Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32502

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: QUE LUGAR OCUPA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NESSE CONTEXTO?

FULL-TIME SCHOOLING: WHAT PLACE DOES HOLISTIC EDUCATION OCCUPY IN THIS CONTEXT?

Dulcinéa Angela da Silva Lopes[1]
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral[2]

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar as concepções de educação integral na escola em tempo integral, estabelecendo uma diferenciação desses termos, além de caracterizar as atividades do currículo que contribuem para a promoção da educação integral em escola de tempo integral, na perspectiva da Coordenação Pedagógica. Para tanto, parte da seguinte questão-problema: que lugar a educação integral ocupa no espaço da escola em tempo integral? Trata-se de um recorte de estudo de caso do tipo etnográfico em educação, originado de dissertação de mestrado, realizado em uma escola em tempo integral de uma rede pública municipal de ensino, em consonância com a acepção de André (1995). Os resultados deste estudo evidenciam que a efetivação da educação integral na escola pesquisada ainda tem um longo percurso até ser integrada ao currículo de escola em tempo integral. Ademais, apresenta predominantemente o tempo ampliado como condição mais palpável, sem garantir o desenvolvimento global com ações de maior relevância para estes/as estudantes potencializarem a formação plena como seres humanos na coletividade, dialogando com outros espaços da sociedade – que também educam e formam. Conclui-se que ao se propor escola em tempo integral sem uma política de investimento mais acentuada, a garantia de educação integral fica fragilizada ou ausente.

Palavras-chave: Escola em tempo integral. Educação Integral. Estudo de caso do tipo etnográfico em educação.

ABSTRACT: This article examines conceptions of holistic education in the context of full-time schooling, distinguishing between these two concepts. It also characterizes the curricular activities that contribute to fostering holistic education in full-time schools, from the perspective of pedagogical coordination. The study is guided by the following research question: what place does holistic education occupy within a full-time school? It draws on a segment of an ethnographic case study in education, developed as part of a master's thesis and conducted at a full-time school belonging to a municipal public education system, following André's (1995) approach. The findings show that the school under study still has a long way to go before holistic education becomes an integral part of its full-time curriculum. Moreover, the extension of the school day emerges as the most tangible feature of the initiative, without, however, ensuring students' all-round development through meaningful educational practices that enable them to develop their full potential as human beings in a collective setting and to engage with other social spaces that also educate and contribute to human development. The article concludes that, when full-time schooling is introduced without a more substantial investment policy, the provision of holistic education remains precarious or may be altogether absent.

Keywords: Full-time schooling. Holistic education. Ethnographic case study in education.

[1]Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Piauí/PPGEd/CCE/UFPI.
[2]Professora titular da Universidade Federal do Piauí, docente no curso de licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

INTRODUÇÃO

Educação integral e escola em tempo integral. Por que ainda se faz necessário compreender a diferenciação desses termos? Educação integral é um tema necessário e independente da implantação de escolas em tempo integral, daí porque é fundamental proporcionar uma formação abrangente ao/à estudante, de modo que lhe possibilite acesso à diversidade de conhecimentos científicos, filosóficos, tecnológicos, socioculturais e históricos, a fim de que produzam saberes em diferentes áreas.

No cenário de discussão em que a escola pública brasileira se encontra, no qual a jornada em tempo integral se coloca como política pública crescente de diversos governos, importa refletir se a indução desse modelo se configura como fomento à educação integral ou se a expansão tem como foco o acréscimo de tempo. É oportuno perceber que ao se propor a escola em tempo integral, deve-se ter clareza se a oferta da educação será integral, pela modelagem na qual requer ser planejada, a começar pela estruturação do currículo, que precisa ser condizente com os processos de ensino e aprendizagem.

Cabe analisar se essa estruturação colabora de maneira efetiva para o diálogo entre todas as dimensões que formam o ser humano, isto é, se nenhum aspecto se sobrepõe no modo de educar os/as estudantes. Para tanto, é necessário promover práticas educativas com organização multidisciplinar e interdisciplinar, promovendo um ensino capaz de potencializar as diferentes aprendizagens, por meio das mais diversas metodologias e de diferentes espaços, contribuindo para a produção e a descoberta de novas competências construídas na coletividade.

A educação integral não trabalha com disciplinas isoladas e oportuniza a/ao estudante envolver-se efetivamente nas atividades de forma prazerosa, a fim de se redescobrir no espaço escolar. Implica, ainda, aproximação das dimensões quantitativa e qualitativa, tratando-as como indissociáveis, ofertando maior tempo na escola para formar o ser humano de maneira integral. Exercer a função que é própria da escola, conforme sustenta Larrosa (2021), não é atender às necessidades da sociedade ou às fragilidades presentes; a finalidade está na própria escola: fazer com que o conhecimento seja alcançado, descoberto e vivenciado por todos/as os/as estudantes de forma que, de posse desse conhecimento, contribuam para uma sociedade justa e emancipadora.

Não se trata de prolongar o tempo do/a estudante na escola com atividades que não propiciem uma aprendizagem capaz de desenvolver, de maneira articulada, múltiplas potencialidades nas áreas cognitiva, física, emocional, ética, social e cultural. Nessa lógica, é

indispensável otimizar os espaços educativos, utilizando pedagogicamente esse tempo estendido como estratégia para oferecer um ensino com qualidade, ou seja, uma educação integral.

Dessa forma, a educação integral não deve ser entendida como sinônimo de tempo integral ou escola em tempo integral, visto que, ao apresentar diferentes vieses de interpretação e de usos em nome da educação integral, podem ser desenvolvidas práticas convencionais, voltadas prioritariamente para aulas de reforço das disciplinas com menor desempenho ou para suprir as demandas do mercado de trabalho, deixando para trás a potencialidade de enriquecimento das práticas docentes que alcançam a formação integral do/da estudante.

Apontadas essas questões, este artigo tem por objetivos analisar as concepções de educação integral e escola em tempo integral, estabelecendo uma diferenciação desses termos, e caracterizar as atividades do currículo que contribuem para a promoção da educação integral em escola de tempo integral, na perspectiva da Coordenação Pedagógica. Assim, parte da seguinte questão-problema: que lugar a educação integral ocupa no espaço de uma escola em tempo integral? Trata-se de um recorte do estudo de caso do tipo etnográfico em educação, realizado em uma escola em tempo integral de uma rede pública municipal de ensino.

O estudo justifica-se por apresentar uma discussão pertinente sobre as possiblidades de a escola em tempo integral favorecer a educação integral – quando não se limita apenas aos aspectos cognitivos, com foco no reforço dos conteúdos escolares. Com efeito, a jornada ampliada colabora para oferecer oportunidades que extrapolam a sala de aula e contribuem com experiências significativas preconizadas pela educação integral, viabilizando um modelo de sociedade mais democrática – o que, na rotina repetitiva de atividades exclusivamente cognitivas, não é possível de se alcançar, ou pelo menos torna-se mais demorado.

Este artigo estrutura-se em quatro seções, assim descritas: a primeira consiste na introdução, que abarca a contextualização do tema, os objetivos, a questão-problema e a justificativa; a seção *métodos* apresenta o tipo de pesquisa, os dispositivos de produção, as análises dos dados e os procedimentos éticos envolvidos no estudo; na terceira seção, intitulada *resultados e discussão*, são analisadas as concepções de educação integral e escola em tempo integral, com ênfase na diferenciação conceitual desses termos; apontam-se, ainda, as concepções de educação integral e escola de tempo integral, e as atividades do currículo que contribuem para a promoção da educação integral em escola de tempo integral, na perspectiva

de duas coordenadoras pedagógicas participantes do estudo de caso etnográfico em educação do qual este estudo é oriundo. Finaliza-se com as considerações finais.

MÉTODOS

Este artigo caracteriza-se como um estudo de caso por estudar um acontecimento específico em um *lócus* particular, é do tipo etnográfico, pois utiliza os procedimentos da etnografia, conforme defende André (1995). Dentre os procedimentos etnográficos, destaca-se a observação participante, que permite à/o pesquisador/a interagir com o fenômeno. Nesse itinerário metodológico, necessário para aproximar o objeto de estudo, transita-se pela pesquisa qualitativa, que colabora para descrições e análises de uma realidade com situações concretas. Tais ocorrências se tornaram mais evidentes pelo modelo de pesquisa desenvolvido, que possibilitou retratar experiências de um modo de ser real e peculiar que caracteriza a prática da coordenação pedagógica de ensino fundamental em uma escola de tempo integral.

De acordo com Walker (1980, *apud* André, 1995, p. 55), "[...] o estudo de caso deve ser um retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e em sua complexidade própria." Nessa acepção, faz-se necessário o delineamento preciso do caso na perspectiva de uma descrição e uma análise abrangentes, facultando apreender as influências presentes que constituem as situações emergentes, de modo a desenrolá-la na dinâmica que lhe é específica.

Como dispositivos de produção de dados, além da observação participante, utiliza-se a entrevista narrativa, em conformidade com Schütze (2013). Como sustentam Jovchelovicht e Bauer (2002), a disposição com narrativas origina-se na obra *Poética*, do filósofo Aristóteles (384 – 322 a. C.), segundo a qual o contar história enriqueceu os fenômenos sociais, tornando o estilo narrativo presente nas ciências sociais, tendo sido originado por meio de uma pesquisa envolvendo as estruturas de poder em contextos locais.

Para Jovchelovicht e Bauer (2002, p. 90), a entrevista narrativa, na proposta de Schütze, é entendida "[...] como uma técnica específica de coleta de dados [...]". À vista disso, o contar história colabora na constituição de fatos sociais, reconstruindo ações com base em um contexto, um recorte temporal e os sentidos que lhes são atribuídos, delineando a narrativa. Logo, as narrativas possibilitam contar histórias, rememorar lembranças, reconstruir percursos e justificar ações do ponto de vista de elementos também externos, situações que levaram o/a narrador/a a agir de determinadas maneiras, retratando histórias de trajetórias.

A entrevista narrativa utilizada neste estudo abarca questões gerativas, solicitando que as participantes narrem as funções desempenhadas como Coordenadora Pedagógica na escola de tempo integral *lócus* da pesquisa, descrevendo como desenvolvem e caracterizam a prática pedagógica da coordenação, os desafios encontrados e vivenciados, e que atitudes foram/estão sendo tomadas para o enfrentamento deles.

Contornaram a entrevista narrativa temas em torno de: como a prática pedagógica da coordenação na escola de tempo integral pode contribuir para a garantia da educação integral; dentre os aspectos pedagógicos, burocráticos e/ou técnicos, qual/quais considera primordiais na função a ser desenvolvida pela coordenação; os sentidos que atribui às funções desempenhadas; a concepção de educação integral; o conceito de escola de tempo integral; as atividades do currículo na oferta da educação integral.

Este estudo de caso do tipo etnográfico, realizado em uma escola de codinome Espaço Escolar para Novas Aprendizagens, de tempo integral, da rede municipal de ensino de Teresina/PI, teve início no ano de 2024, quando se realizaram duas visitas, em abril e outubro, respectivamente, para os primeiros contatos com o espaço. Após a autorização oficial, retornou-se em fevereiro de 2025 e até novembro do mesmo ano realizaram-se vinte e seis visitas ao *lócus* do estudo, em dias e turnos alternados.

As participantes da pesquisa foram duas coordenadoras pedagógicas da escola, que concordaram com o estudo e a gravação das entrevistas, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento aprovado pelo Comitê de Ética da UFPI, mediante Parecer nº 7.478.615. Ambas as participantes são efetivas da rede municipal de ensino e contam com três anos de experiência em escola de tempo integral, condição que atende ao critério de seleção para participar da pesquisa. Optaram por usar codinome, daí porque foram identificadas como Participante Zelosa e Participante Empatia, expressando características peculiares de cada uma.

Para análise dos dados, utilizou-se a proposta da entrevista narrativa de Schütze (2013), desenvolvida nos anos de 1970 e descrita na Figura 1, a qual constitui uma técnica de construção/obtenção de dados, e um método de análise de dados (Jovchelovicht; Bauer, 2002).

Figura 1 - Passos de análise de entrevista narrativa propostos por Schütze



Fonte: Elaboração própria, conforme Schütze (2013).

De posse da entrevista narrativa transcrita, iniciou-se a análise dos dados, consoante a proposta de Schütze (2013): no primeiro passo, a análise formal do texto, com a estrutura de todo o texto narrativo, apresentando um panorama do enredo; no segundo passo, a descrição estrutural do conteúdo, de modo que cada texto da narrativa é bem detalhado; no terceiro passo, a abstração analítica, em que a narrativa é constituída considerando os elementos não indexados; no quarto passo, a análise do conhecimento, os aportes teóricos argumentativos de quem está narrando a história são colocados em evidência, por meio da interpretação dos fatos, de como a narrativa se comporta, o que é legitimado ou ofuscado.

Na sequência, no quinto passo, a comparação contrastiva, diferentes textos da narrativa são postos na análise para identificação de trajetórias das quais assemelha ou se distancia; no sexto e último passo, a construção de um modelo teórico, em que a trajetória é constituída por intermédio da reciprocidade dos contextos sociais nas ações e interpretações que o/a narrador/a elabora sobre si, ou seja, ao influenciar os espaços, também é moldado/a por eles, em uma ação recíproca entre ambos. Ressalta-se que na construção deste artigo, um recorte do estudo de caso etnográfico em educação, utilizam-se os passos 1º (primeiro) ao 4º (quarto) na análise da entrevista narrativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A problematização da proposta de aumento da carga horária na escola, de acordo com Paro *et al.* (1988), mesmo sem fazer referência ainda ao regime de tempo integral, remete à década de 1920, no Brasil. Naquele período, a educação foi apontada como alternativa para minimizar as necessidades da população, originando as primeiras tentativas de uma proposta de educação em período integral, que se tornou mais elaborada somente na década de 1950 – embora não necessariamente se comprometesse com o projeto de educação integral.

Nesse percurso histórico, desde a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, viabilizados por Darcy Ribeiro, em 1980, como sustentam Paro *et al.* (1998), definia-se a primeira proposta de escola em tempo integral no País, e cresciam outras políticas de ampliação da jornada escolar nas instituições públicas.

No entanto, observa-se que esse modelo de ampliação do tempo de permanência dos/as estudantes na escola também se distanciou da concepção de educação integral que busca o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, prevalecendo o enfoque na função social da escola como local seguro, no qual o público estaria, de certa forma, protegido da violência – principalmente nas áreas mais vulneráveis. Já as atividades pedagógicas privilegiadas seriam aquelas de cunho cognitivo, em detrimento das demais áreas que percebem a/o estudante em sua complexidade antropológica, social, psicológica, cultural, econômica e histórica.

Em um trecho a narrativa de uma das participantes do estudo, ela discorre sobre os sentidos atribuídos às funções da Coordenação Pedagógica desempenhada na escola em tempo integral:

> [...] A prática pedagógica da Coordenação Pedagógica é muito relevante pela maior demanda e complexidade do processo educativo, mas só a Coordenação Pedagógica não garante [...], sem recurso, precisamos de uma formação continuada e específica, é recursos materiais e humanos, mesmo com a ampliação da jornada é muito difícil garantir educação integral (Zelosa, Entrevista Narrativa, em 25 jun. 2025).

No tocante à ampliação da jornada escolar, iniciada em 1920, ainda hoje, em 2026, se concebe muito o que se pensar e efetivar quando a intenção é a garantia da educação integral, que fica inviável quando se resume à ampliação de tempo na escola, conforme a narrativa da Participante Zelosa, que testemunha a necessidade de formação continuada específica, recursos humanos e materiais suficientes como possibilidades para a educação integral.

A ampliação de tempo na escola oferece margem para diferentes argumentações, como aumento do tempo na escola para oferecer ações pedagógicas que contribuam para elevar o

desempenho escolar do/a estudante, especificamente na dimensão cognitiva; e/ou tempo expandido na escola para atender às necessidades da vida urbana, pela vulnerabilidade social, tendo em vista que os pais/responsáveis precisam trabalhar. Ambas as visões se distanciam da concepção de educação integral, que parte da compreensão de que a escola deve contribuir para a formação geral e plena, desempenhando um papel importante na vida do/a estudante, ao oferecer um ensino global e de qualidade (Cavaliere, 2007).

A concepção de educação integral vincula-se ao projeto de formação que abrange o ser humano como um todo, com direcionamento que se desdobra para alcançar e enaltecer todas as áreas por meio das quais o indivíduo é concebido. Nesse sentido, o currículo considera as variadas dimensões da pessoa, priorizando aquelas que podem ser concretizadas no espaço escolar, nas diferentes disciplinas, independentemente de jornada ampliada.

Trata-se de uma proposta para além de escola em tempo integral, que certamente precisa se articular com a concepção de sociedade que orienta o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Na perspectiva do Centro de Referência em Educação Integral (2026, s. p.), nessa escola,

> [...] o currículo da Educação Integral pressupõe o acesso do estudante a todas as áreas do conhecimento de maneira articulada e permanente, rompendo com a fragmentação das disciplinas e dando sentido aos conteúdos a partir das questões, trajetórias, experiências e relações dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Não se trata de repetição de aulas refletindo as práticas tradicionais, com ênfase no cognitivo, mais precisamente nas disciplinas consideradas predominantes, Língua Portuguesa e Matemática, em desfavor de uma proposta contextualizada que instiga a problematização e criticidade, aproximando-se do que estabelece Cavaliere (2007). Quanto à escola em tempo integral, na lógica de educação integral, reforça a autora, só fará sentido ao eleger para escola funções que possibilitem a formação humana do/a estudante, mediante práticas enriquecidas por experiências, articulando todas as dimensões do ser.

Na contramão dessa proposta, provavelmente se configurará o aumento de carga horária para a realização de aulas convencionais e/ou palco de serviços sociais, o que requer da escola uma concepção de sociedade definida nas diretrizes pedagógicas, adequando o trabalho para atendê-la. Propõe-se, como define Paro (2009, p. 13), que uma "educação integral, em última instância, é um pleonasmo: ou a educação é integral ou, então, não é educação", suscitando ainda mais a responsabilidade da sociedade para a garantia desse direito.

Desse modo, é viável para cada instituição escolar evidenciar a concepção de sociedade, assim como pesquisas que se desenvolvam nesses espaços. Nessa direção, coaduna-se com o

pensamento de Biesta (2021), que compreende a sociedade como espaço que, ao se definir democrático, precisa permitir que todos/as tenham as condições sociais, materiais e políticas para atuar como ser único/a, sujeito com oportunidades para agir e, na interação com o/a outro/a, apresentar as ideias e expectativas articuladas às pluralidades e diferenças tão presentes na sociedade.

Nessa compreensão de sociedade, as escolas em tempo integral têm muito a contribuir, em face do alargamento do processo formativo dos/das estudantes. Nesse contexto, é oportuno que a educação oferecida esteja sustentada pelo conceito que remete à educação integral, comprometida com o coletivo e com o respeito às pluralidades. Essas escolas precisam posicionar-se no sentido de proporcionar mais tempo diário, com objetivos que considerem o conjunto dos aspectos que compõem a total personalidade humana. Portanto, não devem adotar como refúgio o reforço escolar, que se estabelece como decorrência da própria fragilidade do currículo da base comum.

Por isso, torna-se necessária a compreensão de que a escola de tempo integral é uma proposta que poderá contribuir para que a educação integral aconteça no ambiente escolar, oportunizando a cada estudante o desenvolvimento do percurso educacional, com a inserção dele/a em práticas educativas voltadas ao crescimento nas mais diversas dimensões presentes na construção do ser complexo que é o ser humano. Conforme Guará (2006, p. 16),

> A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à idéia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

Reafirmando o que defende Guará (2006), a educação integral é concebida como a que traz em seu bojo a formação completa do ser humano, abrangendo todas as dimensões que o compõem, nos mais diversos aspectos. Assim, a educação precisa circunscrever, no dia a dia da escola – seja de tempo parcial ou integral – propostas de ensino que estejam vinculadas aos interesses do/a estudante, que deve ocupar posição central no processo, tornando-se protagonista nesse cenário permeado de oportunidades contextualizadas, no qual dialogam diferentes saberes e espaços, incluindo o contexto externo à escola.

A escola em tempo integral que não esteja a serviço do assistencialismo poderá favorecer a educação integral, desde que a proposta curricular esteja também no viés da formação integral, culminando em propostas pedagógicas direcionadas para essa formação total. O aumento da jornada escolar para contemplar atividades escolares focadas apenas nas deficiências do ensino,

esvaziada de práticas educativas diversificadas, não promove a formação global do ser humano. Como assegura Cavaliere (2007, p. 1020), "[...] caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação".

Não se trata de a escola abarcar as ordens do mercado, que preza pelo individualismo, como estabelece Gadotti (2009, p. 30): "a escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar". Deve-se, portanto, perceber a instituição escolar como lugar próprio para pensar no bem-estar do coletivo, nas descobertas, no aprender, em construir autonomia, e não para se realizar o que a política de Estado não está garantindo – como acesso à proteção da violência, da saúde, da nutrição alimentar.

Todas essas dimensões são necessárias, até mesmo para o/a estudante se manter nesse espaço que, além de não ter essa função própria, não é local de domesticação. À escola cabe – como sustenta Larrosa (2021), quando se refere à função social da escola – proporcionar o conhecimento elaborado, capaz de ensinar voos e caminhos de construção e de uso da autonomia criativa em prol do/a outro/a, daquilo que se aprende a sentir, da necessidade de se ter, o que se tornará possível mediante uma educação que seja plena, integral.

Nesse sentido, é igualmente importante a adoção de uma concepção de ser humano. Neste estudo, toma-se como referencial, também, a concepção de Biesta (2021), ao conceber a pessoa humana como aquele/a que se apresenta ao mundo trazendo uma singularidade que lhe é peculiar e, na relação com o outro/a, também deve ser visto como único/a, permitindo-se experienciar a pluralidade e a diferença – características de um meio que precisa se alargar para cada um/a construir na reciprocidade histórica, assegurando as ideias que lhe pertence sem, com isso, impedir a necessidade do/a outro/a.

Dito isso, a ampliação da jornada escolar, na perspectiva de educação integral, precisa de readequação no planejamento do currículo, tendo claras as concepções de educação, de ser humano e de sociedade que nortearão as práticas desenvolvidas, ensejando reflexão sobre essas concepções, com vistas à construção de novos conhecimentos pautados no desenvolvimento global de cada estudante, potencializando a concepção democrática de escola de tempo integral.

Dessa forma, a fim de não priorizar atividades educativas de cunho cognitivo, em prejuízo das áreas afetiva, ética, estética, emocional, física e cultural, que percebem o indivíduo no todo, torna-se necessário compreender a concepção de escola em tempo integral. No entendimento de Cavaliere (2009, p. 53),

> [...] a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem.

Para o alcance desse fortalecimento da instituição, são imprescindíveis esforços conjuntos das políticas educacionais e da comunidade escolar que, antes de tudo, precisa ter formação adequada, que envolva a concepção de um novo currículo, articulado com estratégias que deem significado às práticas educativas, além de um número suficiente de profissionais com formação adequada para atender às disciplinas da base comum e da parte diversificada.

A estrutura física da escola também deve ser repensada, visto que a jornada ampliada permite até 9h diárias nas dependências do espaço escolar e os/as estudantes precisam de local apropriado para refeições, descanso e lazer, insumos que devem facultar um tempo ampliado de qualidade, bem como de salas de leitura e/ou bibliotecas, laboratório de ciências e de informática para dinamizar as aulas, garantindo o suporte adequado.

Ao longo da trajetória histórica e nos aportes legais, diferentes termos, como período integral, horário integral, aumento do tempo de permanência na escola, ampliação da jornada escolar, atendimento em tempo integral, jornada ampliada, educação em tempo integral, foram surgindo. Porém, tais denominações não devem ser confundidas com educação integral. No entendimento de Moll (2010, s. p.), a concepção de escola em tempo integral é assim entendida:

> Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria "tempo escolar" reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar.

Nesse espaço, as inquietações ao pensar em escola de tempo integral se encaminham no sentido de reafirmar que essa proposta de organização escolar não significa estar articulada com a oferta da educação integral, pois essa reflete uma concepção filosófica e pedagógica, um projeto de formação global, plena do ser humano. Portanto, é possível de acontecer até mesmo em escolas de jornadas parciais, apesar de o tempo integral constituir um aliado para que a educação ocorra com maior qualidade.

Ainda assim, a escola em tempo integral consiste em um modelo de organização com ampliação de carga horária, não se caracterizando apenas como lugar de confinamento no qual se repetem as mesmas atividades do ensino parcial. No quesito quantidade, essa diferenciação implica também percebê-la como condição para promover com qualidade as horas em que os/as

estudantes estão sob a responsabilidade da instituição escolar. Isso está relacionado a um modo diferente de concretização do currículo, que precisa qualificar as práticas e os espaços existentes e/ou outros no entorno, com ações de caráter educativo presentes no PPP.

Ao conceituar a escola de tempo integral, viabilizada como política pública, Maurício (2009) apresenta cinco condicionantes: primeiro, entender que o objetivo não é se tornar espaço que acolhe aqueles/as que estão na rua por ocasião do ensino parcial; segundo, a jornada ampliada, tanto para os/as estudantes quanto para os/as professores/as, torna a escola ambiente de construção da cultura de convivência, laboratório de se lançar em busca de resolução de conflitos no coletivo desse convívio, dividindo tempo e espaço comuns; o terceiro é primar pela aprendizagem de todos/as os/as estudantes, uma vez que a permanência ampliada supõe mais tempo para aprender por meio de diferentes metodologias e linguagens.

E no quarto condicionante, a escola de tempo integral precisa ser interpretada e tratada como política de Estado, o que demanda investimento financeiro, seja dos órgãos competentes pela garantia de educação de qualidade, ou por meio de parcerias com a sociedade civil; e, por último, e não contradizendo o segundo, na opção pelo tipo de jornada, integral ou parcial, os/as estudantes não podem ser matriculados/as por falta de vaga em escola mais próxima ou porque é local seguro, e professores/as não são lotados/as para completar carga horária, pois ambos devem se sentir pertencentes à escola.

A escola em tempo integral está igualmente articulada a modos diferentes de se fazer as relações entre todos os segmentos, pautadas pelo diálogo e pela participação ativa. Trata-se de fazer uso de todo período, de 7h ou 9h diárias, como oportunidades para novas aprendizagens, a partir da construção do conhecimento, possibilitando a cada um/a vivenciar o espaço escolar no sentido de pertença e não apenas de preenchimento de carga horária – o que requer o desenvolvimento de práticas educativas com intencionalidade de educação integral.

Nesse contexto, faz-se necessário um trabalho de parceria consistente entre a coordenação pedagógica e a gestão escolar, de modo que, alinhadas, possam desenvolver estratégias integradas que potencializem o trabalho na instituição, viabilizando que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo para todos/as os/as estudantes, com ações que valorizem os diversos ritmos e as formas de aprendizagem, promovam a autonomia dos/das profissionais e resultem em práticas enriquecedoras.

Essas situações exigem apoio irrestrito dos órgãos responsáveis pelas políticas de educação, no sentido de proporcionar recursos financeiros e humanos suficientes, capazes de

contribuir para um planejamento articulado com a formação continuada específica que se efetive em um currículo adequado para esse modelo de escola.

Sendo assim, educação integral e escola em tempo integral são termos distintos e não devem ser entendidos nem tratados como similares, tampouco interpretados como indissociáveis. Como esclarecem Coelho e Hora (2013), educação integral está associada ao desenvolvimento do ser humano na totalidade, à formação plena nas diferentes dimensões que colaboram para o desenvolvimento total da pessoa humana. A escola em tempo integral, entretanto, versa sobre o aumento de tempo na escola para os/as estudantes, como possibilidade de uma rotina enriquecedora para novas aprendizagens, que extrapolem as salas de aula tradicionais e abarquem outros espaços para além do espaço escolar.

Nesta pesquisa, apresentam-se também as narrativas das participantes sobre a compreensão que têm sobre a educação integral e da escola de tempo integral, e a percepção de como as atividades do currículo de uma escola em tempo integral contribuem para a oferta da educação integral. A participante Zelosa assim se manifesta:

> Educação integral é formação do aluno em todas as dimensões: intelectual, física, emocional, e social, a se constituir como um projeto coletivo compartilhado com crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. A escola em tempo integral [...] é uma modalidade de organização escolar que busca implementar a educação integral através da ampliação da jornada. O currículo dessa escola de tempo integral na oferta da educação também integral se tivesse todos os professores capacitados para as disciplinas do núcleo comum e diversificado e espaços pedagógicos, não deixaria tanto a desejar, visto que, às vezes, não temos todos os professores das disciplinas do núcleo comum, imagine para as disciplinas do núcleo diversificado com as formações específicas e de qualidade [...] (Zelosa, Entrevista Narrativa, 25 jun. 2025).

Na mesma direção, apresenta-se a narrativa da participante Empatia:

> Educação Integral vai além da sala da aula, focando nesse desenvolvimento completo do aluno [...], da parte intelectual, emocional, social, física e cultural. E escola de tempo integral é uma escola que o aluno passa mais tempo, [...], 9h por dia, (7 aulas, 30min de recreio e 1h20min de descanso), onde ele tem aula das disciplinas do currículo comum em um turno e, no contraturno, participa das disciplinas diversificadas: música, teatro, dança, xadrez, desenho, prática de leitura e escrita, prática de matemática e protagonismo juvenil, proporcionando uma formação mais completa [...], para os alunos, preparando para vida, ou seja, para o futuro. As atividades do currículo dessa escola de tempo integral, nessa oferta de educação integral, constituem de ambiente educativo que vai além da sala de aula, buscando a formação completa do aluno, [...], por meio de um currículo diversificado. Atividades que estimulem o protagonismo juvenil, visando o desenvolvimento integral e significativo para esses estudantes (Empatia, Entrevista Narrativa, 14 jul. 2025).

A participante Zelosa compreende o conceito de educação integral e de escola em tempo integral, apontando diferenciação entre esses termos, justificando que as atividades do currículo precisam de espaços pedagógicos apropriados a professores/as com a devida formação para promover educação integral. A participante Empatia estrutura a narrativa trazendo o conceito

de educação integral, mas a percepção de escola em tempo integral é apresentada de forma mais exemplificada, predominando a questão de ampliação do tempo, acrescentando a maneira como deveria ser distribuído o currículo.

Ambas as participantes, Zelosa e Empatia, trazem uma concepção de educação integral com proximidade da que Coelho e Hora (2013) defendem, isto é, uma educação pautada na formação total do ser humano, englobando os diferentes aspectos – físicos, cognitivos, sociais, éticos e estéticos. Enfim, um modelo de educação que supera a formação focada na dimensão intelectual, desconsiderando as demais áreas que integram a pessoa humana.

Por escola em tempo integral, a participante Zelosa compreende um modo de organização da escola que, por meio da jornada ampliada, busca a implementação da educação integral. Essa compreensão aproxima-se do pensamento de Moll (2010), quando enfatiza que se trata de organização escolar para ofertar mais tempo de permanência, no sentido restrito, e no sentido amplo, prevalecer a educação integral, reconhecendo que escola de tempo integral não se restringe ao aumento de tempo na escola, mas inclui a possibilidade de fazer uso desse tempo em prol da educação integral.

A participante Empatia, ao discorrer sobre escola de tempo integral, centraliza sua fala na oferta de mais tempo de permanência do/a estudante, de modo que se envolva nas aulas das disciplinas do currículo comum, que precisam acontecer em um turno e, no contraturno, participe das atividades do currículo diversificado. É uma escola que proporciona formação mais completa, preparando o/a estudante para a vida – construção semelhante à do Programa Mais Educação (PME), que vigorou no período de 2007 a 2010.

Aliás, o PME, criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, constituiu uma política pública do governo federal de ampliação de tempo escolar, na perspectiva de educação escolar ampliada dos estudantes, apresentando como objetivo: "fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar" (Brasil, 2009, p. 13-14). O PME se constituiu, na época, como uma iniciativa pautada na ampliação do tempo de permanência do/da estudante na escola, no qual participava de atividades diversificadas no contraturno, o que o distancia da educação integral.

Em conformidade com a proposta de análise de Schütze (2013), em relação ao segundo passo, a descrição estrutural do conteúdo, a participante Zelosa retrata que há uma discrepância para se promover educação integral diante de uma realidade tão precária. Ressalta, inclusive,

que essa realidade impede que as atividades do currículo sejam articuladas com a concepção de educação integral. A participante Empatia percebe a oferta da educação integral por questões da ampliação do tempo na escola e do currículo diversificado. Esse currículo, segundo a participante, proporciona atividades que acontecem no exterior da sala de aula, mas a atual organização dele não potencializa as atividades.

No terceiro passo, Schütze (2013) propõe a abstração analítica, pela qual se infere, pelas narrativas, que a participante Zelosa tem clareza que na escola pesquisada, as atividades do currículo não estão proporcionando a educação integral, deixando fissuras até mesmo na formação mínima. A falta de profissionais e de insumos pedagógicos afeta o planejamento das atividades, e representa um obstáculo à oferta de uma educação integral que preza pela formação plena dos/das estudantes e não se faz somente ampliando o tempo deles/as na escola.

A participante Zelosa percebe que há uma diferença entre educação integral e escola de tempo integral, colocando que essa última pode ser uma expectativa e não garantia de oferta de educação integral. Essa percepção dialoga com o pensamento de Moll (2012), que desmitifica a ideia de atrelar educação integral como consequência de tempo integral, sem que haja efetivas mudanças na escola – desde os espaços até o currículo –, de forma que sejam atendidas as necessidades dos/das estudantes.

A participante Empatia justifica que a jornada ampliada e o currículo diversificado, propostos pela escola, contribuem para a formação integral. Segundo ela, esses aspectos favorecem o desenvolvimento de atividades para além da sala de aula, as quais intensificam o protagonismo estudantil. Muito provavelmente, referia-se à disciplina Protagonismo Juvenil, pois durante as visitas, a participante relatou exemplos de projetos realizados por professor/a em que o/a estudante se envolvia nas atividades de modo mais efetivo, e havia culminância no pátio da escola, no sentido de extrapolar o espaço de sala de aula.

Esse posicionamento da participante Empatia leva a supor que há uma maneira não muito sólida de perceber como um currículo precisa se instituir para uma efetiva educação integral. Assim, enfatiza-se a concepção de escola em tempo integral em sentido restrito, atrelada ao que Moll (2010, s. p.) define como "[...] organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar [...]." Esse posicionamento da referida participante ratifica a necessária formação continuada como política pública, de modo que abarque as especificidades da escola em tempo integral e educação integral, como mencionado pela participante Zelosa na entrevista narrativa.

O quarto passo proposto por Schütze (2013), denominado de análise do conhecimento, permitiu identificar a avaliação dos conceitos sobre as concepções de educação integral, escola de tempo integral e como as atividades do currículo da escola contribuem para a oferta da educação igualmente integral. Esses conceitos, elaborados com base nos saberes adquiridos, são constituídos de significados, refletindo a maneira perceptiva sobre as situações vivenciadas, apresentadas nas narrativas das participantes Zelosa e Empatia.

Nesse sentido, as duas participantes designam a educação integral voltada à formação que abrange as diversas dimensões dos/das estudantes. Zelosa amplia essa definição, defendendo que as ações propostas e realizadas na coletividade contribuem para fortalecer a política de educação integral, encontrando na escola em tempo integral, pelo aumento da jornada de permanência do/a estudante, condição para efetivar-se. No entanto, precisa de requisitos mínimos, como espaços pedagógicos e quadro suficiente de professores/as, para que se possa planejar e concretizar as atividades curriculares nessa dimensão.

Ainda de acordo com Schütze (2013), o quarto passo, descrito como a análise do conteúdo, permite relacionar a narrativa de Zelosa a um dos condicionantes designados por Maurício (2009, p. 57), de

> [...] que a escola pública de horário integral é, necessariamente, uma política de Estado, seja implantada pelos órgãos estatais diretamente, seja fruto de parcerias com instituições da sociedade civil. Cada uma dessas modalidades tem vantagens e desvantagens, mas não há hipótese de que essa proposta de educação seja implantada sem vontade política dos governantes. O projeto de escola em tempo integral implica uma disponibilidade de recursos materiais e humanos significativos [...].

Por sua vez, Zelosa percebe que educação integral não se faz sem as devidas condições, pois só o aumento do tempo em que os/as estudantes permanecem na escola não é suficiente. Adequações mais robustas devem ser viabilizadas, o que requer disponibilidade de planejamento dos órgãos competentes, detentores das políticas públicas. A distribuição de recursos para a educação pelo novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, mesmo considerando fatores como modalidades e duração da jornada, não estão sendo suficientes para a manutenção de escolas em tempo integral.

A jornada integral requer investimentos que garantam a efetivação dos projetos pedagógicos. Em mais um trecho da entrevista narrativa da participante Zelosa, realizada em 25 junho de 2025, ela afirma: "[...], sem recurso, precisamos de uma formação continuada e específica, é recursos materiais e humanos, mesmo com a ampliação da jornada é muito difícil

garantir educação integral [...].” Na observação participante, comprova-se que esses projetos não se efetivavam por escassez de materiais.

Os espaços físicos não adequados, que inviabilizam o acesso do/a estudante às tecnologias digitais de informação e comunicação – as quais poderiam ser ofertadas por meio de um laboratório de informática –, constituem a realidade dessa escola. Ressalta-se que esse espaço está ausente tanto na escola pesquisada quanto nas narrativas das participantes Zelosa e Empatia, que não o apontaram em seus relatos, mesmo sendo um aparato significativo no fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

A narrativa de Empatia caminha para uma concepção de escola em tempo integral que converge para a oferta de um currículo diversificado no contraturno, mantendo o foco na ampliação da permanência do/da estudante na instituição e a necessidade de professores/as com carga horária integral na escola. Esse aspecto vai ao encontro do segundo condicionante disposto por Maurício (2009), que defende o horário integral para professores/as como estratégia de construção de uma cultura de convivência benéfica para esse modelo de escola.

Em se tratando de escola em tempo integral, Cavaliere (2009) assegura a necessidade de que ela seja fortalecida, por meio de mudanças nas atividades que, necessariamente, não condizem com a repetição de práticas tradicionais. Concebe-se a exigência de propor situações que colaborem na construção de novas histórias e saberes, ou seja, para propor jornada ampliada, deve-se dispor de pessoal de apoio, condições materiais e físicas suficientes para qualificar esse tempo diariamente. Enfatiza-se que apenas a ampliação da carga horária não é suficiente, pois isso não é garantia de práticas educativas de qualidade e diferenciadas no ensino parcial.

Da mesma forma, não basta direcionar a ampliação de tempo somente para alcançar índices melhores em determinadas disciplinas do currículo escolar ou atender aos/às estudantes de famílias menos favorecidas, pois essa perspectiva apenas reforça a associação da escola de tempo integral à concepção assistencialista de modelo de escola. Tendo clareza da concepção de educação que rege a instituição, a escola terá mais respaldo para buscar estratégias junto aos órgãos responsáveis para o uso efetivo do tempo, otimizando os variados espaços e oportunizando diferentes formas de ensino e aprendizagem.

Sabe-se das limitações deste estudo, por não apresentar uma amostragem de grande porte diante de uma rede de ensino, o que requer que seu entendimento se dê em no âmbito do contexto pesquisado. Apesar disso, esta investigação contribui para o debate da temática proposta partindo de realidade concreta sobre a ausência de investimentos financeiros

suficientes para a política de escola em tempo integral, o que compromete a efetivação da qualidade de educação ofertada, e comprova que educação integral não se faz somente com discurso e ampliação da jornada escolar.

Ademais, para os/as profissionais dessas escolas, imersas na ausência de condições mínimas para desenvolver um trabalho adequado, sobrelevam-se as urgências do cotidiano, à espera de soluções e, no contexto em que se encontram, são impelidos, muitas vezes, a agir por meio de estratégias paliativas, em um ambiente que lhe impõe tantas resistências (Franco, 2016). Educação pública e integral não se efetiva com discurso e práticas tradicionais que, embora proporcionem bons resultados quantitativos, priorizando o aspecto intelectual, impõem a necessidade de atuar com seriedade e comprometimento nas esferas públicas.

Estudos futuros podem repercutir sobre quais qualidades do tempo estão fazendo as escolas em tempo integral? Que narrativas os/as estudantes contam sobre as experiências no interior das escolas em tempo integral? E os/as professores/as, o que têm para revelar de práticas docentes que poderiam responder à educação integral? São todas questões fundamentais para envidar uma discussão mais aprofundada, capaz de viabilizar escolas em tempo integral que escapem de um ensino pragmático voltado puramente para a dimensão do cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das concepções de educação integral, que coopera no fortalecimento da função social da escola, quando é entendida e efetivada por meio de um ensino que proporcione o desenvolvimento global do/a estudante em todos os aspectos, tais como o intelectual, o físico, o emocional, o sociocultural e o afetivo. E escola em tempo integral que se apresenta como ampliação da jornada diária do/a estudante na escola, com ou sem educação integral, nos possibilitou compreender que são termos distintos e não dependentes, ainda que a jornada ampliada seja um fator propício para se efetivar a educação integral.

O que nos levou a questionar, que lugar a educação integral ocupa no espaço da escola em tempo integral? Trazida como a questão-problema desse artigo, nos possibilitou perceber que a efetivação da educação integral tem ainda um longo percurso até ser articulada ao currículo da escola em tempo integral, que predominantemente tem o tempo ampliado como condição mais palpável, sem ainda garantir o desenvolvimento global para estes/as estudantes, a partir de ações que tenham relevância na potencialização da formação plena do ser humano na coletividade, dialogando com outros espaços da sociedade, que também educam e formam.

Para a escola em tempo integral pesquisada o desafio é garantir que, nesse aumento de permanência do/da estudante na escola, aconteça prática metodológica, voltadas à formação das variadas dimensões do/a estudante, e não apenas oferta de repetição de aulas tradicionais relacionadas aos conteúdos escolares em defasagem, privilegiando o aspecto cognitivo e/ou ações que não sejam próprias da escola, servindo para preencher o aumento de carga horária.

A escola pesquisada, portanto, apresenta fragilidades na realização das atividades escolares, especialmente na parte diversificada do currículo, devido à ausência de profissionais para compor o quadro dessas disciplinas. Da forma como o currículo é implementado, não há condições viáveis para propor práticas educativas que contemplem, mutuamente, os aspectos físicos, afetivos, intelectuais, sociais, emocionais, éticos e estéticos. Essa situação é agravada pela precariedade de recursos materiais e humanos, predominando a jornada ampliada na qual os/as estudantes permanecem na escola em tempo integral para a realização de práticas tradicionais desprovidas de educação integral.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Programa Mais Educação. Brasília/DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm#:~:text=10%20O%20Programa%20Mais,educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20em%20tempo%20integral. Acesso em: 5 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 14. 113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília/DF: Presidência da República, 2020.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm

#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.113%2C%20DE%2025%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020&text=Regulamenta%200%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,2007%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 12 dez. 2024.

BIESTA. G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Conceito. **Centro de Referências em Educação Integral**, [*s.d.*]. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/conceito/. Acesso em: 19 out. 2026.

COELHO, L. M. C. da C.: HORA, D. M. Políticas públicas de educação integral em jornada ampliada e trabalho educativo: docência questionada ou precarização do trabalho docente? *In:* COELHO, L. M. C. da C. **Educação integral**: história, políticas, práticas. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013. p. 216-236.

FRANCO, M. A. S. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. *In:* FRANCO, M. A. S; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 17-31.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, v. 4).

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC**: educação, cultura e ação comunitária, n. 2, p. 15-24, 2006.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

LARROSA, J. *et al*. Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento. *In*: LARROSA, J. (org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte; Autêntica, 2021.

MAURÍCIO. L. V. Políticas públicas, tempo, escola. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. *In*: COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 53-68.

MOLL, J. *et al*. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. Escola de tempo integral. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG: Faculdade de Educação, 2010. (CD-ROM).

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para modernidade. *In*: COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 13-20.

PARO, V. H. *et al*. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 210-222.