ISSN: 2358-8829

PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS INDUTORES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ANÁLISE COMPARATIVA (2010-2024) NAS REGIÕES BRASILEIRAS

Lucas de Vasconcelos Soares [1]

INTRODUÇÃO

A materialização do direito à educação no Brasil, compromisso firmado em documentos oficiais, principalmente, na Constituição Federal de 1988 (Art. 205), vem perpassando inúmeros desafios – de ordem econômica, política, social, etc. – no decorrer de sua história. Ocorre um reducionismo das políticas públicas com crescentes limitações no cumprimento das ações e processos direcionados ao campo educacional.

Dentre estes desafios, como concepção educacional idealizada para a escola pública do século XXI (Gadotti, 2009), a Educação Integral vem alcançando visibilidade em debates educacionais e estudos científicos, uma vez que se fundamenta no alcance/desenvolvimento de um ensino gratuito, humanizado, formativo e potencializador de múltiplas dimensionalidades humanas (Jacomeli; Barão; Gonçalves, 2018), deparando-se assim, pelas condições ineficientes do próprio campo político-econômico, com inúmeras limitações e inoperâncias para sua implementação na educação brasileira (Sartori; Colares, 2023).

Conceitualmente, a Educação Integral pode ser compreendida como uma concepção educacional ancorada em intencionalidades de assegurar o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e o afloramento de suas potencialidades, apresentando-se na escola pública como projeto coletivo. Este tipo de educação concebe a escola como espaço formativo, de descobertas e aprimoramento, de inúmeras potencialidades sociais, culturais e educacionais, traduzidas em posturas, valores, experiências, pluralidades de saberes e consciência de classes, conduzindo à construção

[1] Docente (Professor Adjunto) do Magistério Superior na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Ufopa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil = HISTEDBR/Ufopa”. E-mail: lucas.soares@ufopa.edu.br

de uma educação de/com/para todos na sociedade (Monteiro; Scaff, 2015), considerando que a instituição escolar tem significativa responsabilidade no compromisso com a formação das humanidades que ali residem.

No Brasil, as prescrições políticas em torno do compromisso da Educação Integral revelam-se, principalmente, em três perspectivas: I. de ampliação da jornada escolar (elevação do tempo de permanência na escola) e dos espaços (infraestrutura adequada); II. de reformulação curricular (entrelaçamento de áreas técnicas e processos interdisciplinares); e III. de criação de programas educacionais indutores (desenvolvimento de experiências reais na escola). Uma das tentativas contemporâneas de implementação da concepção de Educação Integral no país, mostra-se na criação do Programa Mais Educação (PME), iniciando suas atividades no ano de 2008 e encerrando-se em 2016 (Soares; Colares, 2024), constituindo-se como "[...] uma estratégia do Governo [...] para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral" (Galúcio; Colares, 2019, p. 161). Em 2016, acompanhando um contexto precário de cortes de verbas e reformas educacionais, acionados com o acontecimento do golpe jurídico-midiático-parlamentar, o Ministério da Educação (MEC) cria o Programa Novo Mais Educação (PNME), apresentando-se com um viés mais técnico e conteudista, com ênfase na melhoria dos índices educacionais – em Língua Portuguesa e Matemática – em avaliações de larga escala, encerrando suas atividades em 2019.

Na observação das condições que perpassam as realidades e tempos educacionais, faz-se necessário compreender como as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento e implementação da Educação Integral vem se materializando no território brasileiro, uma vez que há disparidades em dados educacionais entre as cinco regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste). Essa compreensão, via análise da produção do conhecimento do tema, permite compreender contextos, práticas e desafios em torno do objeto de estudo. Nos apontamentos de Sartori e Colares (2023), ao realizar a análise do balanço do conhecimento sobre Educação Integral no Oeste Paraense, fica evidente a necessidade de realização de estudos comparativos entre outras regiões e/ou países, possibilitando identificar o contexto situacional dentro do todo.

Nesta perspectiva, resultante de uma tese de doutorado, em andamento, o estudo analisa como ocorreu o processo de implementação de programas indutores de educação integral, no período de 2010 a 2024, nas cinco regiões brasileiras, a partir da análise

comparativa de teses publicadas. Possui como objetivo geral: analisar como ocorreu o processo de implementação de programas indutores de educação integral, no período de 2010 a 2024, nas cinco regiões brasileiras, a partir da análise comparativa de teses publicadas. São objetivos específicos: identificar o que as teses publicadas no período demonstram sobre a implementação dos programas nestas regiões; e compreender convergências e divergências, e suas implicações, nos processos de implementação.

METODOLOGIA

A pesquisa ancora-se na corrente teórico-metodológica da Educação Comparada[2], com a finalidade de, ao realizar análises comparativas de contextos educacionais, encontrar "[...] diferenças e semelhanças [...] e, para isso, [...] ir além de fronteiras educacionais" (Bereday, 1972, p. 33), constituindo identidades, ou seja, "[...] desvelar a realidade, e oferecer subsídios teóricos para fortalecer a luta por uma verdadeira educação integral, e não somente pela ampliação do tempo na escola [...]" (Colares, 2023, p. 5). Esta abordagem tem como foco o estudo das inter-relações entre a educação e sociedade, com o propósito de compreensão dos problemas em suas totalidades situacionais e causais (Bereday, 1972; Aguilar, 2016) e a exposição dos fenômenos postos nestes contextos e suas implicações.

Contempla, entre as técnicas de coleta de dados, o uso de levantamento teórico, análise documental e estado da arte por meio do mapeamento e seleção de teses publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. O estudo está sendo realizado por meio de análise comparativa organizada em quatro etapas: descrição, interpretação, justaposição e comparação de 50 teses selecionadas. O recorte temporal compreende o período de janeiro de 2010 (dois anos após o início das atividades do Programa Mais Educação no Brasil) até dezembro de 2024 (considerando a necessidade de apresentação parcial do trabalho no evento: Seminário de Teses em andamento do PPGE/Ufopa).

[2] O termo tem suas origens no século XVIII. Contudo, foi em 1817, em Paris, que ganhou visibilidade com os trabalhos de Marc-Antoine Jullien. Ancorando-se na perspectiva da comparação, este método visa estabelecer conexões e aprofundamentos analíticos entre duas ou mais realidades no sentido de identificar semelhanças e diferenças. Possibilita o alcance de cinco finalidades: 1) constituir conhecimentos sobre outras realidades; 2) sistematizar conhecimentos sobre a própria realidade; 3) compartilhar outras experiências para reflexão e inspiração; 4) estimular a cooperação; e 5) formular e aperfeiçoar teorias na relação educação e sociedade (Bereday, 1972).

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

O exercício de pensar e implementar uma educação que dialogue com o desenvolvimento amplo do sujeito social e estabeleça conexões com a vida, aguçando a compreensão e o exercício crítico e o amadurecimento/aquisição de habilidades sociais, torna-se necessidade diante de contextos onde as demandas do mercado e do capital tornam-se centralidades (Cavaliere, 2009). Ao mencionar a obra de José Damiro de Moraes, a autora ressalta que a "[...] construção de uma concepção de educação integral na escola, partiria da conscientização, explicitação e reflexão crítica sobre a complexidade do seu papel social [...]" (Cavaliere, 2009, p. 49-50). Ou ainda, como destaca Paro, entender que "Educação integral [...] é um pleonasmo: ou a educação é integral ou, então, não é educação [...]" (2009, p. 13), considerando que ao refletir o papel da escola e o próprio conceito de educação integral, entende-se que:

> Passar só conhecimento é muito chato, não constrói o interesse da criança. É preciso leva-la a essa construção, trabalhar com valores (sem moralismo), trabalhar crenças, trabalhar a arte, a ciência, trabalhar a filosofia em todas as suas dimensões. A escola que está aí se propõe a passar apenas conhecimento e, por isso, nem isso consegue. Não basta se propor a ensinar a ler e a escrever: é preciso levar as pessoas a terem necessidade da leitura e da escrita. A escola que aí está fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral (Paro, 2009, p. 20).

Enquanto concepção, a educação integral difere das demais teorias instaladas, e enraizadas, na escola, pois, se propõe a superar o viés técnico-conteudista (ainda maximizado nas dinâmicas educacionais), uma vez que tende a usá-lo também, porém, não de forma isolada, mas no sentido da complementação (Cavaliere, 2009), via princípio da interdisciplinaridade, pensando uma formação mais crítica, reflexiva e que aguce os sentidos, habilidades e competências necessárias para uma perspectiva de amadurecimento mais amplo e totalitário possível do sujeito social (Moll, 2012): uma formação omnilateral. Todavia, torna-se necessário compreender o viés político, filosófico e conceitual do termo (educação integral), no sentido de alcançar as intencionalidades, proposições e, via conhecimento, buscar meios que permitam a efetivação/integração de práticas pedagógicas concretas em que haja necessidade de materializar processos formativos que evitem e/ou busquem a superação do protocolarismo curricular e burocratização do ensino e da aprendizagem que hoje está

posto sobre as escolas públicas. A educação integral soma-se a finalidade de recuperar as bases de uma sociedade menos hegemônica e mais alinhada aos interesses das camadas marginalizadas (minorias) e torne a escola um espaço de formação para as demandas básicas e completas da vida cotidiana (Gadotti, 2009).

Esclarecer ainda, neste debate, a distinção teórico-conceitual entre educação integral e educação em tempo integral, ou ainda, escola de tempo integral, que, muitas vezes, são tratados como sinônimos, é importante para não perder de vista a real intencionalidade/propositura que acompanha o forjamento desta concepção (educação integral), não confundindo-a com o conjunto de iniciativas técnicas, partidárias, ideológicas, extremistas e mercadológicas que imperam na educação brasileira hoje, especificamente, o caráter alienante (Cavaliere, 2009). Nos estudos de Paro, ressalta-se que não se deve confundir educação integral – enquanto processo amplo e reversivo dos moldes sociais atuais – com o conceito de escola de tempo integral que, nada mais, faz "[...] em mais tempo aquilo que já se faz hoje [...]" (2009, p. 13).

É perceptível, nas leituras do tema, que "[...] Os conceitos de educação integral e [...] educação em tempo integral [...] são confundidos quando se desconhece seus significados [...]" (Sousa; Colares, 2018, p. 103). Superando tais realidades, esclarece-se, neste estudo, que: o conceito de educação integral está associado a "[...] uma ideia mais ampla de educação, perpassando por diversas dimensões (escolar, social, cultural, cognitiva, histórica, política, etc.) que influenciam e se relacionam durante o processo de formação individual-coletiva [...] para a inserção social" (Soares; Colares, 2024, p. 4); escola de tempo integral, por outro lado, "[...] trata-se da (re)organização dos processos educacionais e da ampliação do tempo de permanência dos sujeitos nas instituições, um meio de promover caminhos para a consolidação das premissas postas pela Educação Integral [...]" (Soares; Colares, 2024, p. 4). Observa-se, portanto, que enquanto um conceito explicita a ideia de processo (educação integral), de construção lenta, gradual e estratégica, o outro (escola de tempo integral) refere-se a ordenamentos operacionais (especificamente, com a ampliação do tempo escolar, pretensão expressa nos documentos educacionais do país) como forma de garantir o "êxito escolar".

O compromisso da educação integral também se ancora "[...] na amplitude da compreensão [...] acerca do ato educativo e do papel da instituição escolar para a efetiva democratização da sociedade brasileira e para o enfrentamento das profundas desigualdades de nossa organização societária [...]" (Moll, 2012, p. 28). Logo,

ISSN: 2358-8829

relembrando o legado de Anísio Teixeira, importante frisar a propositura de um movimento de ressignificação da escola pública brasileira a partir de uma concepção de educação que fosse integral e integradora num movimento de insistência e persistência (Araujo et al., 2023), ou seja, uma perspectiva que se atente ao fato de que educação é vida e não preparação para a vida, encontrando na escola comum um caminho democrático, concretizando-se como vida (Araujo et al., 2023). Este movimento que a educação integral deve assumir para efetivar-se na escola pública do século XXI como um "esperançar" por dias melhores e transformações societárias via consciência de classe, lutas sociais e o amadurecimento crítico-reflexivo do sujeito social (Soares; Colares, 2024).

Araújo *et al*. (2023), ao tratar das disputas conceituais, ideológicas e políticas em torno da educação integral no Brasil, chama atenção ao fato de que hoje, oculto no discurso da promoção da qualidade educacional, encontra-se uma realidade onde "A pressão por bons indicadores, métricas e índices pautam a rotina das escolas, em uma sociedade marcada pelo neoliberalismo mundial e conservadorismo local em muitos entes federados" (Araújo *et al*., 2023, p. 423). Estes fatores acabam por implicar no reducionismo de propostas emancipatórias, consolidando iniciativas técnicas e que atendam à lógica governamental-mercadológica, constituindo um movimento de confluência perversa (Dagnino, 2008). Ao compreender a lógica neoliberal de mercado e suas negações à concepção de educação integral, Moll ressalta que:

> Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar (2012, p. 28-29).

A compreensão destes fatores – ocultos e decisivos na condução da oferta do direito à educação no Brasil – são importantes para refletir as causalidades da descontinuidade de propostas educacionais mais proximais da concepção de educação integral como, o PME, a exemplo, e a redefinição do sentido destes programas acompanhando o movimento societário do momento. O alcance deste entendimento acaba por fornecer explicações sobre o que se encontra mascarado no discurso da expansão das escolas de tempo integral, nas políticas de educação integral e em seus programas

indutores, tornando-se peças fundamentais para analisar e aprofundar as contradições que residem no campo político-normativo vigente.

Acompanhando tais realidades, ressalta-se que três dilemas precisam ser superados ao pensar a implementação desta concepção de educação integral na escola pública, a saber: 1) ultrapassar a cultura do mero aumento do tempo de permanência do aluno na escola, "[...] superando-se as "minguadas" quatro horas diárias que caracterizam nossa "escola de turno" [...]" (Moll, 2012, p. 28); 2) romper com práticas educacionais que materializam o ensino técnico-tradicionalista e com modelos de educação autoritária e rígida nos processos de construção do conhecimento; e 3) superar o ensino descontextualizado, multidisciplinar e isolado dentro dos muros da escola, evitando o distanciamento entre as áreas do conhecimento e o mundo real, humano e social (Araújo *et al*., 2023). Essas lacunas concretizam uma realidade que mostra o Brasil como "[...] um dos países mais atrasados quando o assunto é Educação Integral [...]" (Pegorer, 2014, p. 21). Tais panoramas decorrem do fato de que:

> O que está aí é uma escola à qual se vai, pretensamente, para aprender matemática, física, geografia, etc., mas à qual não se vai para aprender a dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro, etc. (Paro, 2009, p. 19).

Ao alcançar este panorama situacional da escola pública, e da condição da educação integral no Brasil hoje, alguns desafios são revelados: políticas de descontinuidades, falta de formação, improvisação da implementação, planejamentos a curto prazo e precipitado, precarização do trabalho, currículo tecnicista, descompromisso com o desenvolvimento social, interferência e disputas políticas nas intencionalidades destas propostas, etc. Pensar a educação integral é alcançar um entendimento de proposta que se apresente na contrariedade destes desafios, visando a superação destas realidades a partir da luta por transformação social, encontrando-se na escola pública legitimidade (Gadotti, 2009; Coelho, 2009), pois, "[...] A necessidade formativa e conceitual para integração curricular é urgente [...] no universo da escola" (Araújo *et al*., 2023, p. 426).

Consequentemente, as leituras sobre o tema já indicam que somente o compromisso da oferta de um ensino em tempo integral não assegura a materialidade da educação integral, enquanto concepção mais ampla que ultrapassa o mero aumento do tempo de permanência na escola (Moll, 2012). Contudo, propiciar estes movimentos

iniciais pode contribuir na aproximação da escola pública com as pretensões e finalidades que a educação integral almeja (Soares; Colares, 2024): desencadear mudanças na concepção curricular e no percurso metodológico-formativo, estabelecer relações interdisciplinares e cooperativas no processo ensino-aprendizagem, desenvolver habilidades que fortaleçam a visão crítico-reflexiva e transformadora do sujeito social, dentre outras (Paro, 2009; Moll, 2012; Gadotti, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do conjunto parcial de resultados obtidos, ainda em construção, a partir da análise de 50 teses publicadas (processo de inclusão), os dados mostram:

a) Que todas as regiões comungam de problemáticas, internas e externas, na implementação de programas indutores de educação integral: observando-se que, por decorrência de desafios internos e influentes externos (contexto político-societário), a implementação destes programas permanece sob alvo de reformas, retrocessos e descontinuidades da concepção de educação integral, firmando-se alinhados, prioritariamente, a duplicidade (aumento) do tempo escolar, ainda que sem condições estruturais, didático-pedagógicas e operacionais para tais feitos.

b) Que os desafios na implementação destes programas são constituídos de naturezas diversas: desde um ineficaz planejamento, destinação de verbas fixas, formação de profissionais da educação, dentre outros, até a incompreensão da importância da educação integral e suas implicações na organização didático-pedagógico-curricular frente à operacionalização do processo ensino-aprendizagem;

c) Que as tentativas de implementação dos programas não lograram êxito em assegurar a permanência de suas efetividades nas regiões brasileiras: destacando que em algumas funcionou, de acordo com o previsto, por certo tempo, depois, acompanhando as situacionalidades sociais, acabou sendo interrompido e sem perspectivas de continuidade, denotando que o fator financeiro é condição precípua, visibilizando que uma proposta só efetivar-se-á se as condições de investimentos forem propícias a tais perspectivas. Do contrário, tende-se ao fracasso e a inoperância (realidade de algumas regiões).

d) Que a lógica de criação e implementação destes programas (e as interferências mobilizadas sob estes) alinha-se a contextos de interesses e cobranças

de base mercadológica, com políticas de curto prazo e movimentos de descontinuidades: evidenciando o massivo controle estatal em torno de resultados sob a aprendizagem, onde a obtenção de índices educacionais supram as expectativas (metas) lançadas sob a escola, utilizando e manobrando tais iniciativas (programas) – que deveriam ser para promoção da educação integral na escola pública – apenas para incitar estas garantias (obtenção de boas médias em exames nacionais, como observa-se, explicitamente, no Programa Novo Mais Educação, a exemplo).

e) Que os contextos (político, normativo, social, econômico, cultural, educacional, de desempenho, etc.) de implementação destes programas é fator decisivo para o sucesso ou fracasso de sua implementação: reforçando como o fator político-econômico, bem como ideológico/partidário, é condição decisiva no andamento dos processos e rumos na implementação de programas educacionais, neste caso, de educação integral no Brasil; dentre outros resultados ainda em análise e construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados parciais constituídos, outros desafios são identificados como fatores que limitam à implementação destes programas e, consequentemente, retardam a efetivação da educação integral e do próprio direito à educação no Brasil. A compreensão totalitária situacional e causal do objeto de estudo, em breve constituída na tese, servirá de base para pensar em (Des)caminhos no processo de efetivação de propostas alinhadas à concepção de educação integral na escola pública brasileira. Esta pesquisa envolve uma importante investigação que tende a fugir do senso comum, propiciando a formação de um pensamento crítico, fortalecido, desconstruído e ressignificado, já que "[...] a educação comparada requer muito esforço analítico, o que significa especial cuidado com as fontes e os indicadores, portanto, um trabalho acadêmico rigoroso de fundamental importância" (Colares, 2023, p. 12).

Infere-se, portanto, que a educação integral, enquanto concepção ancorada na pretensão da formação integral contínua do sujeito social, não tem encontrado espaços propícios para sua implementação e permanência no país, confundindo-se com o conceito de escola de tempo integral (ou mera duplicidade da permanência dos estudantes na escola). Reside o desafio de inserir primeiro esta concepção (educação integral) no conjunto prescricional e operacional que orienta o direito à educação para, somente após

este exercício, buscar meios efetivos para sua implementação nas dinâmicas e processos postos no funcionamento da escola pública do século XXI.

Em caráter parcial, e inconcluso, o estudo aponta a necessidade de se pensar a ampliação do tempo de permanência na escola ao mesmo tempo em que se reflita a ausência de alimentação adequada, espaços necessários para descansos, higiene e atividades recreativas e esportivas, bem como a ressignificação do currículo, da oferta formativa aos profissionais da educação, melhorar o envolvimento da escola com o contexto social e seus atores, dentre outros aspectos. Pensar estes de forma ordenada e inseparável constitui o primeiro passo frente à busca por êxito na implementação da educação integral e de seus programas indutores. Além disso, ciente da função da escola, também reprodutora dos determinantes sociais, esta instituição dispõe de potencial inquestionável na transformação social e na formação omnilateral dos sujeitos que nela residem. Portanto, é no sentido público/coletivo, da luta e consciência de classes que a educação integral ganha forças.

Palavras-chave: Educação integral; programas indutores de educação integral; educação comparada.

AGRADECIMENTOS: Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

REFERÊNCIAS

AGUILAR, L. E. Tres modelos de análisis comparativo: tiempo, espacio y educación. *In*: **XV Congreso Nacional de Educación Comparada**. Sevilla, 2016. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/312377587_Three_models_of_comparative_analysis_time_space_and_education Acesso: 10 abr. 2026.

ARAÚJO, Carlos Wagner Costa *et al*. Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 1, 2023, p. 421-440. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66468 Acesso: 08 abr. 2026.

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. São Paulo: Nacional e USP, 1972.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de Educação Integral. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 41-51.

COLARES, M. L. I. S. Entrevista à Profa. Dra. Maria Lília Imbriba Sousa Colares, Vice-Presidente Região Norte – SBEC. **RBEC: Revista Brasileira de Educação Comparada**, v. 5, 2023, p. 1-17. Disponível: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/18517 Acesso: 10 jun. 2025.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, v. 3, n. 5, 2004, p. 139-164. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1983 Acesso: 13 mar. 2026.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: IPF, 2009.

GALÚCIO, G. S. D. S.; COLARES, M. L. I. S. A relação histórica entre sociedade e escola e suas implicações na educação integral. *In*: COLARES, M. L. I. S.; JEFREY, D. C.; MACIEL, A. C. (Orgs.). **A educação integral como objeto de estudo**: mais que um tempo...além dos espaços. Santarém: Ufopa, 2019, p. 155-167. Disponível: https://drive.google.com/file/d/18jP7JQjJA4orR3F41fpNcVMevC8XWsZk/view Acesso: 10 abr. 2026.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. D. O. D.; GONÇALVES, L. S. A política de Educação Integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. **Revista *Exitus***, v. 8, n. 3, 2018, p. 32-57. Disponível: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/638 Acesso: 10 abr. 2026.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, E. S.; SCAFF, E. A. D. S. A pesquisa em Educação Integral no âmbito das políticas públicas no Brasil. **Revista *Exitus***, v. 5, n. 2, 2015, p. 12-26. Disponível: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/55 Acesso: 10 abr. 2026.

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

PEGORER, Valter. Educação Integral: nem onda passageira nem modismo. *In*: PEGORER, Valter. **Educação Integral**: um sonho possível e de realização necessária. São Paulo: Textonovo, 2014, p. 21-32.

SARTORI, L.; COLARES, M. L. I. S. Balanço do conhecimento sobre Educação Integral no Oeste Paraense. **Revista Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, 2023, p. 1-24. Disponível: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12231 Acesso: 10 abr. 2026.

SOARES, L. D. V.; COLARES, M. L. I. S. O Programa Mais Educação e a ampliação do tempo escolar: estudo em um município no interior da Amazônia. **Educação em Revista**, v. 25, 2024, p. 1-24. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/15440 Acesso: 10 abr. 2026.

SOUSA, L. T. D.; COLARES, M. L. I. S. O Programa Mais Educação (PME) no município de Belterra/PA: percepção da equipe gestora. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 38, 2018, p. 99-121. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/7138/pdf Acesso: 28 dez. 2025.