**EDUCAÇÃO INTEGRAL: teorias clássicas e desafios no contexto atual**

**RESUMO**

Este artigo explora as concepções de educação integral no século XXI, fundamentando-se na pedagogia crítica e suas raízes históricas. Por meio de análise bibliográfica, investiga-se como as transformações sociais e culturais influenciam a prática educativa. Partindo das contribuições de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, o estudo articula essas ideias com as teorias de Saviani, Frigotto e Kuenzer, destacando a importância de uma educação que transcenda a mera ampliação do tempo escolar. O artigo critica a instrumentalização da educação sob a ótica neoliberal e defende uma formação omnilateral que promova a justiça social e a emancipação dos indivíduos. Ao evidenciar a necessidade de políticas públicas robustas, os resultados apontam para uma educação integral que responda aos desafios e complexidades do contexto contemporâneo.

**Palavras-chave:** Educação Integral; Pedagogia crítica; Século XXI; Formação Integral; Políticas Educacionais.

**ABSTRACT**

This article explores the conceptions of integral education in the 21st century, grounded in critical pedagogy and its historical roots. Through bibliographic analysis, it investigates how social and cultural transformations influence educational practice. Drawing from the contributions of Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, and Paulo Freire, the study connects these ideas with the theories of Saviani, Frigotto, and Kuenzer, highlighting the importance of an education that transcends the mere extension of school hours. The article critiques the instrumentalization of education from a neoliberal perspective and advocates for an omnilateral formation that promotes social justice and individual emancipation. By highlighting the need for robust public policies, the findings point towards integral education that responds to the challenges and complexities of the contemporary context.

**Keywords:** Integral Education; Critical Pedagogy; 21st Century; Integral Formation; Educational Policies.

**1 INTRODUÇÃO**

A discussão sobre educação integral tem atravessado diferentes momentos históricos, ganhando novas dimensões e significados no século XXI, impulsionada por contextos globais e influências da globalização. No século XX, educadores brasileiros como Anísio Teixeira (1967), Darcy Ribeiro (1986) e Paulo Freire (1970) já defendiam uma formação completa do ser humano, destacando a importância de uma educação que integrasse as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. No entanto, hoje essa concepção enfrenta um cenário de complexidades e desafios próprios da contemporaneidade, onde as teorias críticas ganham relevância para entender e confrontar essas novas realidades.

O conceito de educação integral, historicamente, vai além da simples ampliação do tempo escolar. Ele se configura como um projeto de formação que considera o sujeito em suas múltiplas dimensões, como proposto por Dermeval Saviani (1984), Gaudêncio Frigotto (2018) e Acácia Kuenzer (2000), que trazem uma perspectiva marxista e crítica ao debate educacional. Essas teorias enfatizam a necessidade de superar a divisão entre educação intelectual e manual, incorporando diferentes saberes, espaços e experiências formativas na constituição de um projeto educacional mais amplo e significativo. O objetivo é formar indivíduos capazes de atuar de forma crítica e transformadora na sociedade, resistindo à instrumentalização da educação para atender exclusivamente às demandas do mercado.

Este artigo tem como objetivo analisar as diferentes concepções teóricas da educação integral presentes no século XXI, considerando suas raízes históricas e as ressignificações necessárias frente aos desafios contemporâneos. A pesquisa bibliográfica realizada articula os fundamentos clássicos da educação integral com as formulações teóricas mais recentes de autores como Saviani, Frigotto e Kuenzer, buscando compreender as permanências, rupturas e novos significados que emergem neste campo. A análise crítica se concentra em como as pressões neoliberais e as desigualdades sociais podem influenciar e, por vezes, distorcer a prática da educação integral, desviando-a de seu propósito original de promover justiça social e equidade.

A relevância desta discussão se justifica pela crescente implementação de políticas e programas de educação integral em diferentes contextos, bem como pela necessidade de fundamentação teórica que responda aos desafios educacionais contemporâneos. Compreender as diferentes concepções teóricas que orientam estas práticas torna-se essencial para o desenvolvimento de propostas educacionais mais coerentes, intencionais e efetivas. Este artigo busca, assim, destacar a importância de uma educação integral que não apenas responda aos desafios do século XXI, mas que também resista às tendências que podem comprometer sua potencialidade emancipadora.

**2 FUNDAMENTOS E CONCEITOS CLÁSSICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

A compreensão das concepções teóricas da educação integral no século XXI requer, inicialmente, um olhar sobre suas bases históricas. O conjunto de ideias sobre formação integral remonta à antiguidade clássica, mas encontra no Brasil do século XX seus principais marcos teóricos e experiências fundadores.

No contexto brasileiro, a educação integral emerge como projeto de formação humana articulado às aspirações de modernização e democratização da sociedade. O movimento *Escolanovista*[[1]](#footnote-0) trouxe contribuições fundamentais para este debate, especialmente através das experiências das Escolas Parque e do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que materializaram uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento completo dos educandos. Anísio Teixeira, influenciado por Dewey, promoveu uma educação que integrasse aspectos intelectuais e sociais, preparando os estudantes para a vida democrática (TEIXEIRA, 1967).

Entretanto, sob a perspectiva neoliberal, a educação integral enfrenta desafios significativos. Harvey (2005) argumenta que o neoliberalismo tende a instrumentalizar a educação, priorizando a eficiência econômica e a preparação para o mercado de trabalho. Nesse contexto, a formação integral pode ser reinterpretada para atender às demandas do capital, enfatizando competências que aumentam a empregabilidade, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Sousa (2015) destaca que, embora a concepção curricular de Teixeira buscasse a formação integral do homem, ela não propunha uma ruptura com a ordem política, refletindo um compromisso com a manutenção da "ordem para o progresso", um ideal liberal que pode ser assimilado por uma agenda neoliberal.

A concepção de Anísio Teixeira, apesar de progressista, pode ser vista, no contexto atual, como uma forma de preparar indivíduos para funcionar dentro das estruturas existentes sem questioná-las profundamente. Giroux (2015) destaca que a educação neoliberal promove a conformidade e a adaptação, em vez da transformação social. Assim, a educação integral deve resistir a essa tendência, mantendo seu foco na formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de questionar e transformar a sociedade, promovendo uma educação que não apenas se adapta às exigências do mercado, mas que busca a justiça social e a equidade.

Darcy Ribeiro (1986) ampliou esta perspectiva ao pensar a escola integral como instrumento para potencializar o campo educativo e diminuir as desigualdades. Sua concepção, materializada nos CIEPs, partia do princípio de que a escola pública deveria oferecer às crianças das classes populares as mesmas condições de formação disponíveis para as elites. Segundo ele, "os CIEPs foram planejados para funcionar como verdadeiras escolas-casa, oferecendo à criança carente oportunidades de formação".

Darcy Ribeiro via na educação integral uma ferramenta poderosa para a equidade social, propondo os CIEPs como forma de combater as desigualdades sistêmicas. Sua visão desafia o modelo neoliberal, que tende a reforçar a segregação educacional por meio da privatização e da competição. Ribeiro acreditava na escola como um espaço de acolhimento e desenvolvimento integral, onde a formação cidadã e a inclusão social pudessem ser efetivamente promovidas. Essa abordagem crítica confronta as políticas neoliberais que frequentemente veem a educação apenas como um meio para atender às demandas do mercado.

Florestan Fernandes (1975), embora não tenha desenvolvido especificamente uma teoria da educação integral, trouxe contribuições fundamentais ao analisar o papel da educação na transformação social. Sua defesa estava relacionada a uma educação pública, democrática e de qualidade, e isso forneceu bases importantes para se pensar a formação integral como direito social. Florestan Fernandes (1975) argumentava que a educação deveria ser um direito universal e um mecanismo para transformar a estrutura de classes da sociedade. Em uma perspectiva neoliberal, onde a educação é frequentemente tratada como uma mercadoria, as ideias de Florestan Fernandes (1975) ganham ainda mais relevância. Ele propunha que a educação não apenas preparasse os indivíduos para o trabalho, mas que também promovesse a consciência crítica e a participação democrática. Essa visão desafia a tendência neoliberal de reduzir a educação a treinamentos técnicos, relembrando a necessidade de uma formação integral que empodere os cidadãos para entender e intervir nas dinâmicas sociais e econômicas.

Paulo Freire (1970), com sua pedagogia libertadora, contribuiu significativamente para a concepção de educação integral ao defender uma formação que considerasse o educando em sua totalidade. Seus conceitos de dialogicidade, conscientização e práxis educativa tornaram-se fundamentais para se pensar uma educação integral e emancipatória no contexto brasileiro.

A pedagogia de Paulo Freire enfatiza a educação como um ato político e de libertação. Ele critica as práticas educativas que reproduzem a opressão, propondo em vez disso uma educação que promova a conscientização e a transformação social. Em tempos de políticas neoliberais, que muitas vezes priorizam a eficiência e a conformidade, a abordagem de Freire destaca a importância de uma educação integral que fomente a autonomia e o pensamento crítico. Sua insistência na dialogicidade e na práxis educativa desafia o modelo bancário de educação, onde o conhecimento é simplesmente depositado nos alunos, propondo uma educação que seja um diálogo constante entre educadores e educandos, possibilitando uma transformação mútua e significativa.

A Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani (1984), está enraizada na teoria marxista e promove uma educação voltada para a formação omnilateral dos indivíduos. Essa abordagem busca transcender a divisão entre educação intelectual e manual, típica das sociedades capitalistas, propondo uma integração entre conhecimento teórico e prático e entre formação geral e formação para o trabalho. A formação omnilateral destina-se a desenvolver plenamente as potencialidades humanas, capacitando o indivíduo para compreender e transformar a realidade social em que está inserido. Dentro dessa perspectiva, a educação é concebida como um instrumento de emancipação, promovendo a consciência crítica e a capacidade dos estudantes de intervir socialmente.

No contexto da formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a perspectiva da formação politécnica assume importância ao propor uma educação que vá além da mera preparação para o mercado de trabalho. Em vez disso, ela visa desenvolver a capacidade crítica e criativa dos estudantes. A proposta de formação politécnica, que emerge dos debates sobre a LDB, busca integrar diversas áreas do conhecimento, vinculando teoria e prática para formar indivíduos autônomos e críticos. Essa visão é profundamente influenciada pelo pensamento marxista, que sustenta que a educação deve ser uma ferramenta para superar as desigualdades sociais e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A defesa da formação omnilateral na proposta original da LDB reflete uma preocupação com a educação como um direito universal e um bem público, que deve ser oferecido de forma equitativa a todos os indivíduos. A Pedagogia Histórico-Crítica critica a educação que serve exclusivamente aos interesses do capital, favorecendo uma formação que emancipe o trabalhador e o capacite a compreender as contradições do sistema capitalista. Ao tentar promover uma educação integral e crítica, a LDB, sob essa perspectiva, caminha em direção de um projeto que separa a educação geral com a educação profissionalizante.

Estas diferentes contribuições teóricas do século XX são constantemente retomadas na atualidade, porém, apontando perspectivas ainda conflitivas, como por exemplo, na elaboração de políticas públicas de tempo integral que, por vezes, são sustentadas por outras bases teóricas.

**2.1 Arcabouço legal e desafios da educação integral a partir dos Marcos e normativos da no século XXI**

O arcabouço legal que fundamenta e orienta a educação integral no Brasil do século XXI tem se constituído através de diferentes instrumentos normativos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) já sinalizava a perspectiva de ampliação progressiva do tempo escolar, mas foi no século XXI que um conjunto mais robusto de normativas passou a orientar especificamente a educação integral.

Sob a ótica de Frigotto (2018), a ampliação do tempo escolar, sem uma transformação qualitativa do ensino e das condições estruturais, pode não resultar em melhorias significativas no aprendizado, refletindo uma produtividade que não atinge seus objetivos educacionais reais. O autor critica a dicotomia entre as promessas das políticas educacionais e a realidade de sua implementação. Ele destaca que a ampliação do tempo escolar, sem uma transformação qualitativa do ensino e das condições estruturais, pode não resultar em melhorias significativas no aprendizado, refletindo uma produtividade que não atinge seus objetivos educacionais reais.

Kuenzer (2000), por sua vez, aponta que a ampliação do tempo deve ser acompanhada por uma reestruturação curricular que promova a integração entre educação e trabalho de forma crítica e emancipadora. O Plano Nacional de Educação (2014-2024), através da meta 6, estabeleceu o objetivo de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Esta meta representou um marco significativo ao estabelecer indicadores concretos para a expansão da educação integral no país. Com base nos dados do monitoramento do Plano Nacional de Educação, em 2022 apenas 18% de todas as matrículas da educação básica eram de tempo integral.

A Portaria Interministerial nº 17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação, e o Decreto nº 7.083/2010, que o regulamentou, foram instrumentos fundamentais para a operacionalização de uma política nacional de educação integral. Estes documentos trouxeram princípios importantes como a articulação entre disciplinas, saberes e práticas, além da valorização dos territórios educativos.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais trouxeram novas perspectivas para a educação integral, enfatizando o desenvolvimento global dos estudantes e a necessidade de articulação entre diferentes dimensões formativas. A Resolução CNE/CEB [[2]](#footnote-1) nº 3/2018, que atualizou as Diretrizes do Ensino Médio, incorporou elementos importantes para a concepção de educação integral nesta etapa.

Numa perspectiva emancipatória, a educação deve preparar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas para uma participação ativa e crítica na sociedade, superando a visão instrumental da educação. (Frigotto, 2018).

O Programa Novo Mais Educação (Portaria MEC nº 1.144/2016) e, posteriormente, o Programa Escola em Tempo Integral (Portaria nº 1.096/2023) representaram novas tentativas de implementação da política de educação integral, trazendo elementos contemporâneos como a ênfase no protagonismo juvenil e na formação para o mundo digital.

Em 2023, a Portaria nº 1.624 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, representando uma nova fase das políticas de educação integral no Brasil. Este programa estabelece metas específicas para a ampliação das matrículas em tempo integral nas redes públicas, prevendo apoio técnico e financeiro da União aos estados e municípios, demonstrando uma tentativa de fortalecimento do pacto federativo na implementação da educação integral.

Para Frigotto (2018), o verdadeiro fortalecimento de políticas educacionais requer um compromisso com a justiça social e a equidade. As metas de ampliação devem ser acompanhadas de um suporte financeiro e técnico que considere as desigualdades regionais e locais, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

A Resolução CNE/CP nº 2/2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, trouxe contribuições significativas ao estabelecer as competências gerais que dialogam diretamente com a perspectiva da formação integral. Este documento normativo enfatiza a necessidade de desenvolvimento de aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais de forma integrada.

No âmbito do financiamento, o novo FUNDEB (EC 108/2020 e Lei 14.113/2020) estabeleceu importantes mecanismos de incentivo à educação em tempo integral, com fatores de ponderação específicos que reconhecem os custos diferenciados desta modalidade.

Os Planos Estaduais e Municipais de Educação, elaborados em consonância com o PNE, também têm incorporado metas e estratégias específicas para a educação integral, demonstrando um movimento de distribuição desta política nos diferentes entes federativos. Contudo, como aponta Cavaliere (2002), a multiplicidade de marcos legais nem sempre se traduz em efetividade das políticas, especialmente quando não são acompanhados de condições materiais e estruturais adequadas para sua implementação.

Frigotto e Kuenzer concordam que as políticas educacionais devem ser implementadas com um entendimento profundo das realidades locais, assegurando que as condições materiais e estruturais sejam adequadas para efetivar mudanças significativas na educação.

Este conjunto de normativas revela um movimento progressivo de institucionalização da educação integral no Brasil do século XXI, embora sua efetivação ainda enfrente desafios significativos. A análise deste arcbaouço legal evidencia tanto os avanços na construção de uma política nacional de educação integral quanto às contradições e limitações que ainda precisam ser superadas.

No século XXI, as concepções de educação integral passam por importantes ressignificações. O primeiro aspecto fundamental a se discutir é a superação do conceito simples que é apresentado entre educação integral e ampliação da jornada escolar. Como aponta Gadotti (2009, p. 18), a educação integral contemporânea precisa ser compreendida como um projeto formativo que articula as “múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, diferentes espaços e tempos de aprendizagem, diversidade de saberes e experiências formativas e integração entre escola e território”.

Para o autor a verdadeira educação integral deve envolver uma articulação entre escola e território, incorporando diversas experiências e dimensões formativas. Isso implica em reconhecer a cidade e outros espaços sociais como territórios educativos, onde ocorrem aprendizagens significativas além dos muros da escola.

Uma das principais contribuições teóricas para a educação integral no século XXI é a compreensão ampliada dos espaços educativos. A cidade, em toda sua complexidade, passa a ser entendida como território educativo. Moll (2012) desenvolve esta perspectiva ao afirmar que:

A educação integral exige mais do que estratégias para ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas [...] exige que a escola estabeleça relações com outros espaços da cidade, tornando-os verdadeiramente educadores" (MOLL, 2012, p. 133).

Com base nos estudos de Coelho (2009), a educação numa perspectiva integral deve ser expressa a partir de vertentes, como: a partir da necessidade de promover proteção integral das crianças e adolescentes; a partir da oferta de um currículo cada vez mais integrado; a partir do tempo, ou seja, a permanência do estudante nos espaços escolares, seja na realização de atividades extracurriculares, seja a partir das dimensões de formação do subjetivo. Uma consideração importante da autora é sobre a associação dessas dimensões com base nos aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais.

O cenário das políticas públicas educacionais têm exercido papel fundamental na ressignificação da educação integral, produzindo tanto avanços quanto contradições. O Programa Mais Educação[[3]](#footnote-2), implementado em 2007, em teoria deveria representar um marco importante ao propor uma concepção contemporânea de educação integral, mas apresenta atividades que pouco dialogam com o currículo e outros desafios de sua materialização no contexto brasileiro.

A ampliação do debate sobre educação integral através das políticas públicas tem contribuído significativamente para o reconhecimento da necessidade de uma formação multidimensional, que envolve o processo de aprendizagem e aponta caminhos e possibilidades para uma formação integral do indivíduo. Este movimento tem impulsionado investimentos em infraestrutura escolar, promovido a formação continuada de professores e estimulado a articulação com diferentes setores sociais, possibilitando o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais inovadoras e contextualizadas.

Entretanto, a implementação dessas políticas tem revelado contradições importantes que impactam diretamente na concepção teórica da educação integral. Observa-se, frequentemente, uma tendência à redução do conceito à mera ampliação do tempo escolar, sem a necessária reestruturação pedagógica e material. Cavaliere (2002) analisa criticamente este cenário, apontando que muitas políticas, embora utilizem o termo 'educação integral', acabam por implementar programas de contraturno desarticulados do projeto pedagógico global da escola. A autora também critica questões como implementação de políticas em contraturno, sem qualquer interação com o projeto pedagógico da instituição.

A precarização das condições de trabalho docente e a ausência de infraestrutura adequada constituem outros elementos que tensionam a relação entre o ideal formativo e sua materialização. A descontinuidade das políticas e o financiamento insuficiente também se apresentam como obstáculos significativos para a consolidação de uma proposta efetiva de educação integral.

Este movimento contraditório das políticas públicas tem provocado uma necessária revisão teórica do conceito de educação integral. Os desafios encontrados na implementação das políticas evidenciam a importância de se pensar a formação integral para além dos marcos legais e programáticos, considerando as condições concretas de sua realização e as especificidades dos diferentes contextos educacionais (SAVIANI, 2003).

**3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações finais deste artigo revelam que, embora a educação integral no século XXI continue a ser um campo de intensa discussão teórica e prática, ela enfrenta desafios significativos que põem em risco seu potencial transformador. A análise das concepções teóricas evidencia que, apesar das tentativas de atualização e ressignificação, persistem tensões entre o ideal de uma formação integral e as pressões do contexto neoliberal, que frequentemente reduz a educação a um instrumento de mercado.

A compreensão contemporânea da educação integral requer um olhar crítico que vá além do simples aumento do tempo escolar, incorporando as complexas interações entre diferentes espaços e experiências sociais. No entanto, as políticas públicas atuais muitas vezes falham em proporcionar as condições materiais e estruturais necessárias para que a educação integral alcance seus objetivos emancipatórios. Em vez de um avanço, observa-se uma estagnação, ou mesmo um retrocesso, em que as promessas de educação integral se tornam ferramentas de conformidade, ao invés de emancipação.

O movimento contraditório das políticas públicas, embora amplie o debate, também expõe as contradições e lacunas na implementação de propostas efetivas. A tensão entre as aspirações formativas e as realidades estruturais sublinha a necessidade urgente de construir referenciais teóricos e práticos que desafiem o status quo, abordando não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as dimensões políticas e sociais do processo educativo.

Neste cenário, o desafio para o campo teórico da educação integral no século XXI é construir uma crítica robusta que não apenas reconheça as limitações atuais, mas que também proponha caminhos inovadores para superar essas barreiras. Sem um esforço contínuo de reflexão crítica e ação coordenada, corremos o risco de permitir que a educação integral seja cooptada por interesses que não promovem a justiça social e a verdadeira emancipação dos indivíduos.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 jan. 2010.

BRASIL**. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação, nº 125.)

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União, Brasília, 2020.

BRASIL**. Portaria nº 1.624, de 8 de agosto de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 2023.

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

COELHO, Ligia Martha Coimbra. **História(s) da educação integral**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Editora 34, 2010.

NÓVOA, António. Professores: **imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEP**s. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **A educação integral/de tempo integral:** natureza, caracterização e produção escrita das concepções político-ideológicas do Programa Mais Educação. Comunicações, n. 1, p. 775-789, out. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967.

1. Movimento surgido no Brasil na década de 1920 que visava reformar o ensino tradicional, apontando a educação como laica e gratuita, e como ferramenta para o desenvolvimento integral do sujeito. [↑](#footnote-ref-0)
2. O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão do Ministério da Educação (MEC). A Câmara de Educação Básica (CEB) é uma das câmaras que compõem o referido Conselho. [↑](#footnote-ref-1)
3. O programa foi instituído em 2007 e tinha como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, além de reduzir o abandono e a reprovação escolar. [↑](#footnote-ref-2)