

<https://doi.org/10.18593/r.v51.34849>

Educação Integral na Escola Pública: uma análise da proposta paranaense

Integral Education in public School: an analysis of the proposal from Paraná

Educación integral en la escuela pública: un análisis de la propuesta desde Paraná

Gabrieli Cristina Esteves¹

Universidade Estadual de Londrina; Professora da rede municipal de Ibiporã.
<https://orcid.org/0000-0002-3460-1096>

Eliane Cleide da Silva Czernisz²

Universidade Estadual de Londrina; Docente da pós-graduação e Graduação.
<https://orcid.org/0000-0002-4317-6052>

Resumo: O tema da ampliação da jornada escolar assume relevância social no contexto das políticas educacionais. Por isso, este texto tem como objetivo discutir a educação integral como importante perspectiva formativa dos estudantes. Parte-se dos questionamentos: o que é educação integral? Como a educação integral é proposta nas políticas educacionais atuais? Que ações são incrementadas na rede de educação pública do Paraná? Trata-se de uma reflexão desenvolvida com base em pesquisa sobre o tema ancorada na abordagem qualitativa de pesquisa, instrumentalizada em dados bibliográficos e documentais e que discutiu as características da educação integral. Como resultado da reflexão deste texto, destaca-se que, tanto a educação integral quanto a educação em tempo integral são empregadas

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina; Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação; Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ibiporã.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* Marília; Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina no Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado.

com o mesmo significado; há a necessidade de discutir sobre o efetivo significado do conceito de educação integral; a educação pública orienta-se por perspectivas privatistas de educação e ensino. Como conclusão, evidencia-se a imprescindibilidade de estudo do assunto pelos educadores para que se efetive uma educação integral emancipatória.

Palavras-chave: políticas educacionais; ensino fundamental; educação integral.

Abstract: *The theme of extending the school day assumes social relevance in the context of educational policies social relevance in the context of educational policies. Therefore, this study aims to discuss integral education as an important training perspective for students. We started with the questions: What is integral education? How is integral education proposed in current educational policies? What actions are developed in the public education network in Paraná? This is a reflection based on research on the topic which, discussed the characteristics of integral education anchored in the qualitative research approach and instrumentalized in bibliographic and documentary data. As a result of reflecting on this study, we highlighted that both integral education and full-time education are used with the same meaning; that is necessary to discuss the effective meaning of the concept of integral Education; that public education is guided by private perspectives of education and teaching. In conclusion, we highlight the essential study of the subject by educators so that na integral emancipatory education can be implemente.*

Keywords: *educational policies; elementary school; full-time education.*

Resumen: *El tema de la ampliación de la jornada escolar asume relevancia social en el contexto de las políticas educativas. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo discutir la educación integral como una perspectiva formativa importante para los estudiantes. Partimos de las preguntas: ¿qué es la educación integral? ¿Qué acciones se desarrollan en la red de educación pública en Paraná, Brasil? Esta es una reflexión desarrollada a partir de una investigación sobre el tema, anclada en el enfoque de investigación cualitativa e instrumentalizado en datos bibliográficos y documentales, donde*

se discutieron las características de la educación integral. Como resultado de la reflexión de este estudio, resaltamos que tanto educación integral como la educación a tiempo completo se utilizan con el mismo significado; que es necesario discutir el significado efectivo del concepto de educación integral; que la educación pública está guiada por perspectivas privadas de educación y enseñanza. Como conclusión, resaltamos el imprescindible estudio del tema por parte de los educadores para que se pueda implementar una educación emancipadora integral.

Palabras clave: *políticas educativas; enseñanza fundamental; educación integral.*

Recebido em 06 de junho de 2024

Aceito em 02 de fevereiro de 2026

1 INTRODUÇÃO

A educação integral deve gerar no aluno uma necessidade de apropriação de conhecimentos e fazer com que essa necessidade aumente cada vez mais, deve-se formar numa perspectiva omnilateral, rompendo com o caráter unilateral (Duarte; Jacomeli, 2017, p. 571).

Este artigo discute a educação integral, considerada fundamental perspectiva formativa aos estudantes brasileiros no âmbito da escola pública. Há um intenso discurso promotor da educação integral em uma concepção de educação emancipatória, a qual entende que a escola pública deve propiciar um ensino que possibilite o desenvolvimento integral dos estudantes. Também há orientações e defesas para o desenvolvimento da educação integral com fortes inspirações em perspectivas privadas, em uma compreensão de que os estudantes obtenham na escola a instrumentalização de um saber prático, que lhes servirá para a adaptação ao mercado de trabalho. Há, ainda, a compreensão da educação integral em que se privilegia o

tempo de permanência na escola e, por consequência, a preocupação com as atividades que serão desenvolvidas no tempo ampliado da jornada escolar.

Frente a tais compreensões, defendemos, de acordo com Duarte e Jacomeli (2017, p. 564), que “a educação integral, a escola integral, portanto, deve formar seres humanos integrais, ou seja, deve ser uma formação plena”.

Por essa razão, distanciamos-nos da perspectiva privada de educação, motivo pelo qual entendemos ser importante discutir o tema, que atualmente se depara com defesas feitas por órgãos empresariais ou seus representantes. Trata-se de uma análise importante para compreender a concepção de educação integral nas políticas educacionais que orientam o trabalho pedagógico no âmbito do Ensino Fundamental da escola pública. Por essa razão questionamos: o que é educação integral? Como a educação integral é proposta nas políticas educacionais atuais? Que ações são desenvolvidas na rede de educação pública do Paraná?

Para respondermos a esses questionamentos, destacamos como objetivo geral deste texto: discutir a educação integral como importante perspectiva formativa dos estudantes das escolas públicas. Realizamos as reflexões com base na abordagem qualitativa de pesquisa por entendermos possibilitar uma discussão mais ampla do assunto no que corresponde às possíveis formas de interpretação do fenômeno educacional.

Os dados que subsidiam a pesquisa são bibliográficos e documentais. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Lima e Mito (2007, p. 40), “[...] requer do pesquisador atenção constante aos ‘objetivos propostos’ e aos pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça”. Isso porque é pela

pesquisa bibliográfica que os pesquisadores obtêm dados do acúmulo de conhecimento sobre um tema, e é pela análise desse material produzido que as perspectivas teóricas podem ser compreendidas. Desse modo, fundamentamo-nos em autores que consideramos centrais para a análise do conceito da educação integral, assim como expresso nos estudos de Silva (2014), Fonseca (2014) e Sousa (2020).

Também utilizamos a análise de documentos, um relevante recurso instrumental de pesquisa. Os documentos são importantes fontes de pesquisa quando interpretados em relação ao tempo histórico produzido, às defesas que apresentam em suas proposições e “[...] como objeto de interpretação” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 13). Nesse sentido, consideramos como documentos as legislações e os instrumentos legais que normatizam e orientam a forma como deve se realizar o trabalho na escola. Elencamos nesse texto, como centrais, os seguintes documentos normativos federais: a *Constituição Federal* (Brasil, 1988); a *Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990* (Brasil, 1990) – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –; a *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (Brasil, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –; a *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014* (Brasil, 2014), que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE); e a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* – (Brasil, 2017). No âmbito estadual, elegemos o *Documento Orientador n.º 01/2023* (Paraná, 2023a), da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), que orienta a educação integral em tempo integral no Ensino Fundamental nos anos finais; e a *Lei n.º 21.658 de 27 de setembro de 2023* (Paraná, 2023b), que institui o Programa Paraná Integral (PPI).

Com tais opções de análise, organizamos o texto, refletindo sobre a concepção de educação integral, conforme é abordada pelas políticas educacionais para o Ensino Fundamental anos finais e em

programas do governo federal, com vistas a destacar suas principais características. Na sequência, tecemos algumas considerações sobre a análise do PPI. Em seguida evidenciamos as orientações da educação integral como perspectiva da escola pública. Finalizamos com apontamentos sobre as orientações com foco privatista que atualmente ganham espaço no âmbito da escola pública paranaense e norteiam as práticas escolares.

2 APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para a análise da concepção de educação integral, entendemos que ela não se resume à ampliação de tempo de permanência no ambiente escolar. Em nossa compreensão, a educação integral tem relação com a concepção que lhe define e dá forma. Por isso é que, para essa discussão, é preciso considerar, como observam Duarte e Jacomeli (2017), a luta de classes na sociedade capitalista. Pelas autoras, os interesses da classe dominante tendem a direcionar a educação escolar para um desenvolvimento que valoriza e preserva um enfoque pragmático, imediatista e voltado ao mercado. Como afirmam Duarte e Jacomeli (2017, p. 571),

os conteúdos importantes para a formação humana, dessa forma, são descartados, a escola está esvaziada de conteúdos necessários para uma boa formação, as políticas públicas de educação integral estão nesse aspecto, priorizando os temas transversais, regidos pelas pedagogias hegemônicas, valorizando o capital, atendendo a demanda dessa sociedade cruel e excludente.

Para que ela se efetive, é necessário que haja encaminhamentos pedagógicos bem estruturados, de forma que possibilitem uma formação omnilateral dos estudantes, para a qual o período de permanência na escola pode contribuir. Contudo, esse não é o fator determinante. Essa compreensão não é um consenso pelo fato de que as políticas educacionais resultam de debates e defesas de perspectivas educacionais de diferentes classes; são definidas nos contextos histórico, político e econômico que influenciam em seus rumos.

Pesquisadores como Cavaliere (2002), assim como Posser, Almeida e Moll (2016), discutem a educação integral retomando dados da concepção e da história de seu desenvolvimento. Cavaliere (2002) traz uma análise da educação integral a partir da corrente pedagógica pragmatista de educação, que valoriza a experiência e tem como maior expoente John Dewey. Posser, Almeida e Moll (2016, p. 113) destacam que “os ideais da Educação Integral aparecem na história da educação, no período da segunda república, com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932”. Para as autoras, buscava-se reconstruir a educação com “a organização de um sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos, onde cada um tivesse a oportunidade de se desenvolver integralmente” (p. 113).

De acordo com Cavaliere (2002), como corrente pedagógica, o escolanovismo teve várias formas de manifestação no século XX. Foi sob essa influência que, no Brasil, Anísio Teixeira encaminhou ações, tanto na década de 1930 no Rio de Janeiro quanto na década de 1950 em Salvador – e um pouco mais adiante em Brasília. Décadas à frente, em meados de 1980 no Brasil, com a idealização de Darcy Ribeiro, sob a inspiração nas ideias de Anísio Teixeira, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública – Cieps – (Posser; Almeida; Moll,

2016). Entendemos, a partir das reflexões de Cavaliere (2002) e de Posser, Almeida e Moll (2016), que essa evolução do desenvolvimento de ações pedagógicas no Brasil com vistas ao desenvolvimento da educação integral se deu com essa inspiração de Anísio Teixeira no enfoque escolanovista. Cavaliere (2002, p. 253) observa que

as novas idéias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida”.

Essa proposta, segundo Cavaliere (2002, p. 253), foi fruto de debates e considerações sobre o fato de que se desenvolvia em afinidade com os interesses dominantes, pois, “o escolanovismo teria executado um deslocamento do eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola)”.

Outra vertente de defesa da educação integral é feita pela pedagogia histórico-crítica, cujo principal expoente é Saviani (2011, p. 32), que afirma: “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão”. De acordo com Pattaro e Machado (2014), essa vertente histórico-crítica se apoia na corrente do pensamento marxista, cuja defesa da escola se faz por ser uma instituição que possibilita acesso

ao saber elaborado para as novas gerações, o que favorece viver em sociedade.

Na avaliação de Lima e Colares (2023, p. 5),

a crise social do capitalismo gera efeitos deletérios para educação. Assim, a crise da educação é desconstrução de conteúdo. Destaca-se que o capitalismo forma trabalhadores esvaziados de conteúdos básicos, como alfabetização e matemática, que não são apropriados pelas pessoas. E isso causa um déficit para a sociedade.

Conforme verificamos em Lima e Colares (2023), a pedagogia histórico-crítica foi desenvolvida no final dos anos de 1970 e se constitui também uma agenda política na direção da defesa do direito à educação que proporcione formação humana plena. Essa agenda, para proporcionar educação integral, é identificada pelas autoras desde a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, passando pela *Constituição Federal do Brasil* (Brasil, 1988) e pelo ECA (Brasil, 1990). Para Lima e Colares (2023), a educação integral também era vislumbrada nos PNE de 2001 e 2014, assim como no Programa Novo Mais Educação – PNME – (Brasil, 2016). Com base nas autoras, apesar de as políticas de educação integral terem respaldo no PNE e de haver programas que promovem essa indução, ainda há uma fragmentação entre o que se propõe e o que se desenvolve como educação integral.

O que observamos, porém, é que grande parte das políticas, embora usem o termo “educação integral”, mantém práticas fragmentadas. Tal contradição indica que a educação integral, como projeto emancipatório, ainda enfrenta limites impostos pela orientação neoliberal das políticas educacionais, que acabam deslocando seu sentido original de formação omnilateral para um horizonte técnico-

instrumental. Nesse contexto, reafirmamos a necessidade de uma agenda educacional que não apenas mencione a educação integral, mas que a assuma como fundamento político-pedagógico capaz de orientar currículos, práticas e finalidades formativas na escola pública.

Essas reflexões sobre a concepção de educação integral são importantes para discutirmos as proposições feitas para o Ensino Fundamental. É por intermédio da educação integral que se torna possível propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagens aos estudantes “[...] por meio do acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologia; do acesso a atividades pedagógicas planejadas e articuladas [...]” (Sousa; Santo; Bernado, 2015, p. 136).

Silva (2014, p. 88) entende que a educação integral como “[...] direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promova condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades [...]”. A compreensão de Sousa (2020) assemelha-se ao pensamento de Silva (2014), tanto no entendimento de que educação integral é direito quanto na possibilidade de mais espaços para realizar a formação. Na análise de Fonseca (2014, p. 70), a educação integral é compreendida como uma “[...] possibilidade de trabalho para qualquer escola que queira ou pense em uma educação transformadora”. Pelas referências que comentamos, é possível perceber que a intencionalidade da formação, bem como a concepção de educação, é a linha orientadora da educação integral.

2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Para refletir sobre a educação integral na política educacional, como análise específica, é importante retomar, de forma breve, aspectos centrais e importantes da política educacional no período a partir da década de 1990. Trata-se de um período significativo para a compreensão da educação, cujas características – como por exemplo o neoliberalismo, as alterações do mundo do trabalho, as mudanças das regulamentações trabalhistas e o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais – continuam a se desenvolver de forma ampliada hoje.

Tratou-se de uma década que, ao mesmo tempo que trazia perspectivas favoráveis ao desenvolvimento democrático, também era afetada pelas alterações econômicas que visavam aos ajustes ao capital. Tornaram-se fortes nessa década as discussões a respeito da interferência dos organismos internacionais na educação. Essa compreensão nos é possibilitada por Libâneo (2016), ao discutir as direções das políticas educacionais desenvolvidas a partir dos anos de 1990. O autor localiza nessa década as orientações de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial, que vão desenvolver discursos norteadores da educação para o desenvolvimento social para melhoria das condições de vida da população.

Com foco na Conferência de Jomtien, o autor reflete sobre a perspectiva educacional que se direciona para a redução da pobreza e para o desenvolvimento humano. Libâneo (2016, p. 46-47) destaca que

a educação fundamental, assim, passa a ser um instrumento indispensável das mudanças levadas a efeito no capitalismo globalizado e para o êxito econômico global, principalmente aquela dirigida aos setores sociais mais marginalizados, pois assegura o potencial produtivo “de todos”, isto é, dos mais pobres.

Na compreensão de Libâneo (2016, p. 47), tais indicações levam a escola e o ensino a uma formação que instrumentaliza para o trabalho: “A escola se reduz a atender conteúdos ‘mínimos’ de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho”. Essas orientações, segundo o autor, comprometem a escola “em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos” (p. 48).

Na *Constituição Federal* (Brasil, 1988) não há explicitamente a menção ao termo “educação integral”, pois essa abordagem mais abrangente – educação integral – é geralmente regulamentada por legislações e políticas públicas específicas.

No art. 205 da *Constituição* (Brasil, 1988), podemos observar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nesse trecho da lei, destaca-se a educação como um direito fundamental de todas as pessoas, além de um dever, tanto do Estado quanto das famílias. Evidencia-se que a promoção e o incentivo à educação são responsabilidades compartilhadas, que exigem a colaboração ativa de toda a sociedade; e que o objetivo principal é assegurar o desenvolvimento integral do indivíduo, preparando-o

para exercer sua cidadania de maneira responsável e consciente e capacitando-o para ingressar e atuar no mercado de trabalho.

No ECA, estabelece-se a doutrina da proteção integral, garantindo, no art. 3.º da Lei n.º 8.069/1990 (Brasil, 1990), que

crianças e adolescentes possuem todos os direitos fundamentais que são inerentes à pessoa humana, além da proteção integral prevista nesta Lei. Esses direitos devem ser assegurados por meio da legislação ou de outros métodos, proporcionando todas as oportunidades e facilidades necessárias para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em um ambiente de liberdade e dignidade.

É nesse artigo da lei que vemos o destaque para a proteção integral, que está articulada com o desenvolvimento nos aspectos: físico, mental, moral, espiritual e social. O ECA (Brasil, 1990) não possui um artigo específico que trate exclusivamente da educação integral. Mas aborda, em alguns de seus dispositivos, questões relacionadas à educação e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes, assim como expresso no art. 4.º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Essa disposição demonstra a importância da educação na vida das crianças e dos adolescentes e evidencia que a responsabilidade de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes não recai apenas sobre uma única entidade, mas é uma obrigação compartilhada entre a família, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público.

Além disso, no art. 53 do ECA (Brasil, 1990), lemos que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”. Esse direito à educação é destinado a promover o desenvolvimento completo da pessoa, preparar o indivíduo para exercer sua cidadania de forma consciente e qualificada e capacitá-lo para o mercado de trabalho.

A LDB (Brasil, 1996) trata da jornada escolar no Ensino Fundamental:

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.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

No artigo 87 da LDB (Brasil, 1996), há também um reforço para a efetivação das escolas em tempo integral: “§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Não verificamos uma preocupação com a concepção, mas sim com o tempo de permanência na escola.

Entre os programas para a educação integral, destacamos o Programa Mais Educação – PME – (Brasil, 2007) –, desenvolvido no segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva. Os autores Silva e Silva (2014, p. 118), em análise do PME, consideram que este se caracterizou por “uma regressão no plano teórico e social em função da subordinação intelectual e moral dos Governos Lula/Dilma aos organismos multilaterais [...]”.

Os autores entendem que o desenvolvimento do PME ampliou o tempo de permanência na escola sem as condições adequadas de trabalho docente; e acrescentam que a escola desenvolveu uma função compensatória, constituindo-se mais como um espaço de “proteção” e “guarda” de crianças e adolescentes. Assim, encurtou-se “a sua função social de socialização do conhecimento historicamente acumulado” (Silva; Silva, p. 119), aspecto que, segundo os autores, mostra prevalecer a “política do ‘disciplinamento da pobreza’, tarefa atribuída à escola nos países subdesenvolvidos, conforme recomendações do Banco Mundial, desde a década de 1990” (p. 118-119).

No PNE, Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014), a Meta 6 indica: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”.

Tanto na Meta 6 quanto nas nove estratégias propostas para exequibilidade do Plano, a referência é ao “tempo” de permanência do estudante na escola. Ao pensar no tempo, as indicações feitas nas metas visam contribuir para a organização das atividades que serão realizadas, de modo que abordam aspectos como o tipo de arquitetura, o mobiliário e a estrutura física da escola; a articulação com outros espaços educativos; a valorização de atividades culturais e artísticas; e a abrangência da escola para outras comunidades e segmentos sociais.

Podemos inferir que as indicações propostas, tanto na LDB quanto no PNE, se vinculam à organização da escola a partir do tempo de permanência. Logo, a perspectiva é de integralização do tempo de permanência do estudante na escola, um aspecto que consideramos fundamental nessa análise.

O PNME foi desenvolvido no governo de Michel Temer. Conforme informações obtidas na página do Programa no *site* do Ministério da Educação – MEC – (Brasil, 2018), o objetivo centra-se em: “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola”.

O PNME (Brasil, 2016) não apresenta preocupação específica com a educação integral, mas sim com a educação em tempo integral, com foco na expansão do tempo de permanência dos alunos na escola, ampliando “[...] tempos e espaços escolares, além de oportunidades educacionais uma vez que investe no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes, visando a erradicação do fracasso escolar”.

Se analisarmos o documento-base da Conferência Nacional de Educação – Conae – (Brasil, 2024), com o título *Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para garantia da Educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*, veremos que a educação integral é destaque como uma abordagem educacional que almeja o desenvolvimento pleno do indivíduo. Conforme delineado no referido documento:

É necessário assegurar a oferta de educação integral de qualidade, que não se reduz somente à ampliação do tempo nas instituições educacionais, garantindo que todos(as) os(as) estudantes tenham acesso a uma formação que promova o desenvolvimento pleno, independentemente de sua origem ou localidade. A Educação Integral é caracterizada por uma instituição educativa que inclua em seu currículo e em suas práticas pedagógicas diárias a vivência de temas ligados à cidadania, à ética, à diversidade, às características regionais do país, aos cuidados com a

saúde. Uma escola que propicie a prática de esportes e o acesso à cultura; que valorize a comunidade em que está inserida; que contribua para a socialização, a valorização do outro e das diferenças, e para a formação de vínculos imprescindíveis ao desenvolvimento pessoal da criança, do adolescente e do jovem, e para a sua vida em sociedade. É, portanto, o lugar e o tempo primordiais de garantia da formação dos sujeitos, conforme previsto na CF, de 1988: para o trabalho, para a cidadania e para a plenitude (Brasil, 2024, p. 59, grifos nossos).

Em síntese, o documento-base da Conae (Brasil, 2024) destaca a importância da educação integral como uma abordagem educacional ampla, essencial para a formação e o desenvolvimento pleno do indivíduo, buscando enriquecer todas as dimensões humanas e rompendo com a visão de educação integral associada à mera extensão da jornada escolar.

Na BNCC (Brasil, 2017), também há indicações, tanto em referência ao tempo de permanência na escola quanto à concepção de educação que irá nortear o Ensino Fundamental, imprescindível nesta análise. Como podemos verificar no trecho a seguir, a BNCC (Brasil, 2017, p. 18, grifos nossos) demarca,

[...] de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral, reconhecendo que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, *o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou, ainda, que confundem 'Educação Integral' com 'educação ou escola em tempo integral'*. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de Educação Integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas.

É interessante perceber que o excerto menciona a dimensão intelectual cognitiva em tom de crítica. A BNCC (2017, p. 7) faz indicações centrais para o desenvolvimento da educação básica, as quais são definidas como “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”.

As aprendizagens essenciais indicadas são definidas e mediadas pelo desenvolvimento de habilidades e competências, norteadas com o mesmo direcionamento das competências constantes no Relatório Delors, divulgado pela Unesco na década de 1990, conforme alertou Libâneo (2016). Na perspectiva indicada pela BNCC (Brasil, 2017), as aprendizagens são essenciais para o preparo do estudante para a adaptação ao mundo atual. Valem mais a ênfase ao saber prático e o preparo para o bom desempenho em avaliações de larga escala que a formação que privilegie as áreas do conhecimento com profundidade. De acordo com as análises de Filipe, Silva e Costa (2021), a proposta educativa contida na BNCC aproxima-se aos intentos neoliberais para uma formação minimizada, voltada à empregabilidade, em uma dimensão contrária à educação integral.

O Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023) foi proposto e iniciado no atual governo de Luís Inácio Lula da Silva. Esse programa é orientado pela *Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023* (Brasil, 2023), e tem como finalidade, conforme o artigo 1.º, “fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral”. Para a criação de matrículas, a Lei estabelece, no §3.º do artigo 3.º, que considerará “[...] escolas com propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular [...]” (Brasil, 2023). A análise da legislação deixa clara a ênfase nos aspectos de assistência técnica

e apoio financeiro para fomentar as matrículas em tempo integral, o que nos leva a inferir a existência de direcionamentos visivelmente técnicos para a educação básica.

Em contraposição, entendemos que uma formação humana plena valoriza, sim, a dimensão intelectual. Por isso, os conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade são fundamentais para a formação do estudante e base sobre a qual outros conhecimentos são produzidos – e são imprescindíveis para a formação que vislumbra o desenvolvimento científico e tecnológico. O entendimento que temos é que a supervalorização do saber prático e do preparo estudantil para adaptação ao mundo se apresenta polarizada e por si só não contribui para a formação emancipatória e o desenvolvimento da cidadania.

3 ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PARANÁ

Para a análise do que propõe e do modo como será implementada a educação integral no Paraná, é importante verificar o que estabelecem a Lei n.º 21.658/2023 (Paraná, 2023b), que institui o PPI; e o *Documento Orientador n.º 01/2023* (Paraná, 2023a), que orienta o Programa.

O *Documento Orientador n.º 01/2023* é um documento orientador para as instituições de ensino que ofertam o Ensino Fundamental (anos finais), o Ensino Médio e a educação profissional em tempo integral. Traz, logo no seu início, a indicação de que se fundamenta na *Constituição Federal*. Destacamos o artigo 205, que

traz a educação como direito, para o pleno desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania:

Pensar na oferta de uma formação plena não pressupõe que se possa ensinar e aprender tudo, mas sim possibilitar ao sujeito uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente ao seu país. Assim, a oferta de Educação Integral em Tempo Integral busca ampliar as oportunidades educacionais que visam desenvolver as potencialidades humanas, rompendo com a fragmentação dos conteúdos, articulando e integrando conhecimentos, ampliando os tempos e ressignificando os espaços escolares, de forma a tornar a escola um lugar para a prática da investigação, de experiências pedagógicas e de aprendizagem significativa, tanto para os estudantes como para os professores (Paraná, 2023a, p. 7).

O excerto deixa claro que a defesa de educação integral se faz com a ampliação do tempo de permanência na escola, que, de acordo com o documento orientador, visa ao enriquecimento curricular, que se desenvolve “mediado pelo trabalho coletivo da equipe pedagógica, professores e agente educacionais” (Paraná, 2023a, p. 8), em uma jornada de 9 horas diárias. Conforme o documento,

a Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único (ETI) é o processo educativo pelo qual as ações pedagógicas visam ao desenvolvimento da formação humana integral, considerando o estudante sob uma dimensão de integralidade para atender os aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e socioemocionais (Paraná, 2023a, p. 8).

Esse trecho do documento orientador deixa clara a importância dada ao tempo de permanência dos estudantes na escola. Reforça o texto da Lei n.º 21.658/2023, que institui o PPI e especifica no artigo 1.º que o Programa visa “[...] melhorar a oferta e a qualidade da educação básica por meio da implementação de políticas públicas voltadas

à educação em tempo integral em instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná” (Paraná, 2023b, p. 1). Ao verificarmos a legislação, percebemos uma descrição centrada na oferta e na qualidade da educação. No artigo 2.º, a lei estabelece como objetivos:

- I - ampliar as oportunidades de acesso à educação de qualidade aos estudantes da rede estadual de educação do Paraná por intermédio da jornada escolar integral, alinhada às atuais demandas;
- II - promover a formação integral dos estudantes por meio da educação básica de excelência que lhes permita desenvolver conhecimentos e habilidades necessários à construção de seus projetos de vida, bem como ao exercício da cidadania e do protagonismo;
- III - garantir um currículo escolar articulado por meio da integração das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada, de acordo com a legislação vigente (Paraná, 2023b, p. 1).

Do que a lei estabelece, como podemos ler, já no primeiro objetivo, há uma associação entre a jornada escolar integral e a educação de qualidade. Não se especifica a quais demandas a educação deverá estar alinhada. Contudo, no segundo objetivo, há a indicação de que a educação de excelência auxiliará na construção do projeto de vida dos estudantes. Com essa indicação, percebemos a linearidade da formação entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no que corresponde não apenas ao projeto de vida, mas também à ênfase no protagonismo do estudante. Essas indicações revelam a concepção de cidadão que será formado, assim como o alinhamento ao proposto na BNCC, aspecto contido no terceiro objetivo da lei e que pode ser visto também na apresentação do PPI, descrita no documento orientador.

No *Documento Orientador n.º 01/2023* (Paraná, 2023a, p. 10), há menção à função da escola, que além de ensinar conteúdos também

precisa “despertar os sonhos, a busca de propósitos e, com isso, o sentimento de pertencimento do jovem ao encontrar/ (re)conhecer seu lugar no mundo”. Com essa observação, o documento faz menção ao projeto de vida, à formação de “seres humanos autônomos, solidários e competentes. De igual modo, faz-se necessário abordar a importância da educação socioemocional que deve estar alinhada com as demandas globais e locais da educação” (p. 10). Para que essa aprendizagem se torne possível, há no documento a indicação dos pilares da educação segundo comentado no Relatório Delors.

Para Silva (2024), a BNCC está alinhada ao neoliberalismo, traz o reforço do desenvolvimento de competências e de habilidades e relaciona-se às intenções de desenvolvimento da empregabilidade, o que contribui para a adaptação ao mercado de modo flexível. Por essa análise, entendemos que tanto a base valorativa da BNCC quanto a proposta de educação integral são componentes de um projeto educativo que tem o mesmo objetivo, ambos estão alinhados aos intentos capitalistas.

Há no *Documento Orientador n.º 01/2023* uma menção à trajetória de ações para o desenvolvimento da educação integral em tempo integral na rede paranaense, que teve início no ano de 2008. De acordo com o documento, em 2019 foram firmados acordos de cooperação entre a SEED e o Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Natura e ainda o Instituto Sonho Grande. O objetivo dessa cooperação era o desenvolvimento do Modelo Escola da Escolha, um modelo de educação integral incentivado pelo ICE e cuja centralidade está no desenvolvimento do projeto de vida, conforme definições que podem ser vistas no *site* do Instituto: “O estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no ‘coração’ da Escola da Escolha” (ICE, 2021).

As parcerias com a SEED são previstas no atual programa, como indica o artigo 8.º da Lei n.º 21.658/2023 (Paraná, 2023b): “III - firmar parcerias, contratos de performance, convênios e congêneres para a execução do Programa Paraná Integral”. Trata-se de uma indicação que fornece pistas sobre a possibilidade de direcionamento privado para a educação pública no que corresponde à concepção formativa e à organização das atividades pedagógicas. Sobre a concepção de educação contida no PPI, o *Documento Orientador n.º 01/2023* (Paraná, 2023a, p. 3) indica:

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio da Política de Educação em Tempo Integral, visa à formação humana em suas múltiplas dimensões, tendo como princípio elevar a qualidade de ensino, na perspectiva de atribuir novos sentidos à prática pedagógica e à organização do currículo que atendam às necessidades das infâncias e juventudes presentes na escola, ampliando tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem, resignificando saberes e experiências, e possibilitando o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

As indicações do excerto para a formação são promissoras quando as consideramos de forma isolada do detalhamento do documento. Porém, ao adentrarmos um pouco mais na especificação da proposta do PPI, verificamos que, embora o documento mobilize um discurso alinhado a referenciais críticos que destacam a centralidade do estudante e a necessidade de uma formação comprometida com sua integralidade, essa perspectiva acaba sendo tensionada por aproximações explícitas à BNCC, a qual também se fundamenta na educação socioemocional, perspectiva que retoma o proposto nos conhecidos pilares da educação divulgados no Relatório Delors. O *Documento Orientador n.º 01/2023* (Paraná, 2023a, p. 10) menciona:

Com base nessa visão dos quatro pilares do conhecimento, pode-se prever grandes consequências na educação. O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante dos professores deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; enfim, ser socialmente competente.

O documento ainda cita as dimensões social, emocional, estética, ética e cultural. Indica que, se tais dimensões forem consideradas, “[...] as instituições educacionais podem fornecer uma educação mais abrangente e significativa, preparando os estudantes para serem indivíduos completos e engajados em suas vidas pessoais, profissionais e sociais” (Paraná, 2023a, p. 12).

Nessa perspectiva é que a parte diversificada do currículo da educação integral no Ensino Fundamental, anos finais, conforme o PPI, contém os seguintes componentes: “Empreendedorismo, Estudo Orientado, Educação Financeira, Práticas Experimentais, Pensamento Computacional, Projeto de Vida I, Protagonismo, Robótica, Redação e Leitura e Componente Curricular Eletivo e Pensamento Lógico” (Paraná, 2023a, p. 17).

Os componentes citados demonstram clara vinculação a uma linha privatista de formação para atendimento do mercado e estabelecem relação com componentes curriculares do Ensino Médio, dando pistas do norteamto seguido pela educação básica na formação do estudante brasileiro, aspectos que contradizem o desenvolvimento de uma educação integral comprometida com a emancipação dos estudantes da escola pública.

Ao focar no empreendedorismo, na educação financeira, nas práticas experimentais, no pensamento computacional, no projeto de vida, no protagonismo e na robótica, há claras indicações de

conteúdos de interesse do mercado, o que tem sido compreendido como uma forma de possibilitar a oferta de um ensino mais significativo e adequado ao tempo presente – tem sido funcional ao atendimento de interesses privatistas. Desse modo, com a educação integral que se vincula ao mercado, a perspectiva formativa volta-se para a adaptação social, o que contradiz possibilidades de emancipação dos estudantes.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PERSPECTIVA FORMATIVA NA ESCOLA PÚBLICA

A compreensão da educação integral como perspectiva formativa amplia o debate para além da organização do tempo escolar e desloca o foco para o sentido pedagógico das experiências educativas que ocorrem na escola pública. Essa discussão torna-se central quando observamos que parte significativa das políticas educacionais recentes, federais ou estaduais, tende a reduzir a educação integral a um mecanismo de prolongamento da jornada diária, esvaziando sua potência como projeto formativo omnilateral, tal como defendem Duarte e Jacomeli (2017). Ao recolocar a formação humana no centro do debate, a educação integral reafirma a escola como espaço privilegiado de acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Do ponto de vista teórico, a educação integral exige que a escola pública busque integrar dimensões cognitivas, estéticas, sociais e éticas, reconhecendo-as como indissociáveis no processo de humanização dos sujeitos (Silva, 2014; Sousa, 2020). Em contraposição ao enfoque pragmático e adaptativo evidenciado em políticas que privilegiam competências socioemocionais, empreendedorismo

ou protagonismo juvenil, elementos recorrentes nas legislações e programas atuais, a perspectiva formativa integral demanda que os estudantes tenham acesso consistente ao conhecimento sistematizado, condição para a leitura crítica da realidade e para o exercício pleno da cidadania.

Diante disso, pensar a educação integral como perspectiva formativa implica reconhecer que a escola pública tem papel estruturante na garantia do direito à educação, especialmente para estudantes das classes populares. Como argumenta Libâneo (2016), o contexto social contemporâneo tende a orientar práticas escolares para finalidades instrumentais, minimizando a função social da escola de socializar o conhecimento. Entretanto, é justamente nesse cenário que a educação integral assume importância estratégica: ela se apresenta como resistência pedagógica à desintelectualização do currículo e à fragmentação das experiências escolares, reafirmando a centralidade do conhecimento na formação humana.

No âmbito das políticas públicas, documentos como o PNE (Brasil, 2014) e a Conae (MEC, 2024) corroboram a necessidade de que a educação integral supere a mera ampliação do tempo e se traduza na democratização do acesso às diversas linguagens, tecnologias, artes e práticas científicas. Contudo, como evidencia a análise do PPI, essa perspectiva formativa encontra contradições quando a ampliação da jornada é acompanhada por orientações curriculares alinhadas às lógicas de mercado, incorporando conteúdos e metodologias características de instituições privadas (empreendedorismo, educação financeira, projeto de vida) em detrimento de conhecimentos das ciências humanas, naturais e sociais.

A educação integral, entendida como formação omnilateral, pressupõe um projeto pedagógico intencional que estabeleça

articulação entre os conhecimentos escolares, as experiências culturais e as práticas sociais. Trata-se de uma concepção que se ancora em princípios democráticos e emancipatórios, reconhecendo os estudantes em sua totalidade.

Assim, discutir a educação integral como perspectiva formativa para os estudantes das escolas públicas significa defender uma concepção de educação comprometida com a justiça social, com a superação das desigualdades e com a garantia de acesso ao conhecimento. É afirmar que a formação humana plena não se dá pela via do adestramento comportamental, da flexibilização laboral ou da adaptação funcional, mas pela construção crítica da autonomia intelectual, pelo direito à cultura e pela participação efetiva na vida social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este texto com o questionamento sobre o que é educação integral, como é proposta nas políticas educacionais atuais e que ações são desenvolvidas na rede pública do Paraná, evidenciando também a educação integral como perspectiva formativa da escola pública. Ao finalizá-lo, com base em algumas reflexões aqui elaboradas, conscientes da impossibilidade de esgotar o assunto nos limites deste texto, tecemos algumas considerações finais.

Um primeiro aspecto a ressaltar é que o assunto é compreendido de diferentes formas: ora relacionado à integralização da jornada, ora relacionado à concepção norteadora da formação. No entanto, o que fica evidente na análise é a opção e preferência pela perspectiva formativa que valoriza o saber prático e o desenvolvimento

de competências, em oposição à perspectiva formativa que valoriza os conteúdos. Essa tendência é sobreposta por uma vinculação ao pensamento neoliberal às atuais formas de organização do trabalho, que requerem pessoas aptas à atividade prática, que sejam engajadas – e por isso se dá importância ao desenvolvimento de competências.

Tais características são visíveis no desenvolvimento de programas e ações que reiteram relações com a BNCC. Esse aspecto é visto no Programa Escola em Tempo Integral e no PPI. As propostas de educação integral que se desenvolvem nos dias atuais demarcam não apenas a integralização do tempo de permanência na escola, mas também uma concepção de educação que traduz as perspectivas do pensamento dos parceiros privados, a exemplo do ICE, do Instituto Sonho Grande e da Natura, citados no documento do PPI. Ou seja, há uma espécie de “mentoria privada” para definição e implementação de currículos.

O resultado é o preparo dos estudantes para a adaptação ao mundo, um aspecto que indica que as escolas precisam repensar o fundamento do trabalho pedagógico que lhes dá sustentação. Frente a essa realidade, resta perguntar: afinal, o que é educação integral? Esse é um assunto a ser discutido e definido pelas escolas e não por “parceiros” da iniciativa privada.

Portanto reafirmamos que a defesa de uma educação integral emancipadora exige, necessariamente, a tomada de posição em favor de um sentido de formação vinculado à ampliação das capacidades humanas, e não à sua restrição aos imperativos do mercado ou às demandas imediatas do mundo do trabalho. Tal compreensão implica reconhecer que a formação integral não se realiza pelo acúmulo fragmentado de atividades ou pela simples ampliação do tempo

escolar, mas pela intencionalidade pedagógica que orienta o trabalho docente e a organização curricular.

Uma proposta verdadeiramente integral compreende o estudante como sujeito histórico, capaz de produzir cultura e de intervir na realidade; por isso, demanda a integração dos conhecimentos sócio-históricos, aqueles produzidos historicamente pela humanidade e sistematizados nos diversos campos do saber, com os saberes e experiências que os estudantes trazem dos seus territórios, contextos e vivências.

Essa integração não significa subordinar o conhecimento científico às experiências cotidianas, mas articulá-los de modo que ambos contribuam para que o estudante compreenda o mundo em sua complexidade, reconheça sua posição nele e se perceba como agente de transformação social.

Defendemos, portanto, que uma educação integral comprometida com a emancipação humana deve ampliar horizontes culturais, desenvolver habilidades intelectuais superiores, garantir acesso aos bens científicos e artísticos e fortalecer processos coletivos de reflexão crítica. Somente assim será possível superar perspectivas formativas aligeiradas, tecnicistas ou privatistas, reafirmando a escola pública como espaço de humanização, construção de sentido e produção de conhecimento, em consonância com os princípios democráticos que fundamentam o direito à educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 12 maio 2024.
- BRASIL. Senado Federal. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 maio 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 maio 2024.
- BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 6 maio 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 6 maio 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para garantia da Educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. Programa Novo Mais Educação. **Apresentação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 15 maio 2024.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>.

DUARTE, E. C. M.; JACOMELI, M. R. M. A educação integral na perspectiva histórico-crítica: para além da ampliação do tempo escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 562-574. set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11955>. Acesso em: 04 maio 2024.

FILIFE, F. A.; SILVA, D. dos S.; COSTA, Á. de C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2024.

FONSECA, J. A. L. **Ampliação do tempo escolar**: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina. 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. Escola da escolha. **Um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes brasileiros**. 2021. Disponível em: <https://escoladaescolha.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 12 maio 2024.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWYBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2024.

LIMA, G. S. N.; COLARES, M. L. I. S. Pedagogia histórico-crítica e educação integral: reflexões sobre a formação humana emancipatória. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 45, e60501, p. 1-14, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v45/2178-5201-aseduc-45-e60501.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2026.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

PARANÁ. DPEB/DEDUC/SEED. **Documento Orientador n. 01/2023**. Para Instituições de ensino com oferta de ensino fundamental em tempo integral – nos anos finais, ensino médio em tempo integral e educação profissional em tempo integral. Curitiba: DPEB/DEDUC/SEED, 2023a. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2023-09/documento_orientador_integral_012023_dpbededucseed.pdf. Acesso em: 22 jan. 2026.

PARANÁ. Governo do Estado. Casa Civil. **Lei n. 21.658, de 27 de setembro de 2023**. Institui o Programa Paraná Integral. Curitiba: Casa Civil, 2023b. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-09/pl416.2023lei21.658_ass.pdf. Acesso em: 6 maio 2024.

PATTARO, R. de C. V.; MACHADO, V. L. de C. Educação Integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128, jan./abr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/198464444796>.

POSSER, J.; ALMEIDA, L. H.; MOLL, J. Educação Integral: contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 17, n. 28, p. 112-126, jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.31512/rch.v17i28.2177>.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/artigos-publicados/decifrar-textos-para-compreender-a-politica-subsidios-teorico-metodologicos-para-analise-de-documentos/>. Acesso em: 12 maio 2024.

SILVA, A. L. F. da S. **Políticas para a ampliação da jornada escolar**: estratégia para a construção da educação integral? 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, J. A. de A.; SILVA, K. N. P. S. Analizando a concepção de educação integral do Governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 95-126, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dr8ghgibtBhy6MBvfmL8JZmm/>. Acesso em: 4 maio 2024.

SILVA, V. V. A. da. A favor de quem a BNCC trabalha? A política do conhecimento oficial à luz das teorias críticas e sociológicas do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-28, 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v22/1809-3876-curriculum-22-e61474.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2026.

SOUSA, G. J. A. de; SANTO, N. C. do E.; BERNADO, E. da S. A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma Educação Integral e(m) tempo integral. **Eccos**, São Paulo, n. 37, p. 143-160, maio/ago. 2015.

SOUSA, L. T. de. **Políticas Educacionais**: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012/2018). 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/502/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Pol%C3%ADticasEducacionaisA%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 12 maio 2024.

Endereços para correspondência:

Gabrieli Cristina Esteves - Prefeitura Municipal de Ibiporã, Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã, Avenida Prefeito Mário de Menezes, nº1013, Centro, 86200000, Ibiporã, PR. E-mail: gabrielicestevess@gmail.com.

Eliane Cleide da Silva Czernisz - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Departamento de Educação, Rod. Celso Garcia Cid (PR-445), km 369, Campus Universitário, 86051-990, Londrina, PR. E-mail: elianecleide@gmail.com.