A Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa/BA: O Currículo e a Formação de Professores

Full-Time Education in the Municipal Education Network of Bom Jesus da Lapa/BA: The Curriculum and Teacher Training

Educación a Tiempo Completo en la Red Municipal de Educación de Bom Jesus da Lapa/BA: El Currículo y la Formación Docente

Antônio Domingos Moreira[1]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Arlete Ramos dos Santos[2]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Vandilza de Oliveira Santos[3]
Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa/BA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o currículo e a formação de professores na Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa/BA. Nessa perspectiva, busca-se evidenciar as concepções didático-pedagógicas dos professores acerca do currículo no contexto da escola de tempo integral, considerando a atuação ativa desses sujeitos na ressignificação das práticas curriculares. A pesquisa, realizada no mês de outubro de 2025, insere-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo. Como procedimento metodológico, privilegiou-se a aplicação de questionários, sendo a coleta de dados realizada *in loco* com três professores e uma coordenadora pedagógica que atuam em escolas de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa. O município está localizado no Território de Identidade do Velho Chico, no Oeste da Bahia. Diante desse contexto, observou-se que as análises apresentadas pela Coordenadora Pedagógica e pelas Professores da Rede de Ensino de Bom Jesus da Lapa, evidenciam as dificuldades na materialização das propostas pedagógicas, ao mesmo tempo em que revelam a recriação das

[1]Mestre e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC/UESB); Integrante da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais (Rede PECC – MS), Coordenador do Programa Formacampo; Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Guanambi/BA; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2856-1219; E-mail: tony.dom1987@gmail.com

[2] Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/CNPq), Coordenadora da Rede Latino Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e Coordenadora do Programa Formacampo. Bolsista Produtividade do CNPq Nível 2; Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0217-3805; E-mail: arlerp@hotmail.com

[3]Pedagoga e Especialista em Gestão e Processos Educativos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação de Bom Jesus da Lapa/BA; Orcid: https://orcid.org/0009-0006-4739-3499; E-mail: vanvos@hotmail.com

DOI: 10.5281/zenodo.21313023

experiências de ensino impostas pelas demandas do tempo integral. Em alguma medida, tais práticas contribuem para a ressignificação do currículo e das práticas pedagógicas, configurando-se em processos marcados por situações incertas, por vezes ambíguas e contraditórias, mas também potencialmente transformadoras.
Palavras-chave: Currículo; Educação em Tempo Integral; Formação de Professores; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to analyze the curriculum and teacher training in Full-Time Education in the Municipal Education Network of Bom Jesus da Lapa/BA. From this perspective, it seeks to highlight the didactic-pedagogical conceptions of teachers regarding the curriculum in the context of the full-time school, considering the active role of these individuals in the re-signification of curricular practices. The research, carried out in October 2025, is part of a qualitative approach, of a descriptive-interpretative nature. As a methodological procedure, the application of questionnaires was prioritized, with data collection carried out in situ with three teachers and a pedagogical coordinator who work in Full-Time Education schools in the Municipal Education Network of Bom Jesus da Lapa. The municipality is located in the Velho Chico Identity Territory, in western Bahia. Given this context, it was observed that the analyses presented by the Pedagogical Coordinator and the Teachers of the Bom Jesus da Lapa School Network highlight the difficulties in implementing the pedagogical proposals, while also revealing the recreation of teaching experiences imposed by the demands of full-time schooling. To some extent, these practices contribute to the re-signification of the curriculum and pedagogical practices, configuring themselves as processes marked by uncertain, sometimes ambiguous and contradictory situations, but also potentially transformative ones.
Keywords: Curriculum; Full-Time Education; Teacher Training; Pedagogical Practices.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el currículo y la formación docente en Educación a Tiempo Completo en la Red Municipal de Educación de Bom Jesus da Lapa/BA. Desde esta perspectiva, se busca destacar las concepciones didáctico-pedagógicas de los docentes sobre el currículo en el contexto de la escuela a tiempo completo, considerando el papel activo de estos individuos en la resignificación de las prácticas curriculares. La investigación, realizada en octubre de 2025, se enmarca en un enfoque cualitativo de naturaleza descriptiva-interpretativa. Como procedimiento metodológico, se priorizó la aplicación de cuestionarios, con la recolección de datos realizada in situ con tres docentes y un coordinador pedagógico que trabajan en escuelas de Educación a Tiempo Completo de la Red Municipal de Educación de Bom Jesus da Lapa. El municipio se ubica en el Territorio de Identidad Velho Chico, en el oeste de Bahía. En este contexto, se observó que los análisis presentados por la Coordinadora Pedagógica y el profesorado de la Red Escolar Bom Jesus da Lapa resaltan las dificultades para implementar las propuestas pedagógicas, a la vez que revelan la recreación de experiencias docentes impuestas por las exigencias de la escolarización a tiempo completo. En cierta medida, estas prácticas contribuyen a la resignificación del currículo y las prácticas pedagógicas, configurándose como procesos marcados por situaciones inciertas, a veces ambiguas y contradictorias, pero también potencialmente transformadoras.
Palabras clave: Currículo; Educación a Tiempo Completo; Formación Docente; Prácticas Pedagógicas.

1 Introdução

Este artigo é fruto de uma investigação realizada na Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa, no estado da Bahia e discute a implementação da política curricular na formação de professores de Educação Integral em Tempo Integral. A Rede de Ensino investe

DOI: 10.5281/zenodo.21313023

na formação profissional docente diante da realidade educacional, considerando os limites e as dificuldades que se colocam no cotidiano da escola pública, tais como a falta de profissionais, de estrutura física e de recursos financeiros, entre outros.

A Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa, foi implementada a partir de uma proposta da Meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), posta pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que propõe a implementação da Educação Integral em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica (Brasil, 2014).

A educação em tempo integral tem ocupado um espaço cada vez mais relevante nas discussões sobre políticas públicas no Brasil, especialmente no que diz respeito à sua capacidade de promover a justiça social por meio da efetivação dos princípios constitucionais da igualdade e da equidade. Tal proposta surge como resposta às históricas desigualdades educacionais que caracterizam o sistema de ensino brasileiro, particularmente no que tange às escolas públicas situadas em contextos de vulnerabilidade social. Nessas realidades, as demandas por uma educação que vá além do ensino tradicional e conte com práticas pedagógicas integradoras e inclusivas são mais urgentes e desafiadoras.

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola se insere em um movimento mais amplo de valorização da formação integral, cujos fundamentos remontam ao ideário de educadores como Anísio Teixeira e Paulo Freire, que defendiam uma educação voltada para a emancipação, a cidadania e a transformação social. Ao ampliar a jornada escolar, a educação em tempo integral se propõe a criar condições para uma formação mais ampla dos indivíduos, permitindo o aprofundamento dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento de habilidades sociais, culturais, esportivas, afetivas e éticas. Essa proposta visa a construir um espaço educativo que reconhece o estudante em sua totalidade, compreendendo-o como um sujeito que aprende e como alguém que sente, age, cria e interage com o mundo ao seu redor.

Essa concepção está diretamente ligada ao Direito Educativo, entendido como um campo teórico e normativo que busca assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar com base na equidade, na inclusão e na justiça social (Moll; Leite, 2015). O Direito Educativo atua como fundamento normativo para práticas pedagógicas e políticas públicas que

reconhecem as desigualdades e propõem ações concretas para superá-las, garantindo o pleno exercício do direito à educação.

Nessa perspectiva, a formação de professores emerge como elemento fundamental para a efetivação das propostas de Educação em Tempo Integral, uma vez que influencia diretamente a organização do trabalho pedagógico e a construção de práticas curriculares significativas. A atuação docente, marcada por desafios, tensões e possibilidades, revela processos de adaptação e recriação das propostas pedagógicas diante das demandas impostas pelo tempo integral. Dessa forma, torna-se relevante analisar as concepções didático-pedagógicas dos professores sobre o currículo, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção e na ressignificação das práticas educativas, em contextos permeados por incertezas, contradições e, ao mesmo tempo, por potenciais transformadores.

2 Caminhos metodológicos da pesquisa

Para a coleta de dados deste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Inicialmente, realizou-se uma discussão teórica com o objetivo de aprofundar as categorias que compõem o objeto de investigação, a saber: a Educação em Tempo Integral e a política de formação de professores na Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa, Bahia. Com vistas ao aprofundamento da temática, a coleta de dados foi realizada por meio de questionários, contemplando os relatos de três professoras e uma coordenadora pedagógica que atuam em escolas de Educação em Tempo Integral da referida rede de ensino.

No que se refere aos procedimentos de coleta, optou-se pela aplicação de questionários enviados via aplicativo *WhatsApp*, no mês de outubro de 2025, em razão da facilidade de comunicação no contexto em que a pesquisa foi realizada. As questões foram encaminhadas às participantes de forma remota, respeitando os princípios éticos da pesquisa. As participantes foram informadas sobre a confidencialidade das informações e a não identificação de seus nomes. Para a apresentação e análise dos resultados, os sujeitos da pesquisa foram identificados por nomes fictícios, de acordo com suas funções: Coordenadora Pedagógica e Professoras P1, P2 e P3.

DOI: 10.5281/zenodo.21313023

Importante destacar que o questionário foi de perguntas abertas, que é um instrumento composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do respondente (Marconi; Lakatos, 1999, p. 100), e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes.

Reitera-se que a investigação foi orientada pelas seguintes questões norteadoras: Quais aprendizagens e dificuldades as participantes construíram coletivamente no contexto da escola de Educação em Tempo Integral? A formação desenvolvida na rede de ensino investigada considera as especificidades das unidades escolares? Há espaços de escuta dos profissionais para a elaboração do currículo na Educação em Tempo Integral?

De acordo com Minayo (2014), a pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativa requer do pesquisador uma atitude de busca constante e, portanto, constitui-se como algo permanentemente inacabado. Isso nos leva a reconhecer a importância do processo de investigação na pesquisa qualitativa, a qual objetiva teorizar, rever criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema, estabelecer conceitos e categorias.

Portanto, a análise dos dados foi conduzida a partir de uma perspectiva descritivo-interpretativa, buscando compreender os sentidos atribuídos pelas participantes às experiências vivenciadas no contexto da Educação em Tempo Integral. Os relatos obtidos por meio dos questionários foram organizados, sistematizados e analisados à luz das categorias previamente definidas, articulando as falas das professoras e da coordenadora pedagógica com o referencial teórico que fundamenta o estudo. Esse procedimento possibilitou identificar convergências, divergências e recorrências nos discursos, contribuindo para a compreensão das aprendizagens, dificuldades e estratégias mobilizadas pelas profissionais na construção do currículo e na formação docente no âmbito da rede investigada.

Conforme Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

Nessa perspectiva, a utilização do questionário neste estudo justifica-se por sua capacidade de sistematizar informações de forma objetiva e organizada, possibilitando a coleta de dados junto aos participantes de maneira padronizada. Além disso, essa técnica

favorece a análise comparativa das respostas, contribuindo para a identificação de tendências, recorrências e singularidades presentes no contexto investigado, o que fortalece a consistência metodológica da pesquisa.

3 Marcos Legais e a Educação em Tempo Integral

A proposta de educação integral idealizada por Anísio Teixeira materializou-se na década de 1950, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), conhecido como Escola Parque, implantado em um bairro popular da cidade de Salvador, na Bahia. O projeto foi desenvolvido durante o governo de Otávio Mangabeira, período em que Anísio Teixeira exercia o cargo de Secretário de Educação do Estado da Bahia (1947–1951).

O CECR contou com o apoio do governo federal, por intermédio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Nesse modelo pedagógico, as atividades curriculares eram realizadas nas Escolas-Classe, no turno regular, enquanto, no contraturno, os estudantes frequentavam as Escolas-Parque, onde participavam de atividades educativas de natureza cultural, artística, esportiva e socioeducativa.

Para Anísio Teixeira, uma escola verdadeiramente eficaz deveria pautar-se na formação integral do sujeito e funcionar em tempo integral. O educador defendia que crianças de todas as classes sociais tivessem acesso a múltiplas experiências educativas, incluindo atividades culturais, alimentação escolar e atendimento médico-odontológico, garantindo, sobretudo, às classes populares, o direito a uma educação pública de qualidade voltada à formação integral do ser humano.

Apesar do caráter inovador da proposta e do compromisso de Anísio Teixeira com a democratização da educação pública, o modelo da Escola Parque não se consolidou como política de Estado. A ausência de investimentos contínuos, aliada às descontinuidades administrativas e à incompreensão de seus pressupostos teóricos, contribuiu para o esvaziamento da proposta original, de modo que, conforme aponta Cordeiro (2001, p. 241),

DOI: 10.5281/zenodo.21313023

“quase nada restou de seus princípios teóricos e das práticas concretas que orientavam seus trabalhos”.

Em consonância com esses ideais, na década de 1960 foi criado, em Brasília, o Centro Educacional Elementar (CEE), fruto das concepções educacionais do governo do presidente Juscelino Kubitschek. O CEE tinha como objetivo oferecer às crianças e aos adolescentes uma educação primária que partisse das necessidades vitais dos indivíduos em sociedade, contemplando atividades intelectuais, artísticas, culturais, físicas e profissionais (Ribeiro, 2017).

No âmbito legal, a educação integral passou a ser reconhecida como direito a partir da Constituição Federal de 1988, que a incluiu entre os direitos sociais fundamentais previstos no artigo 6º (Brasil, 1988). Esse reconhecimento foi posteriormente reforçado por dispositivos legais e políticas públicas que passaram a enfatizar a ampliação do tempo escolar como estratégia para a garantia do direito à educação.

Nesse sentido, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), estabeleceu como meta a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos estudantes da educação básica. Tal diretriz evidencia a centralidade da educação integral na agenda educacional brasileira, embora sua efetivação ainda enfrente obstáculos de ordem estrutural, pedagógica e financeira.

A educação integral, conforme prevista nessas políticas, busca ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e diversificar as experiências educativas, indo além dos conteúdos curriculares obrigatórios. Essa proposta envolve o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, artísticas, culinárias, entre outras, organizadas por meio de oficinas e projetos pedagógicos, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de múltiplas habilidades, a descoberta de novos interesses e a ampliação de suas potencialidades. Trata-se, portanto, de uma concepção de formação que ultrapassa a centralidade nos conteúdos escolares, promovendo uma educação mais ampla, significativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Partindo desta premissa, a relevância desse estudo se apoia no reconhecimento de que a educação integral no Brasil, na perspectiva de ampliação do tempo de permanência na

escola, tem se constituído, cada vez mais, como uma das respostas viáveis para potencializar a aprendizagem dos estudantes e, assim, melhorar a qualidade do ensino.

Considerando a proposta da educação integral, conforme delineada no documento de referência do Ministério da Educação (MEC), observa-se que a concepção de formação integral dos sujeitos está ancorada em um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que reconhece os estudantes em sua totalidade, levando em consideração as dimensões cognitivas, afetivas, sociais, éticas, estéticas e culturais do processo educativo (Brasil, 2009).

O texto do MEC explicita que "a educação integral deve compreender o sujeito em suas múltiplas dimensões e considerar sua inserção histórica, social e cultural" (Brasil, 2009, p. 15). Essa perspectiva rompe com o paradigma tradicional de ensino, que prioriza exclusivamente os conteúdos disciplinares, e passa a valorizar os saberes oriundos das experiências vividas pelos estudantes e suas comunidades. Com base nesse princípio, a educação em tempo integral se torna um instrumento estratégico para a redução das desigualdades, ao promover uma educação mais equitativa e sensível às especificidades de cada território.

Nesse sentido, as contribuições de Moll e Leite (2015) são fundamentais para a compreensão do vínculo entre educação integral e políticas afirmativas de direitos. Os autores afirmam que "a ampliação da jornada escolar, quando orientada por uma concepção de formação integral, constitui uma potente estratégia de combate às desigualdades educacionais" (Moll; Leite, 2015, p. 18). Eles destacam que não basta simplesmente manter os estudantes mais tempo na escola; é imprescindível que esse tempo seja qualificado por meio de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, que dialoguem com os interesses, necessidades e realidades dos educandos.

A análise também revela que a escola pública de tempo integral tem sido concebida, em muitos contextos, como espaço de fortalecimento dos vínculos sociais, culturais e territoriais dos alunos. De acordo com Moll *et al*. (2020, p. 2103), "a escola pública de tempo integral precisa ser espaço de reconstrução dos laços comunitários e de valorização das identidades locais".

DOI: 10.5281/zenodo.21313023

Essa afirmação vai ao encontro da proposta de constituição de "territórios educativos", conforme discutido por Leite e Carvalho (2016), que defendem a articulação entre escola, família, comunidade e demais equipamentos públicos, como estratégia para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, menciona a extensão da jornada escolar no seu Artigo 34, Inciso VIII.

> Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
> § 1o São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2o O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

A LDB estabelece que a educação básica, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, deve garantir o mínimo de 800 horas anuais de carga horária, distribuídas por um número mínimo de dias letivos. Mas ela também permite a extensão da carga horária, mediante programação específica, visando à melhoria da qualidade da educação, que é o caso das escolas de tempo integral.

Assim, o foco da educação integral, enquanto proposta de formação integral, reside prioritariamente na qualidade do processo educativo ofertado, e não apenas na ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. Conforme destaca Gadotti (2009), não se trata simplesmente de permanecer na instituição escolar em tempo integral, mas de assegurar condições para o desenvolvimento pleno do ser humano em suas múltiplas dimensões. Essa concepção envolve o desenvolvimento do potencial humano em aspectos como o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte e o lazer.

Para a análise da educação integral, faz-se necessário distinguir os conceitos de educação integral e escola de tempo integral, uma vez que se tratam de abordagens distintas quanto à abrangência e à intencionalidade. A educação integral pressupõe a incorporação da multidimensionalidade dos sujeitos ao longo do processo educativo, demandando estratégias pedagógicas flexíveis que promovam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos sociais, emocionais, físicos e culturais dos educandos.

Nesse sentido, o desenvolvimento integral constitui o eixo central da proposta formativa da educação integral. Os conteúdos curriculares passam a dialogar com os conhecimentos prévios dos estudantes e com os saberes produzidos nas comunidades em que estão inseridos, articulando diferentes linguagens e promovendo experiências formativas que integram o conhecimento do corpo, das emoções, das relações interpessoais e dos códigos socioculturais.

Apesar da diversidade de propostas e modelos de implementação da jornada ampliada, especialmente no que se refere à organização curricular, objeto desta análise, é possível identificar um elemento comum entre as diferentes iniciativas: a ampliação e diversificação do currículo. Um currículo diversificado na educação integral possibilita o acesso dos estudantes a uma gama ampliada de experiências educativas, que extrapolam os conteúdos das disciplinas tradicionais, considerando seus interesses, habilidades e contextos socioculturais. Tal perspectiva valoriza a diversidade como recurso pedagógico, promovendo a inclusão e reconhecendo os saberes e as vivências de todos os sujeitos.

A flexibilidade curricular mostra-se, portanto, elemento essencial para atender às necessidades individuais e coletivas dos alunos, reconhecendo que cada sujeito possui ritmos e estilos próprios de aprendizagem. Ao adaptar o currículo às demandas concretas dos estudantes, torna-se possível promover aprendizagens mais significativas e personalizadas. Além disso, a flexibilidade favorece a integração entre diferentes áreas do conhecimento e a abordagem de temas transversais, fundamentais para uma formação ampla e contextualizada.

Entre as políticas públicas voltadas à ampliação da jornada escolar, destaca-se o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010. O programa tem como objetivo fomentar a educação integral por meio da oferta de atividades optativas nos campos da educação ambiental, cultura, esporte e lazer, direitos humanos, entre outros. Segundo o Ministério da Educação, “o Programa Mais Educação propõe-se a fomentar a educação integral no Brasil como estratégia de inclusão social” (Brasil, 2010). Contudo, estudos como o de Branco (2012) alertam para a necessidade de maior articulação entre essas atividades e o projeto

DOI: 10.5281/zenodo.21313023

pedagógico das escolas, a fim de evitar que se configurem como ações fragmentadas ou meramente recreativas.

Outro aspecto fundamental na consolidação da educação integral refere-se à construção de um currículo contextualizado às realidades de cada comunidade educativa. Ao considerar as especificidades sociais, culturais e emocionais dos territórios, o currículo torna-se mais relevante e significativo para os estudantes. Esse processo exige o fortalecimento das relações entre escola, famílias, organizações locais e demais atores sociais, ampliando as possibilidades educativas e promovendo parcerias que potencializam os processos de aprendizagem.

A educação permanente constitui, ainda, um pressuposto central dessa concepção, ao enfatizar o princípio do "aprender a aprender" como finalidade educativa. Tal perspectiva foi inicialmente formulada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, conhecida como Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), documento que influenciou diretamente a reestruturação curricular da proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil.

Dessa forma, tanto no contexto nacional quanto internacional, ao longo das décadas de 1990 e 2000, consolidou-se o entendimento de que a aprendizagem deve ocorrer de forma contínua, em diferentes espaços, tempos e ao longo da vida. No âmbito das propostas de educação integral, conforme evidenciam os documentos orientadores do Programa Mais Educação (Brasil, 2009), esses princípios são incorporados, incluindo a noção de cidade educadora e a corresponsabilidade entre os diferentes atores sociais nos processos educativos. O programa aposta na articulação intersetorial e na constituição de redes de aprendizagem, reconhecendo que a educação extrapola os limites da escola e se constrói de maneira coletiva e integrada.

4 Discussões dos Resultados

Os resultados apresentados nesta pesquisa, decorrem dos dados obtidos por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa quanti-qualitativa realizada junto à Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa, no mês de outubro de 2025. A sistematização dessas informações possibilitou compreender o panorama da Educação em Tempo Integral na Rede

Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa, evidenciando aspectos relacionados à organização das unidades escolares, ao quantitativo de matrículas e à composição do quadro docente.

Nesse contexto investigativo, a partir dos dados coletados, busca-se analisar as condições de implementação da política de Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa, bem como discutir os desafios e as potencialidades que perpassam o currículo e a formação de professores nesse modelo educacional. A análise dos dados permite compreender como essa política vem sendo materializada no cotidiano escolar, evidenciando tensões, limites e possibilidades no processo de reorganização do tempo, do espaço e das práticas pedagógicas.

Com vistas a subsidiar essa discussão, a tabela a seguir apresenta os dados quantitativos referentes à Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa, possibilitando uma leitura mais objetiva da dimensão dessa política no município e servindo como base para as reflexões apresentadas nesta seção.

Tabela 1 – Panorama da Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa (2025)

INDICADORES	TOTAL DA REDE	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	PERCENTUAL (%)
Escolas	58	21	36,20
Matrículas	13.736	1.978	14,40
Professores	810	158	19,50

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa (2025).

Os dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa na Tabela 1, evidenciam que a Educação em Tempo Integral possui presença significativa na Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa, uma vez que mais de um terço das unidades escolares (36,20%) ofertam essa modalidade. Entretanto, observa-se uma discrepância entre o número de escolas e o quantitativo de estudantes atendidos, visto que apenas 14,4% das matrículas da rede estão vinculadas à Educação em Tempo Integral, o que sugere limites na ampliação do acesso e na capacidade de atendimento dessa política.

DOI: 10.5281/zenodo.21313023

No que se refere ao quadro docente, embora 19,50% dos professores atuem em escolas de tempo integral, identifica-se a existência de profissionais exercendo funções sem formação condizente com a área de atuação. Esse dado revela desafios relacionados à política de formação e à organização do trabalho docente, impactando diretamente a efetivação do currículo e das práticas pedagógicas na Educação em Tempo Integral. Assim, os resultados reforçam a necessidade de investimentos contínuos em formação inicial e continuada, bem como no fortalecimento das políticas públicas que garantam condições adequadas de funcionamento e qualidade social dessa modalidade educacional.

No que se refere aos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal, a Coordenadora Pedagógica Geral afirmou que o processo de elaboração ainda se encontra em estágio inicial. Conforme o relato, já foram iniciadas leituras de documentos normativos e orientações oficiais que subsidiam a organização pedagógica dessa modalidade; contudo, o trabalho permanece em fase de estudos e escuta das unidades escolares.

Diante de tal contexto, esse movimento dialoga com a compreensão de Libâneo (2004), ao conceber que o PPP como um instrumento político, coletivo e dinâmico, que deve ser construído de forma participativa, considerando as especificidades do contexto escolar e dos sujeitos que nele atuam. Paro, (2004), na mesma vertente, compreende que há a necessidade de reflexão permanente sobre o trabalho conjunto e assim considerar o resultado do estudo ora apresentado como um avanço nesse campo de discussão.

A Coordenadora Geral ainda destacou que a consolidação dos PPPs constitui uma demanda prioritária para o ano letivo de 2026, com a previsão de intensificação dos processos formativos, participativos e decisórios, de modo a assegurar a incorporação das dimensões curriculares, organizacionais e pedagógicas próprias da Educação em Tempo Integral.

Além dos dados quantitativos, foi aplicado um questionário em outubro de 2025 de forma remota, com uma Coordenadora Pedagógica e três Professoras da Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa, com o objetivo de entender a materialidade do processo de implementação da política curricular na Educação em Tempo Integral. Os relatos das participantes possibilitaram compreender, a partir do cotidiano escolar, as condições concretas de trabalho docente, bem como os caminhos e desafios relacionados à formação continuada

DOI: 10.5281/zenodo.21313023

em curso na rede municipal, contribuindo para uma análise mais aprofundada e contextualizada da política educacional investigada.

Nesse sentido, a primeira pergunta foi: Na Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa, oferece formação de Educação em tempo Integral? Se sim, de qual forma?

> *Sim. Neste II Trimestre, a Secretaria Municipal de Educação (Semed), por meio da Coordenação de Educação Integral em Tempo Integral, realizou uma formação voltada para educadores sociais e equipe gestora. O encontro abordou as bases da educação em tempo integral e apresentou experiências exitosas das escolas participantes. No ano de 2024, outras duas formações importantes foram promovidas para a equipe gestora, professores e educadores sociais:*
> *Encontro de Educação Integral: Realizado em Bom Jesus da Lapa, este evento foi promovido pela Secretaria Municipal de Educação local em parceria com a Undime Bahia, o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e o Observatório Nacional de Educação Integral.*
> *Oficina para Educadores Sociais: Esta formação ofereceu orientações específicas sobre as disciplinas da parte diversificada do currículo. (Coordenadora pedagógica, 2025)*
>
> *Sim. Tenho que admitir que são poucas as formações, mas já existe abertura de formações realizadas pela Secretaria de Educação. (Professora P1, 2025)*
>
> *Sim, promovendo a autonomia dos educadores para desenvolver práticas pedagógicas, oferecer oportunidades constantes de atualização e troca de experiência no cotidiano escolar, projetos pedagógicos. (Professora P2, 2025)*
>
> *Sim, porém poucas formações. (Professora P3, 2025)*

Percebe-se, a partir dos relatos da Coordenadora Pedagógica e das Professoras participantes, que há a oferta de ações de formação continuada na rede municipal; contudo, tais iniciativas ainda se mostram insuficientes para atender, de forma plena, às demandas formativas e às necessidades pedagógicas dos(as) educadores(as) que atuam no contexto da Educação em Tempo Integral.

Quando abordamos sobre a via de diálogo e escutas nas escolas para construírem a política Curricular da Educação em Tempo Integral? Responderam,

> *Estamos trabalhando com projetos temáticos, mais ainda não construímos um currículo para parte diversificada. Mais a base comum anualmente atualizamos o currículo. (Coordenadora pedagógica, 2025)*
>
> *Sim. (Professora P1, 2025)*
>
> *Sim, sempre estamos tendo diálogos, opinando e refletindo sobre o currículo e outras demandas. (Professora P2, 2025)*
>
> *Não. (Professora P3, 2025)*

Nas respostas da Coordenadora Pedagógica e de duas Professoras, evidenciaram que o processo de construção da política curricular da rede municipal vem ocorrendo de forma gradual e em ritmo ainda lento, especialmente no que se refere à organização do currículo da parte diversificada. Tal constatação revela que a consolidação curricular na Educação em Tempo Integral exige processos mais aprofundados de escuta, diálogo coletivo e estudo sistemático das bases legais e dos documentos orientadores.

Conforme assinala Sacristán "são aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem como ponto de partida para elaboração de materiais, controle do sistema, etc." (Sacristán, 2000, p. 104).

Para Arroyo (2011, p. 30), as políticas curriculares agem como dispositivos de conformação e controle da docência, mas também são passíveis de ressignificação: "As políticas curriculares [...] têm agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais". Assim, a efetivação do currículo da parte diversificada, em consonância com a BNCC e com outros documentos normativos, demanda tempo institucional, formação continuada e condições objetivas de trabalho que possibilitem aos profissionais da educação refletirem criticamente sobre suas práticas e sobre os sentidos da Educação em Tempo Integral.

Questionamos sobre as principais dificuldades e os desafios para trabalhar na Educação em Tempo Integral? Afirmaram que,

> *A Educação em Tempo Integral representa um avanço significativo no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo um currículo ampliado e diversificado. Contudo, a sua implementação e o trabalho diário com os estudantes enfrentam uma série de desafios e dificuldades que precisam ser superados para garantir a qualidade do ensino. Na escola que trabalho enfrentamos as seguintes dificuldades: Um dos principais obstáculos reside*

> *na falta de material pedagógico adequado, especialmente para as atividades da parte diversificada do currículo. Essas disciplinas e oficinas complementares, essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos, muitas vezes carecem de insumos básicos, limitando a criatividade e a profundidade do trabalho desenvolvido pelos educadores. Outro problema é a infraestrutura física da escola, pois para funcionar plenamente, a escola precisa ir além da sala de aula tradicional, oferecendo espaços que apoiem as múltiplas dimensões do desenvolvimento do aluno. Atualmente, enfrentamos problemas como:*
> *Ausência de Salas de Apoio: A falta de uma sala de descanso adequada compromete o bem-estar dos alunos e do corpo docente durante o longo período de permanência na escola. Limitações em Leitura e Pesquisa: Não possuir uma sala para biblioteca e, consequentemente, um acervo literário o que restringe o incentivo à leitura e a pesquisa autônoma dos estudantes. Espaços Esportivos Comprometidos: A quadra esportiva precisando de reforma ou manutenção impede a realização plena das atividades físicas e esportivas, vitais na Educação Integral. Déficit em Recursos Tecnológicos: No contexto da educação moderna, a falta de ferramentas tecnológicas se torna um grande desafio. E carecemos de recursos tecnológicos básicos, como: TV Smart nas Salas, bem como, a indisponibilidade de um laboratório de informática que impede os alunos desenvolvam habilidades digitais essenciais para o mundo contemporâneo. (Coordenadora pedagógica, 2025)*
>
> *As maiores dificuldades que eu encontro enquanto professora de Educação em Tempo Integral é a falta de estrutura do prédio da escola, sala inadequada sem acondicionamento, a alimentação não é suficiente para os alunos. (Professora P1, 2025)*
>
> *Falta de infraestrutura adequada: laboratórios e quadras equipadas. Capacitação profissional específicas para educadores sociais – esses devem ser especialistas na área, ou seja, ter formação para exercer a disciplina confiada a ele. Pensar melhor na estrutura de sala de aula, banheiros. A quantidade de comida às vezes pouca para adolescentes que estão em fase de crescimento. Até mesmo pensar em um modelo de currículo específico para o integral. O desafio de manter a motivação dos alunos e garantir que a experiência seja significativa e não entediante. (Professora P2, 2025)*
>
> *Infraestrutura inadequada. Formação de educadores. Investimentos Insuficientes. (Professora P3, 2025)*

A partir das análises da Coordenadora Pedagógica e as Professoras, apontaram que a insuficiência da estrutura física das unidades escolares constitui um dos principais desafios para a efetivação da Educação em Tempo Integral. A ausência de salas de descanso adequadas compromete o bem-estar dos estudantes e do corpo docente, especialmente considerando o

DOI: 10.5281/zenodo.21313023

longo período de permanência na escola. Além disso, foram mencionadas limitações relacionadas à disponibilidade de materiais pedagógicos, o que impacta diretamente o desenvolvimento das propostas curriculares e das atividades diversificadas previstas para essa modalidade de ensino.

Outro aspecto recorrente nos relatos refere-se aos processos formativos contínuos dos profissionais da educação, considerados ainda insuficiente para atender às demandas específicas da Educação em Tempo Integral. Ressaltam que a ampliação da jornada escolar exige práticas pedagógicas diferenciadas, planejamento coletivo e domínio de concepções curriculares que articulem ensino, cuidado, cultura e convivência.

Nesse sentido, a ausência de investimentos estruturais e formativos evidencia tensões entre o que está previsto nas normativas e a materialidade do cotidiano escolar, reafirmando que a consolidação dessa política pública requer condições objetivas de trabalho, financiamento adequado e políticas de formação articuladas às realidades das escolas.

Nessa análise de discussão, Moreira (2012) defende que é possível a existência hoje no Brasil de uma política curricular nacional, "centrada em princípios que norteiem também as políticas em nível estadual ou municipal, assim como os planos curriculares das instituições escolares", esses princípios básicos seriam "revalorizar o conhecimento escolar e atribuir importância aos fenômenos culturais mais amplos" (Moreira, 2012, p. 180).

Em relação ao espaço pedagógico e à infraestrutura das escolas, oferece-se uma Educação em Tempo Integral de qualidade? As participantes informaram que,

> *Não há espaço pedagógico e infraestrutura de qualidade nas unidades de ensino. Já citei os problemas de infraestrutura na pergunta anterior. (Coordenadora pedagógica, 2025)*
>
> *Não. O espaço pedagógico não é apropriado, a infraestrutura não é favorável e isso dificulta um ensino de qualidade. (Professora P1, 2025)*
>
> *Ainda falta infraestrutura, na nossa escola nada foi implantado, acrescentando ao implantar a educação integral. Na nossa escola ainda não temos ar condicionado, os ventiladores não suprem a necessidade da turma; somente quem senta próximo consegue refrescar-se um pouco. Precisamos urgente de ar condicionado na escola. (Professora P2, 2025)*
>
> *Espaços físicos insuficientes para atividades diversificadas (salas de aulas ventiladas, laboratórios, de informática, sala de descanso, colchonetes.*

> *Escassez de materiais pedagógicos e tecnológicos voltados para atividades interdisciplinares e projetos integradores. Infraestrutura precária que compromete o conforto e a segurança dos alunos (ventilação, iluminação, banheiros adaptados, mobiliário). (Professora P3, 2025)*

A Coordenadora Pedagógica e as docentes relataram que a insuficiência de infraestrutura permanece como um dos principais entraves à implementação da Educação em Tempo Integral. Segundo os depoimentos, em algumas unidades escolares não houve intervenções estruturais efetivas para atender às exigências dessa política, mesmo após sua implantação. Destaca-se, nesse contexto, a inexistência de climatização adequada, uma vez que a ausência de aparelhos de ar-condicionado e a insuficiência dos ventiladores disponíveis não atendem às necessidades das turmas, comprometendo as condições de ensino e aprendizagem, bem como o conforto térmico de estudantes e profissionais durante a jornada ampliada.

Diante do atual contexto de estado mínimo e de uma política ineficiente, o que fazer para a Educação em Tempo Integral ter bons resultados, o que precisa melhorar e ser feito? Abordaram o seguinte,

> *A escola de tempo integral não pode ser apenas um espaço de permanência estendida; deve ser um ambiente acolhedor e multifuncional. Com a experiência de estar na coordenação de uma escola de Educação Integral em Tempo Integral Criação há quase 02 anos posso citar algumas sugestões de acordo minha vivência. Precisamos de ambientes específicos, como salas de descanso para os alunos, com ambiente climatizado, laboratórios de informática atualizados e bibliotecas bem equipadas com um acervo literário diversificado:*
> *Quadras esportivas e áreas de lazer para garantir a segurança e a plena realização das atividades físicas. Equipar as salas de aula com TVs Smart ou projetores e fornecer acesso à internet de qualidade para apoiar o uso de tecnologias digitais no aprendizado. Oferecer formações regulares e práticas que abordem as bases da educação em tempo integral, metodologias e o trabalho com a parte diversificada do currículo. Garantir que professores, educadores sociais e equipe gestora tenham condições de trabalho adequadas, apoio pedagógico contínuo e tempo para planejamento colaborativo. Desenvolver e fornecer material pedagógico de qualidade, voltado especificamente para as oficinas, projetos e atividades da parte diversificada. Envolver a comunidade escolar (famílias, estudantes e parceiros) nas decisões e no acompanhamento dos resultados. (Coordenadora pedagógica, 2025)*

DOI: 10.5281/zenodo.21313023

> *Precisa melhorar a infraestrutura para um adequado plano curricular integrado, professores capacitados, atividades diversificadas, apoio emocional e social, envolvimento da comunidade, valorização contínua, recursos financeiros, gestão eficaz, família envolvida. (Professora P1, 2025)*
>
> *Melhorar a infraestrutura, garantir recursos financeiros e vontade política para impulsionar a educação integral com recursos materiais, didáticos. Foco no protagonismo do aluno diferenciado do ensino regular: cursos profissionalizantes = violão (vários instrumentos musicais), tecnológico (computação), até mesmo aula dentro da escola sem precisar de cursos externos. Aulas de cantos, outras línguas. (Professora P2, 2025)*
>
> *Melhoria da infraestrutura; Equipamentos e materiais; Alimentação de qualidade; Formação continuada de professores; Currículo abrangente que reflita a realidade da comunidade escolar; Interdisciplinaridade; Protagonismo estudantil; Gestão democrática; Financiamento adequado. (Professora P3, 2025)*

As falas das professoras evidenciam que a efetivação da Educação em Tempo Integral demanda um conjunto articulado de condições estruturais, pedagógicas e humanas que, na realidade investigada, ainda se apresentam de forma insuficiente. A necessidade de melhoria da infraestrutura escolar aparece como elemento central, uma vez que a ausência de espaços adequados inviabiliza a implementação de um plano curricular integrado, capaz de articular os diferentes tempos, espaços e experiências formativas previstos nessa política educacional.

Além da dimensão física, as docentes destacam a importância da formação contínua dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e coerentes com os pressupostos da educação integral. A ampliação da jornada escolar exige propostas que ultrapassem o ensino tradicional, incorporando atividades culturais, artísticas, esportivas e projetos interdisciplinares, o que pressupõe formação específica, planejamento coletivo e condições objetivas de trabalho. Soma-se a isso a necessidade de apoio emocional e social aos estudantes, considerando o tempo prolongado de permanência na escola e as múltiplas demandas que atravessam a infância e a adolescência.

Os relatos também apontam para a relevância do envolvimento da comunidade e das famílias como elementos constitutivos da política de Educação em Tempo Integral. A construção de uma proposta curricular integrada requer diálogo permanente com os territórios, valorização dos saberes locais e participação efetiva das famílias no processo

educativo. Ademais, as professoras ressaltam que a valorização profissional, aliada à garantia de recursos financeiros adequados e a uma gestão escolar eficaz, constitui condição indispensável para a sustentabilidade da política. Assim, as análises indicam que a Educação em Tempo Integral não pode ser compreendida apenas como ampliação do tempo escolar, mas como um projeto educativo que exige investimentos estruturais, compromisso político e corresponsabilização entre Estado, escola, família e comunidade.

Importante destacar que a partir da Constituição Federal de 1988, a defesa de uma política curricular única para todo o país passa a compor a agenda de produção de várias leis, documentos orientadores, pareceres, resoluções, programas, conferências e planos centrais na área da educação, até chegar à agenda específica para a elaboração de uma base curricular nacional.

Um diálogo nacional precisaria envolver, inicialmente, a análise de nossas distintas posições na sociedade e na cultura, bem como de suas implicações para o currículo. Deveria, a seguir, examinar como preservar o que tivemos ou temos em comum, bem como avaliar o que gostaríamos de ter em comum. Ou seja, nossas idiossincrasias, nossas semelhanças e nossas diferenças, vividas ou imaginadas, constituiriam matéria-prima central para os debates e as decisões referentes ao currículo. A heterogeneidade cultural de nossas sociedades precisaria ser considerada. Se a cultura não corresponde a um modo de vida homogêneo, mas constitui, sim, um território de disputas, de diferenças, de relações e de poder, não seria viável ignorar a diversidade de manifestações culturais e de orientações sociais presentes em um dado país (Moreira, 2012, p. 181).

Assim, há todo um caminho percorrido onde diversos atores políticos e educacionais dialogam, debatem e conseguem usar de sua força e poder político para ir definindo, paulatinamente, os contornos de uma política curricular nacional, estadual e municipal.

5 Considerações finais

As análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa possibilitaram compreender de que modo o currículo e a formação de professores vêm se configurando no contexto da Educação

DOI: 10.5281/zenodo.21313023

em Tempo Integral da Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa/BA. Os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, aliados às informações obtidas por meio dos questionários aplicados à Coordenadora Pedagógica e às Professoras da Rede de Ensino, evidenciam que, embora existam avanços institucionais no processo de ampliação da jornada escolar, a efetivação da proposta de Educação em Tempo Integral ainda se apresenta atravessada por desafios significativos.

Tais desafios concentram-se, principalmente, na organização pedagógica, nas condições de trabalho docente e na necessidade de maior articulação entre as diretrizes e políticas curriculares e as práticas efetivamente desenvolvidas nas unidades escolares da rede municipal. Nesse contexto, observa-se que a Coordenadora Pedagógica e as professoras exercem papel central na ressignificação do currículo, mobilizando saberes construídos na prática cotidiana para responder às demandas da Educação em Tempo Integral, ainda que enfrentem limites estruturais e formativos que tensionam a consolidação dessa proposta.

Contudo, a pesquisa evidencia fragilidades na oferta de formação continuada específica para essa modalidade, o que limita a consolidação de práticas pedagógicas integradoras e contextualizadas. Esse cenário reforça a necessidade de políticas formativas que considerem as especificidades das escolas de tempo integral e assegurem a participação efetiva dos docentes nos processos de construção da política curricular.

Por fim, destaca-se que a Educação em Tempo Integral, enquanto política pública, demanda investimentos contínuos, acompanhamento sistemático e compromisso político para além da ampliação do tempo escolar. A consolidação dessa proposta requer a valorização do trabalho docente, o fortalecimento da gestão pedagógica e a articulação entre currículo, formação e contexto sociocultural dos estudantes.

Diante das reflexões apresentadas pelos educadores e da análise dos dados da Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa, espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento do debate acadêmico e institucional sobre a Educação em Tempo Integral. Almeja-se, ainda, que os resultados aqui discutidos possam subsidiar o desenvolvimento de novas pesquisas e a formulação de ações pedagógicas e políticas públicas que visem ao aprimoramento da implementação dessa modalidade na rede municipal investigada, considerando suas especificidades, desafios e potencialidades.

Referências

ARROYO, M. G. (2011). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., Molina, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo.** (pp. 67-86). Petrópolis: Editora Vozes.

Bom Jesus da Lapa. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Dados informados sobre a Educação em Tempo Integral** - Coordenadora Geral da Coordenação Pedagógica da Rede de Ensino. Out, de 2025.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da educação integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf. Acesso em: 7 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm. 05 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília: MEC, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2009. (Série Mais Educação).

BRASIL. **Portaria nº 970, de 9 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 52-53, 13 out. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. 10 jan. 2026

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, **uma "visão" do futuro.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200012. Acesso em: 04 jan. 2026.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

DOI: 10.5281/zenodo.21313023

LIBÂNEO, J. C. (2004). **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. (5a ed.) revista e ampliada - Goiânia: Editora Alternativa.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOLL, J.; LEITE, L.H.A. Apresentação: educação integral em tempo integral: desafios e BGGpossibilidades no campo das políticas afirmativas de direitos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 31, n. 4, p. 17-21, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698013104.

MOLL, J.; PONCE, B.J.; RONCA, A.C.C.; SOARES, J.N.O. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **E-Curriculum**, São Paulo/SP, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, 2020. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111.

MOREIRA, A.F.B. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 28, n. 1, p. 180-194, jan/abr. 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36149. Acesso em 04 jan. 2026.

PARO, H. V. (2004). **Gestão democrática da escola pública**. (3ª ed.), São Paulo: Ática.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral:** um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SACRISTÁN, Gimeno**. O currículo – uma reflexão sobre a prática.** Artmed, Porto Alegre, 2000.