga (2002) e Gandin (1994) situam o planejamento como construção coletiva que articula objetivos, currículo e ação pedagógica. Na unidade investigada, a organização das atividades permanece fortemente apoiada nas iniciativas dos próprios professores, que relatam a necessidade de pesquisar e elaborar estratégias sem percurso curricular consolidado.

O planejamento coletivo apresenta-se como princípio normativo e pedagógico, mas sua efetivação ocorre de maneira fragilizada. A escola procura construir referências para o funcionamento da jornada, ao mesmo tempo que cada profissional precisa responder às demandas imediatas de seus componentes. Essa condição favorece a justaposição de atividades e dificulta a articulação entre a Formação Geral Básica, o PIEC e as finalidades formativas da educação integral.

A análise também revelou tensão entre as finalidades amplas anunciadas pela política e as cobranças por desempenho, aprovação e elevação de índices. O planejamento pode ser direcionado à formação dos estudantes, mas também pode ser pressionado a responder a metas externas. Laval (2019, p. 291) descreve a incorporação da produtividade aos critérios de avaliação escolar:

> o critério de avaliação, afirmam, não é mais o seguir as normas intelectuais, morais ou simplesmente administrativas, como era na escola antiga, e sim a "produtividade" pedagógica, submetida a uma avaliação supostamente objetiva do "valor agregado" pela escola.

Essa centralidade atribuída aos indicadores, contudo, exige distinção entre desempenho mensurado e qualidade da educação. Ao analisar as políticas de avaliação em larga escala, Oliveira (2009, p. 59) observa que a produção de indicadores constitui apenas dimensão da realidade educacional e não esgota os elementos que definem educação de qualidade. Conforme afirma a autora:

> [...] é necessário observar que medir resultados, mensurar desempenho, é diferente de avaliar a qualidade, o que pode explicar, em grande medida, o baixo impacto desses exames no desenvolvimento de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos.

A elevação de índices não pode ser tomada como sinônimo da efetivação da ETI. Embora os resultados das avaliações possam fornecer informações sobre determinados

aspectos da aprendizagem, eles não contemplam dimensões relacionadas às condições de oferta, à infraestrutura, à formação dos profissionais, a organização curricular e as experiências educativas que fundamentam uma concepção mais ampla de educação integral.

Lima, Prado e Shimamoto (2013, p. 11) relacionam essa lógica à gestão gerencial, a competição e a imposição de um modelo de qualidade orientado por critérios mercadológicos:

> na conjuntura mercadológica a escola ganha um "status" de competência e disputa buscando ser a melhor possível. A comunidade, neste contexto, assume-se auxiliar para que a escola realmente seja a melhor possível em relação às demais. A competitividade, assim, está posta. Comunidade e escola passam a buscar a excelência de acordo com o modelo de qualidade imposto, neste caso, o modelo advindo do perfil mercadológico. Escolas, pouquíssimas, passam a ser referências para outras com "problemas de gerenciamento".

Quando o tempo ampliado é associado prioritariamente à elevação de índices e à aprovação, as atividades podem ser direcionadas ao reforço de conteúdos avaliados externamente. Essa orientação restringe as possibilidades científicas, artísticas, culturais e territoriais previstas em uma concepção mais ampla de educação.

A ampliação das experiências proporcionadas aos estudantes convive com limites que dificultam sua consolidação como projeto formativo. Ao mesmo tempo, a ausência de materiais, a fragilidade curricular, a insuficiência de formação continuada e as pressões por resultados restringem as possibilidades de integração dessas práticas a um projeto pedagógico consistente.

O planejamento pedagógico organiza o tempo ampliado por meio da distribuição da Formação Geral Básica, do PIEC, da alimentação, do descanso, da acolhida e das atividades diversificadas. Essa organização encontra-se em construção e ocorre de maneira parcialmente integrada, sustentada por iniciativas da escola e condicionada pela fragilidade curricular, pelas limitações materiais, pela insuficiência do suporte institucional e pelas pressões por desempenho.

As finalidades da educação integral aparecem nas tentativas de diversificar as experiências, promover acolhimento, convivência e acesso a diferentes práticas educativas. Essas possibilidades coexistem com atividades pouco articuladas e exigências produtivistas que podem deslocar o planejamento de sua função formativa. O sentido educativo do tempo ampliado permanece, portanto, em disputa nas escolhas e nas condições que organizam a jornada escolar.

4 CONCLUSÃO

Este artigo analisou a organização do tempo ampliado no planejamento pedagógico de uma escola pública municipal de Cametá (PA), considerando sua articulação com as finalidades da educação integral. Na unidade investigada, a incorporação dessas orientações ao planejamento ainda se encontra em construção. A escola dispõe de uma matriz curricular e de uma jornada regulamentada, mas os participantes relataram fragilidades na orientação dos conteúdos, nas metodologias e na articulação entre a Formação Geral Básica e o PIEC. Diante dessas lacunas, professores, coordenação e gestão recorrem a pesquisas, adaptações e referências externas para organizar o trabalho pedagógico.

Em resposta ao problema da investigação, o planejamento pedagógico organiza o tempo ampliado mediante a distribuição dos componentes curriculares, dos momentos de acolhimento, alimentação e descanso e das atividades desenvolvidas no PIEC. Essa organização ocorre, contudo, de maneira parcialmente integrada e depende fortemente das iniciativas dos sujeitos escolares. As finalidades da educação integral aparecem na diversificação das experiências e na atenção a diferentes dimensões da vida escolar, mas coexistem com fragmentações curriculares, limitações materiais e pressões por desempenho.

O planejamento assume papel que ultrapassa a organização técnica dos horários. Nele se materializam escolhas capazes de aproximar a jornada de uma experiência educativa integrada ou de restringi-la à justaposição de atividades e ao prolongamento da permanência escolar. Na realidade estudada, a consolidação da ETI requer orientação curricular, formação dos profissionais, condições materiais, tempo destinado ao trabalho coletivo e diálogo com as particularidades sociais, culturais e territoriais de Cametá (PA).

Por tratar de uma escola específica, os resultados não pretendem representar todas as experiências da rede municipal. Investigações futuras poderão ampliar essa compreensão mediante a inclusão de outras escolas, estudantes e famílias, bem como pelo acompanhamento das mudanças produzidas na organização da jornada ao longo do processo de implementação.

REFERÊNCIAS

ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira; CHIZZOTTI, Antonio. Políticas de ampliação da jornada escolar: em destaque as propostas de Educação em Tempo Integral no contexto do Programa Mais Educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 3, p. 361-377, set./dez. 2019.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. *In*: ARAUJO; RODRIGUES (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. São Paulo: Alínea, 2012.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Integral em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 ago. 2023a.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.036, de 21 de julho de 2023**. Regulamenta a construção da política de Educação em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jul. 2023b.

CAMETÁ (Município). **Decreto nº 088, de 03 de maio de 2024**. Dispõe sobre implantação de escola em tempo integral, organização curricular e diretrizes gerais da política de educação em tempo integral no Ensino Fundamental no município de Cametá-PA. Diário Oficial Eletrônico do Município de Cametá, Edição 256, Cametá, 13 maio 2024.

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

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

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

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

COLARES, Anselmo Alencar; SOUZA, Rosana Ramos de. Educação e diversidade: interfaces e desafios na escola de tempo integral. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 15, n. 66, p.247-266, dez. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. **Algumas questões em torno da relação política-educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 8, n. 14, p. 29-57, jan./jun. 1990.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outros campos da sociedade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

GUIMARÃES, Keila Roberta Cavalheiro; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Política pública de educação em tempo integral no estado do Pará. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 895-920, 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Antonio Bosco de; PRADO, Jeovandir Campos do; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes, velhos rumos. *In*: LIMA, Antonio Bosco de; PRADO, Jeovandir Campos do; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. **Temas em políticas e gestão da educação**. Dourados: UFGD, 2013. v. 1, p. 63-82.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLL, Jaqueline. **Caderno Educação Integral**: Série Mais Educação. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45–62, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A educação em tempo integral na Meta 6 do Plano Estadual de Educação do Pará. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e27102, p. 1-20, jan./dez. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Políticas educacionais em tempos de golpe**: retrocessos e formas de resistência. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Elaniese do Socorro Lima da; SOUZA, Maria de Fatima Matos de; COSTA, Renato Pinheiro da. Abordagem historiográfica da educação de tempo integral no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-19, e020014, 2020.

SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral e. Políticas educacionais de educação integral e de tempo integral no Brasil: concepções e tensões entre o previsto e o realizado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, e117693, 2023.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013.

SOUSA, Eriane Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; SARTORI, Leandro. Desafios da Educação Integral na Amazônia Paraense: o papel da formação de gestores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.10, p.e14187, 2025.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VASCONCELLOS, Celso Sérvulo da Silva. **Coordenação do trabalho pedagógico**: encaminhamentos para uma gestão democrática da escola. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VILAS BOAS, Mariana Lubarino; ABBIATI, Andréia Silva. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, set./dez. 2020.

Recebido em: 16 set. 2026.
Aceito em: 7 out. 2026.