

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO NA REVISTA  
EXITUS (2011-2025)**

POLICIES AND PRACTICES OF INTEGRAL EDUCATION: STUDY IN THE EXITUS  
JOURNAL (2011-2025)

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INTEGRAL: ESTUDIO EN LA REVISTA  
EXITUS (2011-2025)

Ingrid Dayana Azevedo Costa<sup>1</sup> 0009-0007-9870-9956  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares<sup>2</sup> 0000-0002-5915-6742  
Luciene Maria da Silva<sup>3</sup> 0000-0002-8178-2651

<sup>1</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará – Santarém, Pará, Brasil; ing.dayanaa@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará – Santarém, Pará, Brasil; liliacolaress@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará – Santarém, Pará, Brasil; lulucyenesilva@gmail.com

**RESUMO:**

A presente pesquisa tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da produção científica sobre a implementação da educação integral, com foco nas publicações da Revista Exitus. A investigação, de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, identificou 773 artigos publicados entre agosto de 2011 e abril de 2025, dos quais 16 artigos compuseram o corpus final da análise. Os artigos foram organizados em três categorias temáticas: (1) abordagens práticas no contexto da educação em tempo integral; (2) concepções teóricas de educação integral; e (3) trajetórias históricas da educação integral. A análise demonstrou tensões conceituais entre educação integral e ampliação da jornada escolar, críticas aos desafios que envolvem formação, condições materiais e estruturais, à superficialidade das práticas e à apropriação empresarial da educação. Conclui-se que a efetivação da educação integral exige políticas públicas consistentes, formação docente, infraestrutura adequada e intencionalidade pedagógica.

**Palavras-chave:** educação integral; implementação; educação em tempo integral.

**ABSTRACT:**

The present research aims to conduct a systematic review of the scientific production on the implementation of full-time education, focusing on publications in the journal Revista Exitus. The study, which is qualitative, exploratory, and descriptive in nature, identified 773 articles published between August 2011 and April 2025, of which 16 articles made up the final corpus of analysis. The articles were organized into three thematic categories: (1) practical approaches in the context of full-time education; (2) theoretical conceptions of full-time education; and (3) historical trajectories of full-time education. The analysis revealed conceptual tensions between comprehensive education and the extension of the school day, criticisms of the challenges involving teacher training, material and structural conditions, the superficiality of practices, and the corporate appropriation of education. It is concluded that the implementation of comprehensive education requires consistent public policies, teacher training, adequate infrastructure, and pedagogical intentionality.

**Keywords:** integral education; implementation; full-time education.

## RESUMEN:

La presente investigación tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de la producción científica sobre la implementación de la educación integral, con enfoque en las publicaciones de la Revista Exitus. La investigación, de naturaleza cualitativa, exploratoria y descriptiva, identificó 773 artículos publicados entre agosto de 2011 y abril de 2025, de los cuales 16 artículos conformaron el corpus final del análisis. Los artículos se organizaron en tres categorías temáticas: (1) enfoques prácticos en el contexto de la educación a tiempo completo; (2) concepciones teóricas de la educación integral; y (3) trayectorias históricas de la educación integral a tiempo completo. El análisis mostró tensiones conceptuales entre la educación integral y la ampliación de la jornada escolar, destacando las críticas a los desafíos que involucran la formación, las condiciones materiales y estructurales, la superficialidad de las prácticas, la apropiación empresarial de la educación y la lógica de responsabilización individual. Se concluye que la implementación de la educación integral exige políticas públicas consistentes, formación docente, infraestructura adecuada e intencionalidad pedagógica. Se subraya la necesidad de fortalecer concepciones de educación integral que conduzcan al desarrollo humano en su totalidad, vinculadas a un proyecto político-pedagógico comprometido con la emancipación social.

**Palabras clave:** educación integral; implementación; educación a tiempo completo.

## Introdução

A implementação da Educação Integral no Brasil tem se configurado como um tema de relevância no campo das políticas públicas educacionais voltadas à garantia do direito à educação. Entretanto, atravessa um processo historicamente marcado por constantes transformações, que se expressam ao longo dos períodos históricos e em distintos contextos políticos, econômicos e sociais, sendo concebidas a partir de ideologias e concepções daqueles que a formulam, ou do Estado vigente. A concepção e a implementação da educação integral estão diretamente relacionadas aos projetos políticos em disputa na sociedade. Cada grupo político que ocupa ou influencia o poder público imprime à política educacional suas próprias concepções de mundo, de educação e de sujeito.

Nesse sentido, a educação integral pode ser interpretada e aplicada de diferentes formas, seja como um instrumento de emancipação social e formação ampla do ser humano, seja como uma estratégia de ampliação da jornada escolar com fins mercantilistas e de controle, assim, voltadas a produtividade e ajuste ao mercado de trabalho (Jacomeli; Barão; Gonçalves, 2018). Deste modo, a educação integral é um campo de disputa simbólica e material, no qual diferentes interesses, ideologias e perspectivas pedagógicas orientam as formas como ela é pensada, estruturada e vivenciada nas políticas públicas educacionais. Assim, compreender as origens e os sentidos atribuídos à educação integral no Brasil exige retomar suas experiências fundadoras, que expressam escolhas pedagógicas e projetos societários.

As experiências pioneiras de educação integral no país remontam à década de 1950, com a criação dos Centros Educacionais Carneiro Ribeiro (CECR), no estado da Bahia. Pensado e desenvolvido pelo educador Anísio Teixeira sob a concepção de uma educação integral em tempo integral, esses centros representaram uma proposta inovadora, marcada pelo apoio governamental e pela inspiração nos ideais progressistas de John Dewey. Para Anísio Teixeira, era fundamental romper com o modelo tradicional de escola, oferecendo uma formação que integrasse diferentes dimensões do desenvolvimento humano e garantisse às crianças da classe trabalhadora o direito a uma educação pública de qualidade (Frutuoso; Mello, 2025)

Os centros populares foram um marco no campo das políticas educacionais brasileiras, tornando-se referência para outras experiências voltadas à educação integral. Influenciado pelas ideias progressistas de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, no governo de Leonel Brizola, concebeu e implantou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), em 1986. Reforçando sua posição sobre o direito à educação, Ribeiro defendia que a escola em tempo integral era uma “[...] experiência política mais justa, democrática e humanizadora” (Guimarães; Souza, 2018, p. 157). Os CIEPs contemplavam uma rede de assistência que proporcionava equidade educacional entre as escolas, mantendo, assim, a garantia do direito à qualidade educacional, e no cumprimento dos objetivos centrais propostos por esses centros.

Ao analisar essas experiências pioneiras, que objetivavam o desenvolvimento integral dos sujeitos, baseadas na concepção de educação integral em tempo integral, observa-se que a ampliação da jornada não se restringia somente ao tempo de permanência na instituição, mas a ampliação do processo educativo, que ia para além dos conteúdos tradicionais, manifestando-se na diversificação das experiências proporcionadas. Elas também evidenciam o amplo conjunto de organização para a materialização da implementação da educação integral, que envolve o financiamento dos recursos necessários, proveniente do poder público, na garantia de estrutura adequada, recursos materiais e humanos, e em como as escolas coordenam estes recursos.

Entretanto, como não se tratavam de políticas de Estado, mas sim de programas pontuais de governos específicos, tornaram-se vulneráveis às mudanças de gestão e à descontinuidade administrativa (Guimarães; Souza, 2018). É somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que se observa um avanço normativo mais consistente na direção da consolidação da educação integral como um direito assegurado. Ao tratar do direito à educação, a Carta Magna propõe a promoção de uma educação plena, concepção indissociável da concepção de formação integral, garantindo em seu artigo 205 que a educação como um direito de todas as pessoas e dever do Estado e da família, com a participação da sociedade, deve visar

“[...] o pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988, p. 184). A Constituição legitima o princípio da formação humana em sua totalidade como responsabilidade do Estado, sinalizando um novo marco para a construção de políticas públicas educacionais mais amplas e democráticas.

Com base nesse marco legal e na ampliação do entendimento de que a educação é um direito social fundamental, a educação integral passa a ser retomada na agenda das políticas públicas, especialmente a partir da década de 1990. Nesse contexto, a temática passa a figurar em marcos legais importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e os sucessivos Planos Nacionais de Educação (PNEs), que reforçam o compromisso com a ampliação da jornada escolar e a formação integral dos sujeitos (Brasil, 2001; 2014). Tais diretrizes retomam e reinterpretam experiências históricas anteriores, como as vivenciadas nas décadas de 1950 e 1980, que serviram de referência para a formulação de programas federais voltados à educação integral.

Entre eles, destacam-se o Programa Mais Educação (PME) (Brasil, 2007) e o Programa Novo Mais Educação (PNME) (Brasil, 2016). Mais recentemente, em consonância com os objetivos do PNE vigente de 2014 a 2024, prorrogado até o final do ano de 2025 pela Lei nº 14.943/2024<sup>1</sup>, com meta de expandir o tempo de permanência dos estudantes nas escolas públicas, foi instituído o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023). Esse conjunto de ações demonstra que, ainda que de forma não linear e marcada por descontinuidades, a educação integral permanece como uma pauta estratégica no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, reafirmando o compromisso com a formação plena do sujeito e com a ampliação das oportunidades de aprendizagem no espaço escolar.

Nesse contexto, torna-se relevante investigar, na Revista *Exitus*, como a produção científica tem abordado a temática da implementação da educação integral. Classificada como periódico A3 na área da Educação e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a Revista *Exitus* tem se consolidado como um espaço de circulação do conhecimento acadêmico. Embora sediada na região amazônica, recebe produções de diferentes regiões do Brasil, além de outros países, destacando-se por seu caráter exógeno, ao receber contribuições oriundas de diversas instituições e territórios, promovendo o intercâmbio acadêmico entre distintas realidades educacionais.

---

<sup>1</sup> O novo PNE, apresentado pelo Projeto de Lei nº 2.614/2024, que propõe um ciclo para o período de 2024 a 2034, encontra-se em tramitação no Congresso Nacional.

Segundo pesquisa realizada no site da revista, com publicação contínua, seu projeto editorial busca fomentar o debate acadêmico e promover o diálogo entre profissionais da educação, por meio da divulgação de pesquisas sobre temáticas regionais, nacionais e internacionais. Publica trabalhos originais nos campos da formação docente, práticas pedagógicas, políticas e gestão educacional, entre outros, aceitando contribuições em português, inglês e espanhol, na forma de artigos, conferências e resenhas (Revista Exitus, 2024).

Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma revisão sistematizada da produção do conhecimento sobre a implementação da educação integral publicada na Revista *Exitus* da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no período de agosto de 2011 a abril de 2025. A partir desse recorte, buscou-se identificar como os artigos publicados na Revista *Exitus*, que tratam da Política de Educação Integral, têm abordado a temática da implementação da educação integral, sistematizando em enfoques temáticos os principais elementos expostos pelos autores.

Dessa forma, este estudo se orienta pela seguinte questão norteadora: O que se tem produzido e publicado em artigos sobre a implementação da educação integral na Revista *Exitus*, no período de agosto de 2011 a abril de 2025?. A motivação para o desenvolvimento da pesquisa apoia-se no entendimento de que os periódicos científicos são fontes qualificadas de conhecimento, essenciais para a sistematização de debates teóricos e para a disseminação de informações relevantes sobre políticas públicas educacionais. Como destaca Silveira (2012), os periódicos exercem um papel estratégico na consolidação da produção científica e no fortalecimento do diálogo entre pesquisadores.

## **Metodologia**

De natureza qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, adotou-se como procedimento metodológico uma revisão sistemática da literatura. Como destacam Galvão e Ricarte (2019) “[...] a revisão sistemática de literatura é uma pesquisa científica composta por seus próprios objetivos, problemas de pesquisa, metodologia, resultados e conclusão, não se constituindo apenas como mera introdução de uma pesquisa maior”. Trata-se de uma abordagem que visa identificar, avaliar e sintetizar os conhecimentos disponíveis sobre o tema, a partir de critérios previamente definidos e aplicados de forma sistemática.

A coleta dos dados ocorreu no segundo semestre de 2024 e no primeiro semestre de 2025, por meio de consulta ao acervo digital da Revista Exitus. A seleção dos artigos foi

orientada pela aplicação dos seguintes critérios de inclusão e exclusão: a) inclusão de artigos publicados entre 2011 a abril de 2025; b) seleção de artigos que abordem a temática da implementação da política de educação integral nos títulos, resumos ou palavras-chave; c) exclusão de artigos que não tratem diretamente da temática.

A pesquisa foi composta em dois momentos. No primeiro momento, após a leitura de títulos, resumos e palavras-chave de 635 artigos identificados na revista de 2011 a 2024, 14 artigos atenderam aos critérios estabelecidos e foram selecionados para análise mais aprofundada. Foi realizado o *download* de cada artigo em sua versão integral e armazenado em uma pasta virtual.

No segundo momento, ao final de 2024 e no semestre inicial de 2025, realizou-se a leitura integral dos artigos inicialmente catalogados para a compreensão detalhada dos conteúdos relacionados à implementação da educação integral. Os artigos selecionados foram organizados em um quadro analítico construído na ferramenta *Microsoft Word*, contendo os seguintes elementos: título, autores, ano de publicação, palavras-chave, objetivo central, objeto do estudo, foco principal, principais resultados e conclusão sintetizada dos artigos. Sendo, também, iniciado a revisão de conferências e dossiês presentes na revista. Em abril de 2025, para melhor discussão qualitativa e quantitativa da sistematização, a pesquisa foi ampliada para a catalogação dos artigos presentes até o final do mês mencionado.

Do quantitativo de 773 artigos publicados na Revista Exitus, incluindo conferências e dossiês, no recorte temporal de agosto 2011 a abril de 2025, identificaram-se 16 artigos que atenderam aos critérios estabelecidos e foram utilizados para este trabalho, sendo analisados e categorizados. Um dos artigos incluídos para análise aborda práticas pedagógicas diretamente vinculadas ao contexto da materialização da política de educação integral, sendo mantido na amostra por seu alinhamento com o objeto da pesquisa.

## **Resultados e Discussão**

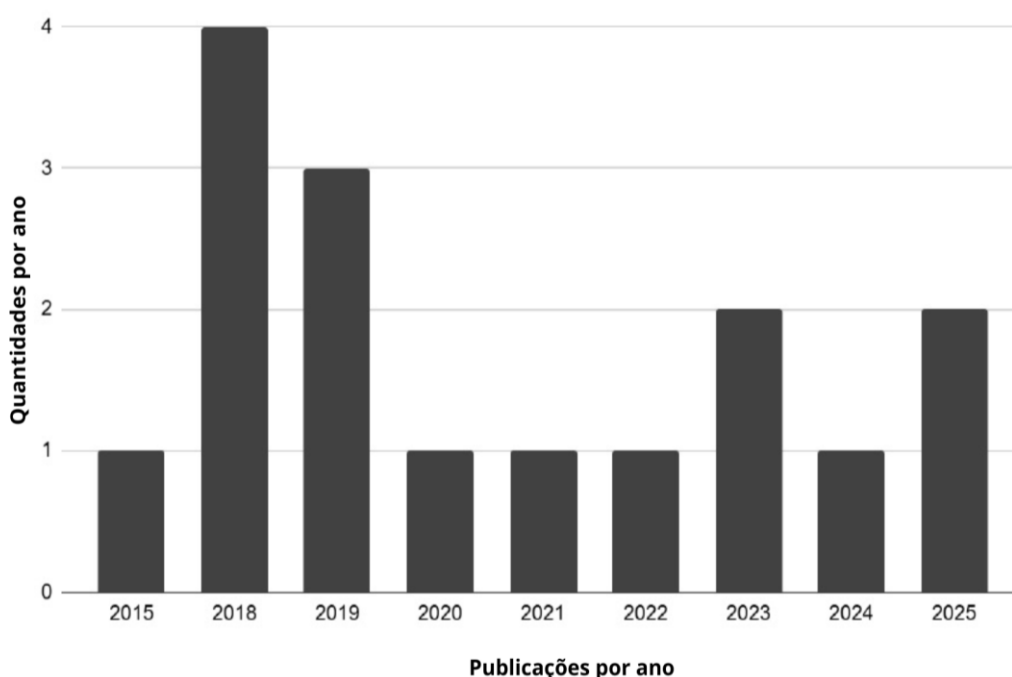
Nesta seção, são apresentados os resultados da pesquisa obtidos a partir da sistematização. Os artigos estão organizados em categorias temáticas e por data de publicação. As categorias foram definidas a partir das principais proposições feitas pelos autores, culminando nas seguintes categorias temáticas: (a) Abordagens Práticas no Contexto da Educação em Tempo Integral; (b) Concepções Teóricas de Educação Integral; (c) Trajetórias Históricas da Educação Integral.

A análise demonstra uma presença ainda discreta da temática da implementação da

educação integral nas publicações da Revista *Exitus*, visto que os 16 artigos que contribuíram para esta pesquisa representam 2,07% das publicações da revista no período selecionado. Essa baixa incidência pode ser compreendida a partir de dois fatores centrais. Em primeiro lugar, o surgimento da revista. Sua criação em 2011 e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA, coincide com um período de consolidação dos debates sobre educação integral no Brasil, especialmente após a criação do Programa Mais Educação (2007) e, posteriormente, do Novo Mais Educação (2016). Em segundo lugar, o foco da revista em temáticas diversas no campo educacional pode ter contribuído com a discreta produção sobre a implementação da educação integral.

Ainda assim, observa-se um crescimento progressivo das publicações a partir de 2018, com pelo menos um artigo relacionado ao tema sendo publicado anualmente, como demonstra o gráfico 1 abaixo:

**Gráfico 1:** Produção anual das publicações selecionadas na Revista *Exitus*



Fonte: autoria própria.

Os dados sinalizam uma ampliação do interesse acadêmico sobre a temática em sintonia com os desdobramentos legais e políticos que colocaram a educação integral no centro das políticas educacionais federais, como é o caso do Programa Escola em Tempo Integral, instituído em 2023. Esse aumento na produção também se expressa na diversidade regional dos artigos selecionados para esta revisão.

Figura 1 - Distribuição Regional dos Artigos Seleccionados na Revista *Exitus*.



Fonte: autoria própria.

Dos 16 artigos que compõem o *corpus* da pesquisa, conforme ilustrado na figura 1, identificou-se a presença de trabalhos oriundos de todas as regiões brasileiras, sendo: cinco artigos da Região Norte; quatro da Região Nordeste; quatro da Região Sudeste; dois da Região Sul e um da Região Centro-Oeste. Essa distribuição geográfica permite a construção de um panorama amplo e heterogêneo sobre a temática, destacando como diferentes contextos educacionais têm abordado a implementação da educação integral e suas implicações nas redes de ensino.

Para a discussão, são apresentados um artigo representativo de cada categoria, selecionados com base na relevância de conteúdo ou capacidade de sintetizar os aspectos recorrentes observados no conjunto analisado. A escolha desses artigos permitem compreender como cada categoria se manifesta na produção acadêmica sobre a implementação da educação integral.

### Abordagens Práticas no Contexto da Educação em Tempo Integral

Na categoria “Abordagens Práticas no Contexto da Educação em Tempo Integral”, as seis produções selecionadas possuem como parâmetro de relação a análise prática da

materialização da implementação da educação em tempo integral nas escolas públicas de distintas regiões do país, sinalizando alguns desafios e implicações dessa materialização.

**Quadro 1:** Abordagens Práticas no Contexto da Educação em Tempo Integral

Ano	Título	Autores
2018	O Programa Mais Educação em Maringá: apontamentos iniciais da proposta burguesa de educação integral	GOMES, Marco Antônio de Oliveira.
2019	“Eu me senti assim, no meio dos professores de geografia e de português, eu ali pequenininha no meio dos dois, doída para aprender junto”: reflexões sobre o desenvolvimento profissional na construção de oficinas de Matemática no contexto da Educação Integral	OLIVEIRA, Luan Martins de Oliveira; TORISU, Edmilson Minoru; BOSCO, Claudia Starling.
2019	A cooperação multiprofissional no planejamento pedagógico da educação em tempo integral: um estudo descritivo de quatro escolas municipais de Lagarto-SE	SCHMITZ, Heike Schmitz; SILVA, Aila Santana de Amorim; ALMEIDA, Theymyres Gabriele Santos; KAMSKI, Ilse.
2020	A formação e a prática deicineiros em escolas com jornada ampliada	RINALDI, Renata Portela; RINALDI, José Gilberto Spasiani.
2021	A política de educação em tempo integral traduzida nos PME e PNME: a qualidade do ensino em questão	PASSOS, Eliene Brito; SOUZA, Maria de Fátima Matos de.
2023	O papel dos monitores nas políticas de educação em tempo integral no Brasil	ANDRADE, Bruno Carneiro de; VIDAL, Eloisa Maia.

Fonte: autoria própria.

Em “O programa mais educação em Maringá: apontamentos iniciais da proposta burguesa de educação integral”, Gomes (2018), analisa as formas de materialização da Educação em Tempo Integral no município de Maringá, a partir de análises dos documentos normativos que regeram o processo de implantação do Programa Mais Educação na cidade e de coleta de dados feito com profissionais da rede. O artigo encontra-se nesta categoria por ir além da análise documental, mas também de entender esse processo a partir do chão da escola, fazendo uma análise dessa materialização que se reflete nas relações sociais e pedagógicas entre a comunidade escolar.

Fundamentado no materialismo histórico e dialético, expresso na pedagogia histórico-crítica, o autor parte da compreensão que “[...] nenhuma proposta educacional deve ser compreendida desvinculada da realidade material em que foi forjada, nem apresentada enquanto uma proposição ‘neutra’” (Gomes, 2018, p. 59). Logo, pensar as propostas de educação, é pensar a conjuntura social, política, econômica e ideológica que elas se inserem, pois refletem as contradições presentes em uma sociedade de classes. E no mundo contemporâneo, é necessário estreitar esse olhar ao avanço das proposições neoliberais.

A estrutura educacional brasileira, desde a década de 1990, passou por distintas

reformas sob a concepção de igualar as oportunidades, como ampliar a jornada escolar, vinculada, erroneamente, à compreensão genérica de uma educação integral (Gomes, 2018). Segundo o artigo, compreensão essa que se apresenta em diferentes documentos que normatizam a ampliação da educação integral no Brasil, como o Plano Nacional de Educação de 2014, que fomenta a ideia da extensão do tempo que os sujeitos permanecem no ambiente escolar, como sinônimo de qualidade educacional e decréscimo das mazelas sociais.

O estudo indica que a falta de precisão conceitual presentes em documentos legais sobre a educação integral também se reflete no documento “Educação Integral em Maringá”, utilizado no processo de implantação da educação integral em Maringá. Marcado pelo que o autor chama de “ecletico caldo ideológico”, propõe a oferta de oficinas socioeducativas como modelo de educação integral e a relativização do conhecimento científico em benefício do conhecimento popular, indo em contraponto com as referências teóricas presentes no documento, como a Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Dermeval Saviani, fundamentada no materialismo histórico e dialético de Karl Marx.

Segundo Saviani (2011), a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Para esse mesmo autor, a escola como espaço privilegiado de saber metódico e sistematizado é o que justifica sua existência. Assim, os sujeitos escolares precisam apropriar-se do conhecimento científico construído coletivamente ao longo da existência humana, para isso, a escola deve propiciar que esses sujeitos escolares se apropriem das ferramentas de acesso à ciência. Entretanto, cada vez mais desvinculado do seu papel docente, o professor é ressignificado, tendo como função ajudar os sujeitos a se adaptarem aos problemas cotidianos, ou seja, um simples facilitador de resoluções de problemas, em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico para questionar a realidade, muitas vezes desumana, que os educandos vivem e convivem.

Em estágio inicial da pesquisa, a partir da compreensão de seis professores e um coordenador pedagógico de escolas da cidade pesquisada, o autor faz alguns levantamentos preliminares e hipóteses presentes nos desafios da implementação do Programa Mais Educação em Maringá. Como anteriormente dito, as normativas escancaram uma percepção pobre sobre a educação integral, o que recai sobre os agentes escolares. A partir dos relatos, foi identificado a insuficiência da compreensão sobre a proposição de educação integral implementada, o que demonstra uma fragilidade no que os professores precisam desenvolver com os educandos. Ora, como desenvolver um trabalho pedagógico que tenha como objetivo a promoção do desenvolvimento pleno dos sujeitos escolares, sem possuir certo domínio sobre os princípios da educação integral?

A análise do autor sinaliza que a educação integral é concebida como um projeto de prolongamento do tempo que os sujeitos escolares permanecem nas instituições. Reduzida a atividades no contraturno ou a vinculação superficial à simples oficinas ou reforço escolar no contraturno, o que não concretiza a essência de uma perspectiva de formação humana ampla, além de esvaziar e empobrecer o trabalho pedagógico do professor. Como demonstrado nas respostas dadas pelos professores entrevistados, a ampliação do tempo de permanência não necessariamente implicou na qualidade de aprendizagem, pois existem inúmeros fatores que devem ser levados em consideração (Gomes, 2018), demonstrando que a qualidade do ensino em questão não foi contemplada.

Para Gomes (2018) a questão a ser pautaada, não se trata do tempo de permanência, mas de questionar a organização da materialização das atividades desenvolvidas em decorrência de inúmeras escassezes, como o de pessoas qualificadas, que realizem um trabalho de qualidade e contemple o desenvolvimento das diferentes dimensões humanas. Entretanto, não foi isso que ocorreu, visto que ao tratar sobre a formação dos professores, identificou-se que era “[...] desvinculada dos fundamentos da educação integral, caracterizando-se por uma atuação sem o planejamento adequado com atividades que objetivam o preenchimento do tempo” (Gomes, 2018, p. 81).

Outro aspecto refere-se aos profissionais que frequentemente desenvolvem junto aos estudantes as oficinas no contraturno, são oficinairos que não precisam ser formados em licenciaturas ou que ainda estão em processo de formação (Schmitz *et al.*, 2019; Rinaldi; Rinaldi, 2020; Andrade; Vidal, 2023). Essa realidade retrata o risco que sem uma base teórica fundamentada no rigor científico, comprometa e fragilize a qualidade das atividades desenvolvidas, desvinculando-se da essência pedagógica que orienta a educação integral, sob o risco de meras atividades recreativas que preenchem o tempo.

O estudo demonstra que além dos desafios enfrentados diariamente, novas atribuições são dadas à escola, evidenciando a omissão do Estado na garantia do direito à educação pública de qualidade observados na carência de infraestrutura, formação de professores e condições materiais, forçando as escolas a improvisarem atividades que muitas vezes em nada contribui para a formação dos sujeitos. Pondo em evidência exigências insubstituíveis para a promoção de uma educação que vise o desenvolvimento integral do ser humano.

Reflete-se que a entrada desses novos sujeitos no espaço escolar, imprime à escola, um novo modo de organizar seu espaço, currículo e quadro de profissionais. O que pode gerar tanto conflitos como cooperações. Nesse sentido, Braga e Duarte (2018, p. 1079) esclarecem que:

[...] quando a escola se abre para receber novos profissionais e provoca outra divisão do trabalho, instala-se também no seu interior um campo de disputas que podem se refletir em processos de cooperações, conflitos, resistências e tensões que acabam por se expressar nas relações que se estabelecem entre os professores e esses novos profissionais.

Dessa forma, compreende-se que a inclusão de novos sujeitos também sinaliza um desafio pertinente que as escolas precisam superar para materializar efetivamente práticas de formação integral. Destaca-se que os programas indutores da política de educação integral têm como um dos seus significados políticos serem “[...] tentativas de respostas públicas por vivências de tempos-espacos mais dignos” (Arroyo, 2012, p. 35), entretanto, é evidente que a política, tal como vem sendo concebida e implementada distancia-se dessa perspectiva (Gomes, 2018; Oliveira; Torisu; Bosco, 2019; Rinaldi; Rinaldi, 2019; Schmitz *et al.*, 2020; Passos; Souza, 2021; Andrade; Vidal, 2023). No qual a infância de jovens e crianças estão no meio de disputas políticas, sociais, econômicas e culturais que não concretizam seu direito a uma educação plena, comprometendo a qualidade de uma educação que eleva os níveis de formação cognitiva, física, emocional e cultural.

A respeito das considerações finais, o autor ressalta a lacuna da indeterminação do que seria a ‘formação integral’ nos documentos que norteiam o PME e genericamente vincular a educação integral a ampliação da jornada escolar, além de desresponsabilizar o Estado da garantia de uma educação pública de qualidade. Assim, o estudo reflete sobre a necessidade de uma política pública educacional de educação integral de Estado, alinhada a um projeto político e pedagógico intencionalmente comprometido com a emancipação da classe trabalhadora.

## **Concepções Teóricas de Educação Integral**

Na análise da categoria temática “Concepções Teóricas de Educação Integral”, os artigos selecionados permitem apreender a complexidade e a polissemia que envolvem o uso do termo no campo das políticas públicas educacionais brasileiras para a compreensão das contradições que marcam a formulação e a implementação dessa política.

**Quadro 2** - Categoria Temática: Concepções Teóricas de Educação Integral

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>
2015	A pesquisa em educação integral no âmbito das políticas públicas no Brasil-	MONTEIRO, Espedito Saraiva; SCAFF, Elisângela Alves da Silva.
2018	A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien	JACOMELI, Mara Regina Martins Jacomeli; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori.

2018	Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral	SOUZA, Marilsa Miranda de; SOARES, Gabriel Henrique Miranda.
2019	Reforma administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011), Programa Ensino Integral (2012): administração pública gerencial em processo	GANZELI, Pedro.
2023	O instituto Ayrton Senna e a reforma do ensino médio: uma análise dos materiais produzidos para o ensino médio integral de tempo integral (EMITI) em Santa Catarina-	DEMOGALSKI, Tiffany.; RIBEIRO, Mônica Ribeiro da.
2024	A colonização do campo educacional pelo ideário neoliberal: o caso das escolas cidadãs integrais no estado da Paraíba	LINDOLFO, Iarityça da Silva; SILVA, Marcelo Saturnino da; MEDEIROS, Carlos Augusto de.
2025	A gestão da educação de tempo integral no município de Santarém/Pará e sua relação com a nova gestão pública	ARRUDA, Elenise Pinto de.; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa.

Fonte: autoria própria.

No artigo “Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral”, Souza e Soares (2018) realizam uma profunda reflexão sobre os fundamentos ideológicos e pedagógicos que orientam a educação integral nos marcos das políticas públicas recentes, evidenciando a influência do setor empresarial e de organismos internacionais nas formulações curriculares e nas finalidades atribuídas à escola pública. Os autores ressaltam, inicialmente, que a educação integral é uma categoria historicamente disputada, cujas definições variam de acordo com as matrizes ideológicas que a sustentam. Eles identificam pelo menos quatro vertentes: A concepção libertária; liberal; integralista e socialista. Contudo, destacam que a concepção dominante na atualidade se configura pela apropriação empresarial da educação, orientada pela pedagogia das competências e pelos princípios do capital humano.

O artigo denuncia que a expansão da educação integral no Brasil se dá sob forte influência dos interesses da burguesia nacional e internacional, especialmente por meio de organismos multilaterais como Banco Mundial, Unesco e CEPAL, e organizações do terceiro setor, como o movimento Todos pela Educação (TPE). Esses agentes promovem a ampliação da jornada escolar com objetivos que se distanciam de uma formação crítica e emancipadora, e se aproximam de uma lógica funcionalista e de controle social. Tal movimento “[...] busca neutralizar movimentos contestadores da ordem capitalista” e ao mesmo tempo “[...] garante a formação de competências e habilidades requeridas para essa nova fase do capitalismo” (Souza; Soares, 2018, p. 139).

A concepção de educação integral difundida nos programas analisados, como o Mais Educação, Novo Mais Educação, Ensino Médio Inovador e o Programa de Fomento às Escolas

de Tempo Integral, está ancorada em uma perspectiva tecnicista e pragmática, que instrumentaliza a escola como ferramenta de adequação ao mercado. Nessa perspectiva, “[...] as reorganizações curriculares propostas demonstram o esvaziamento curricular do ensino, reduzido ao imediatismo útil que desconsidera os conhecimentos universais” (Souza; Soares, 2018, p. 118).

Os programas analisados incorporam os chamados “quatro pilares da educação”, propostos pelo Relatório Jacques Delors (1998), sintetizados em: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Estes pilares são criticamente analisados pelos autores, uma vez que servem como base para o esvaziamento do sentido formativo da escola pública. Conforme assinalam: “A institucionalização da formação a partir dos pilares, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser é uma explícita adesão aos conceitos difundidos pelo Relatório Jaques Delors (1998)” (Souza; Soares, 2018, p. 135).

Esses pilares sustentam, por exemplo, a valorização de saberes utilitários e a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, em detrimento da formação crítica e do acesso ao conhecimento científico. Nessa lógica, a formação escolar está pautada em “[...] habilidades, competências, empoderamento e empreendedorismo”, conceitos propagados pelos organismos internacionais e pelo setor privado. Tais categorias, segundo os autores, buscam “[...] mascarar os problemas sociais inviabilizando as lutas de classe” (Souza; Soares, 2018, p. 126).

A noção de empoderamento, criticada no texto como parte do ideário neoliberal, é apontada como um instrumento de despolitização e responsabilização individual dos sujeitos pela própria condição social, no qual enfraquece o caráter transformador das lutas de classe. Além disso, alertam para o uso ideológico da economia solidária e da educação financeira como estratégias de contenção da crítica social. Tais conteúdos são incorporados aos programas de educação integral para reforçar a ideia de que a pobreza decorre da incapacidade individual, e não das condições estruturais e históricas de exploração. A esse respeito, afirmam: “A educação financeira é uma forma de encobrir as relações de exploração dos trabalhadores. A pobreza seria resultado da falta de escolarização, de conhecimento e, sobretudo, da incapacidade do indivíduo de garantir a empregabilidade” (Souza; Soares, 2018, p. 127).

Ao longo do artigo, os autores reforçam que a formação promovida pelos programas analisados está longe de representar uma educação integral, que vise a emancipação e superação das desigualdades. A educação integral é concebida a partir de uma formação unilateral, instrumental, voltada à conformação dos sujeitos às demandas do capital, como também destacam outros autores (Monteiro; Scaff, 2015; Jacomeli; Barão; Gonçalves, 2018; Ganzeli, 2019; Demogalski; Silva, 2023; Lindolfo; Silva; Medeiros, 2024; Arruda; Colares, 2025).

A verdadeira educação integral, afirmam os autores, só poderá ser concretizada em outro modelo de sociedade, pois: “A educação na sociedade capitalista é unilateral e não forma o homem integralmente. Na concepção ampla do termo a educação integral só pode ser realizada na educação socialista onde a educação é omnilateral, forma o ser humano na sua totalidade” (Souza; Soares, 2018, p. 139).

Analisando as ideias vinculadas ao PNME, o que se observa é a educação alinhada aos interesses do mercado, que reflete os interesses da classe dominante em formar mão-de-obra que supra as exigências mercantilistas. Logo, o educar, é desenvolver habilidades e competências que ajude os sujeitos a contornarem os problemas da realidade, em detrimento da crítica da realidade injusta e desigual. Duarte (2001), ao falar sobre o quarto posicionamento valorativo da pedagogia do aprender a aprender expõe a problemática de preparar os sujeitos para uma sociedade em constante evolução, sob a premissa que

[...] a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses (Duarte, 2001, p. 37).

Nesse contexto, os educandos devem ter habilidades suficientes para disputar por vagas de trabalho na luta contra o desemprego. Com isso, o problema do desemprego e das mazelas sociais são atribuídas ao sujeito que não está munido de competências necessárias para ser empregado, e não as estruturas da sociedade capitalista neoliberal de exploração e expropriação, que força os sujeitos a venderem sua mão-de-obra sob condições precárias de trabalho para sobreviver.

Assim, a proposta de educação integral é tensionada entre o discurso da formação humana ampliada e a materialidade de práticas gerencialistas e fragmentadas, que comprometem sua efetivação. O desafio que se impõe é retomar a intencionalidade formativa da educação pública, com base em princípios democráticos e emancipatórios, capazes de resgatar a centralidade da escola como espaço de produção crítica do conhecimento e de transformação social.

## **Trajetórias Históricas da Educação Integral**

Na categoria “Trajetórias Históricas da Educação Integral”, os artigos analisam, a partir da perspectiva histórica, a educação integral no Brasil. Contribuindo para compreender as concepções, objetivos e desafios das experiências do passado, na promoção de estratégias para

a superação de barreiras, para uma efetiva implementação de uma educação integral em tempo integral, na garantia do direito a uma educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora.

**Quadro 3** - Categoria Temática: Trajetórias Históricas da Educação Integral

Ano	Título	Autores
2018	Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente	GUIMARÃES, Keila Roberta Cavalheiro; SOUZA, Maria de Fátima Matos de.
2022	A história do centro educacional fundação IBIFAM (CEFI): experiência pioneira de educação integral em tempo integral na escola básica em Belém-PA	SILVA, Reginaldo do Socorro Martins da; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de.
2025	A formação humana integral na trajetória das políticas de educação integral no Brasil	FRUTUOSO, Maria Rizocleide Soares; MELLO, Rachel Costa de Azevedo.

Fonte: autoria própria.

Frutuoso e Mello (2025), no artigo “A formação humana integral na trajetória das políticas de educação integral no Brasil”, investigam a percepção de formação humana integral a partir dos currículos das experiências históricas implementadas no Brasil. Fazendo uma trilha histórica, os autores destacam a concepção de educação integral pelos anarquistas no século XIX e XX, concebida sob ideais de combate ao ensino burguês, paridade na relação professor-aluno, rejeição à disciplina coercitiva e etc. Logo, as escolas implementadas pelo movimento anarquista “[...] representavam uma proposta de educação integral para beneficiar os filhos da classe trabalhadora, alinhados à concepção de formação humana integral” (Frutuoso; Mello, 2025, p. 6),

O estudo ressalta que entre as primeiras iniciativas notáveis, destaca-se o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), idealizado por Anísio Teixeira, na Bahia, nos anos 1950, no qual sua concepção valorizava a escola como espaço de formação ampla de tempo integral, articulando com atividades culturais, artísticas e esportivas (Guimarães, Souza, 2028; Frutuoso, Mello, 2025).

Posteriormente, inspirada no modelo do CECR, foi criada na década de 1960, a Escola Parque de Brasília, sob as influências das ideias pragmáticas de Dewey. Os autores destacam que as Escolas Parques de Brasília foram organizadas sob os pressupostos dos CECR de Salvador, ampliando a jornada e diversificando as atividades. Ainda na década de 1960, foram criados os Ginásios Vocacionais, um projeto experimental que existiu no estado de São Paulo, que utilizou cidades com especificidades distintas, observando a comunidade local para construir um currículo com propostas educativas integradas.

Já na década de 1980, o estado do Rio de Janeiro implantou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), coordenados por Darcy Ribeiro, que representaram uma política de Estado voltada para a ampliação da jornada escolar com oferta de serviços de alimentação, saúde e atividades complementares. Esses centros marcaram a discussão sobre o direito à educação integral como responsabilidade governamental, embora tenham sofrido descontinuidade em função de mudanças político-administrativas (Guimarães; Souza, 2018; Frutuoso; Mello, 2025).

É inegável a contribuição teórica-prática de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, para o campo da educação integral, visto que, servem de base para a construção de políticas educacionais preocupadas com a justiça social. Nos anos 1990, foram criados os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) inspirados nos modelos dos CIEPs, com foco no atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade social. A partir de 1993, foi reformulado para Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CIACs), vinculado ao Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) (Guimarães; Souza, 2018; Frutuoso; Mello, 2025).

Como evidenciado, houveram diferentes iniciativas de educação integral ao longo da história educacional do Brasil. No entanto, muitas dessas experiências enfrentaram dificuldades estruturais, falta de continuidade política e ausência de projetos pedagógicos consistentes. E é somente com o Programa Mais Educação que a política de educação em tempo integral alcança níveis mais amplos de quantitativos de sujeitos e instituições que acessam a essa educação, formulado com estratégias “[...] referentes à ampliação do tempo, do currículo, dos espaços e das ações formativas, constituindo uma proposta concreta de educação integral” (Frutuoso; Mello, 2025, p. 15).

Os autores destacam que por não se tratar de política de Estado, mas de governo, o programa foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), com outras concepções e propostas educativas. O PNME passou a ser uma política de reforço escolar, com centralidade nas disciplinas de português e matemática. Ao restringir o ensino a conteúdos específicos e utilizá-lo como reforço para que os sujeitos tenham resultados satisfatórios nas avaliações, vai de encontro com a concepção de educação integral que se objetiva desenvolver os sujeitos integralmente para além do tempo de permanência e interesses políticos particulares. Como afirma Frutuoso e Mello (2025, p. 17):

Deste modo, é possível perceber que a centralidade em disciplinas específicas do PNME não traduz a perspectiva de uma formação humana integral, sobretudo, pelos seus objetivos associados somente aos processos avaliativos e aos resultados do

desempenho dos estudantes. O que configura uma avaliação que não abrange a totalidade do processo educativo.

Essas experiências demonstram que a educação integral em tempo integral no Brasil tem sido marcada por avanços significativos, mas também por descontinuidades e desafios, especialmente no que diz respeito à infraestrutura, formação docente, articulação curricular e continuidade de políticas públicas. Frutuoso e Mello (2025) destacam que em 2023, com o retorno do governo de Luís Inácio Lula da Silva, uma nova política de educação integral volta à pauta da educação brasileira com a finalidade de ampliar as matrículas. Para os autores citados, o Programa Escola em Tempo Integral é uma nova política indutora de educação integral a ser implementada em toda educação básica que garanta o direito à formação humana integral. Corroborando, Guimarães e Souza (2020, p. 162), explicitam que:

[...] é fundamental que as políticas de ampliação do tempo escolar estejam atreladas às políticas de fortalecimento das unidades educativas, possibilitando recursos financeiros regulares e suficientes para a educação, melhoria nas condições de trabalho e na infraestrutura física da rede escolar.

Por fim, destaca-se que ampliar o tempo escolar não é suficiente, pois é necessário garantir investimento adequado e intencionalidade pedagógica para assegurar que o processo educativo seja um projeto de formação humana ampla, vinculado à emancipação dos sujeitos e à superação das desigualdades sociais.

## **Considerações Finais**

As análises realizadas neste trabalho permitiram compreender que a implementação da educação integral, embora presente nos marcos legais e nas produções acadêmicas, ainda enfrenta desafios significativos. Os resultados demonstram uma diversidade de enfoques e abordagens relacionados à implementação da política de educação integral no Brasil, destacando a importância da revisão sistemática como instrumento para a organização e disseminação do conhecimento científico sobre a temática.

Nesse contexto, as evidências apontaram que a implementação da educação integral no Brasil é marcada por avanços pontuais e desafios estruturais. Apesar dos avanços registrados, a efetivação da educação integral ainda apresenta oscilações e enfrenta obstáculos como a escassez de recursos, as desigualdades regionais, a descontinuidade de políticas públicas, além das fragilidades na formação docente e nas condições de infraestrutura das escolas, apontando para a necessidade de ampliar os estudos e reflexões, considerando as especificidades regionais, os desafios enfrentados e as distintas concepções de educação integral.

Por conseguinte, verifica-se que ainda há uma longa caminhada para alcançar uma educação que se objetiva ser integral. A concepção de educação integral analisada pelos autores não é abordada como um conceito pedagógico clássico vinculado à formação ampla do sujeito, mas é tratada a partir da perspectiva da gestão gerencialista do sistema educacional. Representando assim, um modelo que articula a ampliação do tempo escolar com o controle centralizado do trabalho docente, orientado por metas e desempenho, centrada na eficiência, responsabilização e controle de resultados, e não por uma visão emancipadora da formação humana, contrariando as bases históricas e democráticas da educação integral.

O projeto político de educação integral precisa estar alinhado a um projeto democrático, e não apenas vinculado à ampliação do tempo que os sujeitos escolares permanecem nas instituições, longe de práticas vazias que em nada contribuem com o desenvolvimento amplo e emancipatório dos sujeitos, caminhando para além de uma educação bancária e formadora de habilidades e competências em que os estudantes são submetidos a avaliações e formações para o mercado. Dessa forma, reflete-se a importância da crítica que denuncia a colonização da escola pela lógica do capital e que clama por uma educação verdadeiramente integral e transformadora.

Na garantia de uma educação integral, há a necessidade de ações articuladas com o propósito de emancipação humana, materializada no provimento de infraestrutura adequada, formação profissional, recursos materiais necessários para o desenvolvimento de uma educação que vise a plenitude do ser humano, de forma consciente e deliberada. Constata-se que a garantia do direito à educação de qualidade passa necessariamente pela superação desses entraves para a efetiva implementação do direito à educação integral de qualidade, que vise todos os aspectos do sujeito na perspectiva da emancipação crítica, da superação das desigualdades sociais e na promoção da equidade educacional.

## Referências

ANDRADE, Bruno Carneiro de; VIDAL, Eloisa Maia. O papel dos monitores nas políticas de educação em tempo integral no Brasil. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023049, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2384. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2384>. Acesso em: 17 dez. 2024.

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

ARRUDA, Elenise Pinto de.; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A gestão da educação de tempo integral no município de Santarém/Pará e sua relação com a nova gestão pública.

**Revista *Exitus***, Santarém, v. 15, n. 1, p. e025022, 2025. DOI: 10.24065/re.v15i1.2804. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/re.v15i1.2804>. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRAGA, Cibelle; DUARTE, Adriana. Colaborações entre professores e monitores do programa escola integrada de Belo Horizonte. **Perspectiva**, [S. l.], 36(3), 1072–1093, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n3p1072>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **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, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação 2001–2010. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. O Plano Nacional de Educação 2014–2024. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/%2018-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso: 18 de mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 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, Brasília, DF, 31 jul. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm). Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Programa Mais Educação. MEC/SECAD. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso: 17 mar. de 2025.

BRASIL. **Portaria nº 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, Brasília, DF, 11 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 18 mar. 2025.

DEMOGALSKI, Tiffany; RIBEIRO, Mônica Ribeiro da. O Instituto Ayrton Senna e a reforma do Ensino Médio: uma análise dos materiais produzidos para o Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI) em Santa Catarina. **Revista *Exitus***, Santarém, v. 13, p. e023045, 2023. ISSN 2237-9460. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2216. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2216>. Acesso em: 17 dez. 2024.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim

chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35–40, set./dez. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FRUTUOSO, Maria Rizocleide Soares; MELLO, Rachel Costa de Azevedo. A formação humana integral na trajetória das políticas de educação integral no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém, v. 15, n. 1, p. e025023, 2025. DOI: 10.24065/re.v15i1.2803. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/re.v15i1.2803>. Acesso em: 07 jun. 2025.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>. Acesso em: 28 out. 2024.

GANZELI, Pedro. Reforma administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011), Programa Ensino Integral (2012): administração pública gerencial em processo. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 33–58, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n3ID930. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3ID930>. Acesso em: 03 nov. 2024.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. O programa mais educação em Maringá: apontamentos iniciais da proposta burguesa de educação integral. **Revista Exitus**, Santarém, Vol. 8, Nº 3, p. 58 - 86, SET/DEZ 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID639. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3ID639>. Acesso em: 26 nov. 2024.

GUIMARÃES, Keila Roberta Cavalheiro; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, Santarém, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3id642>. Acesso em: 26 nov. 2024.

JACOMELI, Mara Regina Martins Jacomeli; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 32–57, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID638. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3ID638>. Acesso: 26 nov. 2024.

LINDOLFO, Iarityça da Silva; SILVA, Marcelo Saturnino da; MEDEIROS, Carlos Augusto de. A colonização do campo educacional pelo ideário neoliberal: o caso das escolas cidadãs integrais no Estado da Paraíba. **Revista Exitus**, Santarém, v. 14, n. 1, p. 228–255, jan./jun. 2024. DOI: 10.24065/re.v14i1.2681. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/re.v14i1.2681>. Acesso em: 19 dez. 2024.

MONTEIRO, Espedito Saraiva; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A pesquisa em educação integral no âmbito das políticas públicas no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém, v. 5, n. 2, p. 12–26, 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/55>. Acesso em: 07 jun. 2025.

OLIVEIRA, Luan Martins de Oliveira; TORISU, Edmilson Minoru; BOSCO, Claudia Starling. “Eu me senti assim, no meio dos professores de geografia e de português, eu ali

pequeninha no meio dos dois, doida para aprender junto”: reflexões sobre o desenvolvimento profissional na construção de oficinas de Matemática no contexto da Educação Integral. *Revista Exitus*, Santarém, v. 9, n. 5, p. 475–502, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1115. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1115>. Acesso em: 03 dez. 2024.

PASSOS, Eliene Brito; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. A política de educação em tempo integral traduzida nos PME e PNME a qualidade do ensino em questão. *Revista Exitus*, Santarém, v. 11, n. 1, p. e020199, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1614. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1614>. Acesso em: 10 dez. 2024.

RINALDI, Renata Portela; RINALDI, José Gilberto Spasiani. A formação e a prática de oficinairos em escolas com jornada ampliada. *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, n. 1, p. e020026, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1250. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1250>. Acesso em: 06 dez. 2024.

SANTOS, Ângela Rocha dos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. O direito à educação integral: conservadorismo e disputas de mercado. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 29, n. Dossiê Temático, p. e20029, 2024. DOI: 10.34019/2447-5246.2024.v29.44510. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/e29029/27823>. Acesso em: 01 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMITZ, Heike Schmitz; SILVA, Aila Santana de Amorim; ALMEIDA, Theyres Gabriele Santos; KAMSKI, Ilse. A cooperação multiprofissional no planejamento pedagógico da educação em tempo integral: um estudo descritivo de quatro escolas municipais de Lagarto-SE. *Revista Exitus*, Santarém, v. 9, n. 3, p. 339–364, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n3ID922. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3ID922>. Acesso em: 03 nov. 2024.

SILVA, Reginaldo do Socorro Martins da; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A história do centro educacional fundação ibifam (CEFPI): experiência pioneira de educação integral em tempo integral na escola básica em Belém-PA. *Revista Exitus*, Santarém, v. 12, n. 1, p. e022034, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1680. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1680>. Acesso: 11 dez. 2024.

SILVEIRA, João Paulo Borges. A produção científica em periódicos institucionais: um estudo da revista biblos. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 17, n.33, p. 116-133, jan./abr., 2012. ISSN 1518-2924. DOI:10.5007.1518-2924.2012v17n33p116. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2012v17n33p116>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SOUZA, Marilsa Miranda de; SOARES, Gabriel Henrique Miranda. Os mercados da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. *Revista Exitus*, Santarém, v. 8, n. 3, p. 113–142, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID641. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3ID641>. Acesso em: 26 nov. 2024.

### **SOBRE O/AS AUTOR/AS**

**Ingrid Dayana Azevedo Costa.** Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará. Bolsista PIBIC/CEACAM-UFOPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR UFOPA. <https://lattes.cnpq.br/3909755781729802>

**Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.** Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará. Pesquisadora Produtividade CNPq. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR UFOPA. <http://lattes.cnpq.br/9671465461954562>

**Luciene Maria da Silva.** Doutoranda em Educação/UFOPA. Articuladora Renalfa/Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Oriximiná-PA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR UFOPA. <http://lattes.cnpq.br/3098192308330715>

### **Como citar este artigo**

COSTA, Ingrid Dayana Azevedo; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; SILVA, Luciene Maria da; Políticas e práticas de educação integral: estudo na Revista Exitus (2011-2025). **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5 n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.18547