ISSN: 2358-8829

# EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO MUNICIPAL: FORMULAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM UMUARAMA/PR

Dércio Fernando Moraes Ferrari[1]

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação integral em tempo integral consolidou-se como eixo estratégico das políticas educacionais brasileiras. A retomada de programas federais de indução, como a Lei nº 14.640/2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023), recolocou a ampliação da jornada na agenda dos sistemas de ensino e, de modo particular, dos municípios, a quem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reserva a decisão de ministrar o ensino fundamental progressivamente em tempo integral, "a critério dos sistemas de ensino" (Brasil, 1996, art. 34, § 2º). Cabe às redes municipais, portanto, traduzir diretrizes nacionais em normas, estruturas e práticas concretas.

Essa tradução não é automática. Educação integral e educação em tempo integral não são sinônimas: a segunda refere-se, de modo mais imediato, à ampliação da jornada; a primeira remete a uma concepção de formação humana que envolve dimensões intelectuais, éticas, políticas, culturais, afetivas, corporais e estéticas (Cavaliere, 2002; Moll, 2012). Ampliar o tempo, por si, não assegura a integralidade da formação e pode assumir caráter assistencialista ou compensatório (Cavaliere, 2007). Além disso, conforme os estudos de Stephen Ball (1994), as políticas educacionais são continuamente reinterpretadas e recontextualizadas nos processos de implementação. Analisar uma política municipal é, assim, acompanhar o percurso entre o que se induz nacionalmente, o que se escreve localmente e o que se pratica nas escolas.

Este trabalho decorre de pesquisa em andamento[2] e tem como objetivo analisar como a política de Educação Integral em Tempo Integral vem sendo formulada e materializada na Rede Municipal de Ensino de Umuarama/PR. Especificamente, busca: (a) reconstituir a trajetória

[1] Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/FCLAr, professordercio@gmail.com.

[2] Trabalho decorrente da pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de Campo Mourão.

ISSN: 2358-8829

local, dos antecedentes à institucionalização; (b) examinar o Decreto Municipal nº 180/2024 à luz das normas nacionais e dos referenciais da área; e (c) discutir os processos de recontextualização que mediam a passagem do texto da política ao currículo e à jornada. A escolha do município como escala de análise justifica-se porque é nele que as diretrizes nacionais encontram as condições institucionais e materiais que lhes dão forma concreta, e porque a literatura dedicou atenção expressiva aos programas federais de indução (Pessoa et al., 2017), o que torna pertinente examinar a formulação própria de um sistema municipal.

Adota-se abordagem qualitativa, com análise documental articulada à revisão bibliográfica, em diálogo com Arroyo (2013) e Frigotto (2009), sobre formação humana e projeto educativo, com Moll (2012), sobre reorganização curricular, e com o ciclo de políticas de Ball (1994). Os resultados parciais indicam um percurso que vai de uma experiência pontual, de ênfase assistencial, iniciada em 2001, a uma política estruturada por decreto em 2024, que vincula a ampliação da jornada às funções sociais da escola e prevê articulação intersetorial. Conclui-se que a institucionalização cria condições importantes, mas a materialização da educação integral depende de elementos que a norma enuncia sem esgotar, como a formação dos profissionais, o tempo de planejamento coletivo e a articulação entre os setores.

## METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e analítico, opção que decorre da natureza do problema: compreender a formulação e a materialização de uma política, processo situado historicamente e constituído por documentos, decisões institucionais e contextos políticos, e não mensurar variáveis. Günther (2006) lembra que a pesquisa qualitativa, por se pautar na abertura, na historicidade e na contextualidade, exige que as decisões tomadas ao longo do percurso sejam explicitadas e fundamentadas, e inclui, entre seus delineamentos, a análise de documentos, adotada aqui como procedimento central.

O corpus compõe-se de normas federais, a saber, a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996), os Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2014 e de 2026 (Brasil, 2014, 2026) e a Lei nº 14.640/2023 (Brasil, 2023); de documentos municipais, em especial a Lei nº 2.367/2001, que instituiu a primeira escola de tempo integral da rede (Umuarama, 2001), e o Decreto nº 180/2024, que institui a Política Municipal de Educação Integral em Tempo Integral (Umuarama, 2024); e da produção acadêmica sobre o tema. A leitura foi orientada por três critérios, formulados como perguntas: (i) a política vincula a ampliação do tempo a uma concepção de formação humana ou se limita ao aumento de horas? (ii) a articulação entre

setores é apenas nomeada ou vem acompanhada de atribuições, fluxos e recursos? (iii) o direito à educação é tratado como direito de todos, com finalidade formativa, ou como proteção social focalizada? Os resultados são parciais: referem-se aos documentos de formulação, sem dados sobre as práticas escolares.

Por utilizar exclusivamente documentos e produção bibliográfica de acesso público, sem participantes humanos nem dados pessoais, a pesquisa se enquadra entre as não registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/Conep (Brasil, 2016, art. 1º, parágrafo único). Não há uso de imagens de pessoas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Educação integral e educação em tempo integral

A associação entre ampliação do tempo e educação integral é frequente, mas conceitualmente imprecisa. Lobato e Oliveira (2026) distinguem duas expressões. Segundo as autoras, a Educação em Tempo Ampliado

> [...] refere-se à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola (ou em atividade de aprendizagens planejadas para ocorrer fora da escola) para além do mínimo estabelecido pela LDBEN/1996, que é de 4 horas diárias. Já a expressão Educação em Tempo Integral refere-se à ampliação da jornada escolar para 7 horas ou mais, conforme o Decreto nº 6.253/2007 (Fundeb), o Decreto nº 7.083/2010 (Programa Mais Educação) e o PNE (2014-2024) (Lobato; Oliveira, 2026, p. 7).

A distinção quantitativa convive com outra, qualitativa. Cavaliere (2002, 2007) mostra que a educação integral assumiu, no Brasil, sentidos distintos: pode expressar uma ampliação qualificada das experiências escolares, vinculada à formação cultural e cidadã, mas também ser reduzida a política compensatória, assistencialista ou de controle social. Lobato e Oliveira (2026) sistematizam essa disputa em matrizes político-ideológicas, entre as quais a liberal pragmática, que associa a educação integral à formação democrática e cidadã, e a gerencialista, orientada por competências, eficiência e desempenho, em que o tempo integral tende a concentrar-se em reforço escolar e indicadores. Historicamente, a educação integral não nasce como resposta administrativa à necessidade de manter o estudante por mais tempo na escola: no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, concebido por Anísio Teixeira em Salvador, a escola-classe e a escola-parque faziam da ampliação do tempo um acesso a diferentes linguagens e saberes, e não mera permanência (Cavaliere, 2010; Teixeira, 1994).

ISSN: 2358-8829

## Formação humana, projeto educativo e direito à educação

A concepção que se contrapõe à mera extensão do tempo apoia-se numa compreensão ampla de formação humana. Para Maurício (2009, p. 54-55), o desenvolvimento integral do sujeito deve ser entendido da seguinte maneira:

> A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (Maurício, 2009, p. 54-55).

Moll (2012, p. 45) propõe articular os tempos escolares aos tempos da vida dos estudantes e ampliar os territórios formativos, aproximando a escola da cidade e da comunidade; Arroyo (2013) concebe o currículo como território em disputa, no qual se decidem os sentidos da formação; e Frigotto (2009) alerta para a subordinação do projeto educativo a demandas imediatas de produtividade. A educação integral é, assim, indissociável de uma pergunta sobre o projeto de sociedade e de sujeito que a escola pretende formar.

Essa pergunta tem expressão jurídica. A Constituição define que a educação será promovida "visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, art. 205), e a LDB trata o tempo integral como meio, progressivo e dependente da decisão de cada sistema, e o pleno desenvolvimento como fim, obrigatório e imediato (Brasil, 1996, arts. 2º e 34, § 2º). Por isso, cumprir metas de horas ou de matrículas não esgota o que o direito à educação promete. E esse direito é histórico. Ao refletir sobre sua natureza, Bobbio afirma:

> Do ponto de vista teórico, sempre defendi — e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos — que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas [...] (Bobbio, 2004, p. 9).

## Ciclo de políticas, recontextualização e implementação

Para compreender como textos nacionais se convertem em políticas locais, o referencial de Ball (1994) é central. O autor propõe analisar as políticas educacionais pela inter-relação entre o contexto de influência, em que se constroem agendas e discursos; o contexto da produção de texto, em que se redigem as normas; e o contexto da prática, em que a política é interpretada e recriada por seus sujeitos. A recontextualização designa o movimento pelo qual uma formulação, ao passar de uma esfera a outra, é reelaborada conforme as condições institucionais, sociais e materiais. Souza (2006) observa que a política pública é um campo

ISSN: 2358-8829

multidisciplinar, e Lotta (2019) demonstra que implementar não é executar uma decisão previamente tomada, mas participar de um processo permeado por negociações, adaptações e disputas entre atores situados em diferentes níveis da administração pública e da sociedade civil. Disso decorre examinar não só a existência formal da política, mas os processos pelos quais ela é concebida e materializada no âmbito municipal.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são organizados em quatro categorias analíticas, derivadas dos critérios da metodologia: (i) antecedentes e trajetória local; (ii) institucionalização e recontextualização; (iii) materialização no currículo e na jornada; e (iv) direito à educação e universalidade. O Quadro 1 sistematiza os achados parciais e indica, para cada categoria, quais contextos do ciclo de políticas (Ball, 1994) a análise já alcança.

**Quadro 1 – Categorias de análise, contextos do ciclo de políticas e achados parciais**

| Categoria | Influência | Texto | Prática | Achado parcial |
|---|---|---|---|---|
| **Antecedentes e trajetória local** | Sim | Sim | Não | Primeira escola em 2001, de ênfase assistencial e com uso de espaços do município; segunda escola só em 2022, vinte e um anos depois. |
| **Institucionalização e recontextualização** | Sim | Sim | Não | Decreto nº 180/2024: funções sociais da escola, articulação com Assistência Social, Saúde, Esportes e Lazer e alinhamento à Meta 6 do PNE. |
| **Materialização no currículo e na jornada** | Parcial | Parcial | Parcial | Robótica em dois momentos da jornada e ferramentas digitais na gestão escolar, conforme registros, sem observação das práticas. |
| **Direito à educação e universalidade** | Sim | Parcial | Não | Jornada vinculada a uma proposta formativa mais ampla; universalidade, participação e formação continuada ainda por examinar. |

Fonte: elaborado pelo autor. Colunas: contextos de influência, de texto e da prática (Ball, 1994); Sim = analisado nos documentos; Parcial = apenas por indícios; Não = não analisado nesta etapa.

ISSN: 2358-8829

**Antecedentes e trajetória local**

A primeira experiência de educação em tempo integral no município data de 2001, com a criação da Escola Municipal Tempo Integral – Ensino Fundamental, pela Lei nº 2.367, de 7 de junho de 2001 (Umuarama, 2001). Havia demanda social por espaços seguros durante um período mais longo, associada às transformações no mundo do trabalho e à inserção das mulheres nele. Os estudantes cursavam a base nacional comum, à época orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e participavam, no período complementar, de atividades esportivas, recreativas e de socialização. O modelo expressa uma ampliação do tempo com ênfase assistencial, voltada mais à proteção social e à organização do tempo das famílias do que a um projeto pedagógico integrado (Cavaliere, 2007, p. 102-104), o que não constitui juízo sobre a experiência, mas sobre o horizonte conceitual disponível: era o sentido predominante da educação em tempo integral no país naquele momento.

Como a escola não dispunha de infraestrutura para todas as atividades do contraturno, a articulação com outras secretarias permitiu atender os estudantes em espaços do município, como clubes, salões comunitários e instituições privadas de ensino superior, o que indica práticas intersetoriais já na origem da política, ainda que decorrentes de necessidade logística, e não de desenho institucional. A segunda escola foi criada apenas em 2022, vinte e um anos depois, em novo contexto político e social, que demandou rearranjo no atendimento e aproximação com outras concepções de educação integral. O intervalo pode ser lido como expressão de um traço geral da formulação de políticas no país, a prevalência de lógicas conjunturais de curto prazo, mais próximas de políticas de governo do que de políticas de Estado, e não como particularidade local.

**Institucionalização e recontextualização**

O Decreto nº 180/2024, que institui a Política Municipal de Educação Integral em Tempo Integral (Umuarama, 2024), representa um marco: embora a rede já contasse com experiências anteriores, o decreto sinaliza a passagem de iniciativas isoladas para uma política estruturada, com diretrizes e responsabilidades definidas. Registram-se três movimentos. O primeiro é a vinculação da ampliação da jornada à ampliação das funções sociais da escola e a uma proposta formativa mais ampla, o que dialoga com a distinção entre tempo integral e educação integral (Moll, 2012). O segundo é a perspectiva intersetorial: ao prever a articulação da Educação com áreas como Assistência Social, Saúde, Esportes e Lazer, o decreto reconhece que a formação integral não se realiza pela ação isolada da escola, aproximando-se da

ISSN: 2358-8829

concepção de política pública como resultado da articulação entre atores, setores e condições de execução (Souza, 2006; Lotta, 2019). O terceiro é o alinhamento às metas nacionais, em especial à Meta 6 do PNE (Brasil, 2014).

Há ganho de estabilidade, pois, ao inscrever a política em norma, o decreto a retira da esfera das iniciativas dependentes de circunstâncias. É preciso, contudo, evitar atribuir-lhe mais do que pode produzir. Freire (2001, p. 25) advertia que "não se muda a 'cara' da escola por portaria": entre o texto e a escola há profissionais, estudantes e famílias, com suas concepções e condições de trabalho. O decreto cria condições para que a escola mude; a mudança se decide entre a norma e a prática, espaço em que ocorre a recontextualização.

O contexto de influência, ademais, não é estático. A Meta 6 do PNE 2014–2024 previa tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo ao menos 25% dos estudantes (Brasil, 2014), e a Lei nº 14.640/2023 fomentou a criação de matrículas (Brasil, 2023). A Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, que aprova o novo PNE, elevou o patamar: a Meta 6.a prevê jornada mínima de sete horas diárias ou trinta e cinco semanais, em, no mínimo, 50% das escolas públicas e 35% dos estudantes até o quinto ano de vigência, e em 65% das escolas e 50% dos estudantes ao final do plano, "na perspectiva da educação integral" (Brasil, 2026). Para um município que formulou sua política sob o plano anterior, o texto nacional foi atualizado: a recontextualização é processo contínuo. As metas, porém, seguem expressas em horas, escolas e matrículas, indicadores necessários que medem o quantificável, e não o que o direito promete; o risco, associado à matriz gerencialista descrita por Lobato e Oliveira (2026), é que o indicador tome o lugar da finalidade.

**Materialização no currículo e na jornada**

A materialização aparece, em primeiro lugar, na organização curricular. A jornada ampliada articula a base nacional comum a uma parte diversificada, na qual a rede expressa suas escolhas formativas. Nela, os estudantes têm aulas de robótica em dois momentos: no período da manhã, a partir do componente de computação digital da Base Nacional Comum Curricular, e no período vespertino, em atividades práticas com kits, a chamada "robótica mão na massa". Os registros incluem ainda o uso de ferramentas digitais, como o Google Classroom, no acompanhamento da gestão escolar.

Esses elementos interessam por dois motivos. Primeiro, indicam que a jornada comporta componentes práticos e experimentais, o que dialoga com a advertência de Tavares (2009, p. 143) de que a escola de tempo integral não deve caracterizar-se pela repetição das atividades do horário regular nem usar o tempo ampliado como horário disciplinar. Segundo, evidenciam

ISSN: 2358-8829

mediações tecnológicas, curriculares e de gestão que atravessam a recontextualização e podem tanto potencializar as experiências formativas quanto subordiná-las a lógicas de padronização e controle, o que orienta a continuidade da pesquisa.

**Direito à educação, universalidade e tensões**

O terceiro critério desloca o foco do que o decreto organiza para o que ele promete. É preciso examinar se a política se fundamenta no pleno desenvolvimento dos estudantes ou apenas na ampliação das horas e na proteção social; se é universal ou focalizada e com que critérios de acesso; se a parte diversificada reserva tempo para dimensões ligadas aos direitos humanos, à diversidade e à convivência; se há participação de estudantes, famílias e comunidade; e se está prevista formação continuada. O registro parcial é favorável quanto ao primeiro elemento: ao vincular a jornada às funções sociais da escola e a uma proposta formativa mais ampla, o decreto não reduz a política à permanência prolongada. Os demais dependem de normas complementares e das práticas escolares.

A história recomenda cautela quanto à universalidade: a focalização pode ser estratégia legítima de equidade, desde que não converta o direito em benefício condicionado à pobreza. Quando a escola de tempo integral é o lugar em que as crianças pobres são protegidas, e não aquele em que todas são formadas, a política continua a falar a linguagem dos direitos, mas passa a operar a lógica da assistência. Anísio Teixeira deu a essa questão uma fórmula que não perdeu atualidade no título de um de seus livros: *Educação não é privilégio* (Teixeira, 1994). O Programa Mais Educação (PME), que desde 2007 induziu a ampliação da jornada (Pessoa et al., 2017, p. 88), mostra o risco: ao priorizar escolas em contextos de maior vulnerabilidade, aproximou-se da proteção social e produziu tensão com o propósito de uma educação integral destinada a todos (Pessoa et al., 2017, p. 92-93).

Os achados autorizam uma leitura em três planos. No plano do conhecimento, a concepção multidimensional de formação humana exige uma forma não fragmentada de organizar o conhecimento escolar, o que depende de formação continuada, de tempo de planejamento coletivo e de organização curricular que a comporte.

No plano da gestão, a intersetorialidade é condição para que a jornada seja formativa, e o descompasso entre enunciado e prática foi identificado por Ribeiro, Amaral e Silva (2014, p. 110) em estudos sobre políticas intersetoriais de esporte e lazer: “a fragmentação das ações ainda é uma realidade”. Prever a articulação, como faz o decreto, é condição necessária, mas não suficiente: importa saber se a norma é acompanhada de atribuições, fluxos e recursos.

ISSN: 2358-8829

No plano dos direitos, a pergunta decisiva é se a política faz das crianças sujeitos de direitos ou objetos de um discurso sobre eles, pois, para Santos (2014, p. 31), a hegemonia dos direitos humanos "convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos". Essas tensões não são particulares de Umuarama: sugerem característica estrutural do modo como tais políticas se organizam no Brasil. A institucionalização, longe de encerrar o problema, o recoloca em outro patamar, pois, com a política inscrita em norma, torna-se possível acompanhar mais precisamente sua materialização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou como a política de Educação Integral em Tempo Integral vem sendo formulada e materializada na Rede Municipal de Ensino de Umuarama/PR. A trajetória reconstituída parte de uma experiência pontual, de ênfase assistencial, iniciada em 2001, passa pela retomada da expansão em 2022 e chega à institucionalização por decreto em 2024, que vincula a ampliação da jornada às funções sociais da escola, adota a perspectiva intersetorial e aproxima o município das metas nacionais. À luz do ciclo de políticas, a institucionalização é um momento de produção de texto em que a agenda nacional é recontextualizada; o novo PNE, de 2026, mostra que o movimento não se encerra, pois renova o contexto de influência.

O trabalho oferece uma leitura de caso segundo a qual a institucionalização é necessária, mas não suficiente, e sistematiza critérios, relativos à concepção de formação, à intersetorialidade e ao direito à educação, que podem ser reaplicados a outros sistemas municipais. Como limites, a análise concentrou-se nos documentos de formulação e em registros sobre o currículo, sem alcançar o contexto da prática, de modo que os resultados são parciais e não autorizam conclusões sobre a qualidade da materialização. Impõe-se, como desdobramento, examinar se a norma é acompanhada de atribuições, fluxos e recursos para a articulação entre setores, de formação continuada e tempo de planejamento coletivo, e de mecanismos de participação e de universalidade do acesso, articulando a análise documental ao acompanhamento das práticas.

**Palavras-chave:** Educação Integral; Políticas Educacionais; Implementação de Políticas Públicas; Formação Humana; Sistemas Municipais de Ensino.

ISSN: 2358-8829

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BALL, Stephen J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 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.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2009.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. DOI: 10.1590/S0102-37722006000200010.

LOBATO, Lília Mendes; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Concepções de educação integral e(m) tempo integral no Brasil: da Escola Nova às reformas gerenciais. **Revista Tópicos**, [s. l.], mar. 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/773727657. Disponível em: https://doi.org/10.70773/revistatopicos/773727657. Acesso em: 19 abr. 2026.

LOTTA, Gabriela (org.). **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii, 2009. p. 53-68.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral**: texto, contexto e prática. Porto Alegre: Penso, 2012.

PESSOA, Patrícia dos Santos; KLUMPP, Carolina Ferreira Barros; FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves; ANDRADE, Márcia Siqueira de. Programa Mais Educação: revisão de literatura. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 45, p. 87-94, 2. sem. 2017. DOI: 10.5935/2175-3520.20170020.

RIBEIRO, Olívia Cristina Ferreira; AMARAL, Silvia Cristina Franco; SILVA, Dirceu Santos. Fragmentação e intersetorialidade nas políticas públicas de esporte e lazer. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 99-114, jan./abr. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: ilusões e desafios. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 31-85.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009. DOI: 10.4025/actascihumansoc.v31i2.5436.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Organização e apresentação de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

UMUARAMA (PR). **Lei nº 2.367, de 7 de junho de 2001.** Instituição da Escola Municipal Tempo Integral – Ensino Fundamental. Umuarama, PR, 2001.

UMUARAMA (PR). **Decreto nº 180, de 4 de junho de 2024.** Institui a Política Municipal de Educação Integral em Tempo Integral. Umuarama, PR, 2024.