

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: DA ESCOLA NOVA ÀS REFORMAS GERENCIAIS

CONCEPTIONS OF COMPREHENSIVE AND FULL-TIME EDUCATION IN
BRAZIL: FROM THE NEW SCHOOL TO MANAGERIAL REFORMS

Ciências Humanas • 17/03/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/773727657](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/773727657)

Lília Mendes Lobato¹

Ney Cristina Monteiro de Oliveira²

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre a concepção de educação integral e(m) tempo integral a partir da análise das principais correntes ideológicas em incidência no campo educacional brasileiro desde o século XX. A investigação justifica-se pela necessidade de compreender como diferentes matrizes político-ideológicas produziram sentidos distintos para a integralidade e influenciaram políticas públicas contemporâneas. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, ancorada em revisão bibliográfica e análise documental, com suporte teórico em autores como Coelho (2005, 2009), Cavaliere (2010), Peroni (2007, 2019), Oliveira (2017), Laval (2019), Gallo e Ferreira (2021), além de documentos normativos que orientam a expansão da educação em tempo integral no país. A análise evidenciou que cada matriz político-ideológica (socialista anarquista, conservadora-integralista, liberal-pragmática e gerencialista) construiu concepções próprias de educação integral, moldando diferentes modelos de formação humana. Constatou-se que as políticas contemporâneas apresentam caráter híbrido, marcado pela mescla e pela tensão entre esses referenciais, o que contribui para contradições conceituais e práticas. Conclui-se que o Brasil ainda não consolidou um projeto de educação integral emancipatório, reforçando a importância de compreender criticamente essas matrizes para orientar políticas coerentes com a formação humana integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Tempo Integral. Correntes políticas-ideológicas. Formação humana.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the concept of comprehensive and full-time education based on an analysis of the main ideological currents that have influenced Brazilian education since the 20th

century. The research is justified by the need to understand how different political-ideological matrices have produced different meanings for comprehensiveness and influenced contemporary public policies. Methodologically, qualitative research was developed, anchored in a literature review and document analysis, with theoretical support from authors such as Coelho (2005, 2009), Cavaliere (2010), Peroni (2007, 2019), Oliveira (2017), Laval (2019), Gallo and Ferreira (2021), in addition to normative documents that guide the expansion of full-time education in the country. The analysis showed that each political-ideological matrix (anarchist socialist, conservative-integralist, liberal-pragmatic, and managerialist) constructed its own conceptions of comprehensive education, shaping different models of human formation. It was found that contemporary policies are hybrid in nature, marked by a mixture and tension between these references, which contributes to conceptual and practical contradictions. It is concluded that the country has not yet consolidated an emancipatory comprehensive education project, reinforcing the importance of critically understanding these matrices to guide policies consistent with comprehensive human formation.

Keywords: Comprehensive Education. Full-Time. Political-ideological currents. Human development.

1. INTRODUÇÃO

A discussão acerca da educação integral ocupa lugar central nos debates educacionais brasileiros desde o início do século XX, período marcado pela emergência de distintos projetos políticos que buscaram redefinir o papel social da escola. Este estudo tem como objetivo refletir sobre a concepção de educação integral a partir da análise das principais correntes ideológicas em incidência no campo

educacional brasileiro, destacando como cada uma delas atribuiu sentidos específicos ao conceito e influenciou, direta ou indiretamente, a formulação de políticas públicas ao longo do tempo. A educação integral, compreendida como formação ampla do ser humano e, em muitos casos, associada à ampliação do tempo escolar, constitui um campo em que se entrecruzam disputas teóricas, políticas e sociais.

No cenário brasileiro, diferentes matrizes ideológicas mobilizaram a noção de educação integral com finalidades diversas. As correntes autoritárias, elitistas ou de orientação centralizadora, como o Integralismo, atribuíram ao conceito a função de reforçar mecanismos de controle social, promovendo a formação de indivíduos ajustados às hierarquias estabelecidas e comprometidos com um projeto nacional homogêneo e disciplinador (Coelho, 2005). Essa perspectiva representou o ápice de uma visão que toma a educação integral como instrumento de conformação político-social.

Em direção oposta, correntes liberais defenderam a educação integral como estratégia para fortalecer a democracia e promover a reconstrução social. Destaca-se, nesse campo, a contribuição de Anísio Teixeira, cujos escritos e iniciativas buscavam ampliar as funções da escola, concebendo-a como instituição essencial ao desenvolvimento humano, à cooperação e à participação cidadã (Cavaliere, 2010). Essas propostas reforçaram uma compreensão humanista e democrática de educação integral, alinhada à formação plena e ao acesso ampliado às oportunidades educativas.

O século XX foi caracterizado por um entusiasmo crescente em torno da escolarização, atravessando ideologias diversas, o que

resultou em interpretações plurais e, muitas vezes, contraditórias acerca da educação integral. Já nas décadas finais do século, especialmente a partir dos anos 1990, as reformas educacionais passaram a ser fortemente influenciadas por organismos multilaterais e por diretrizes gerencialistas. Essas reformas responderam às exigências da reorganização produtiva no capitalismo global e contribuíram para a difusão de uma concepção de integralidade vinculada ao desenvolvimento de competências, à eficiência e à adaptação ao mercado.

Nesse contexto, coloca-se a problemática que norteia este estudo: como diferentes correntes ideológicas estruturaram sentidos para a educação integral ao longo do século XX e de que maneira esses sentidos ainda influenciam programas educacionais contemporâneos? Compreender essas continuidades e rupturas permite identificar os nexos entre os discursos históricos e as políticas atuais que reivindicam a formação integral dos estudantes, muitas vezes sem explicitar os fundamentos políticos e pedagógicos que sustentam suas propostas.

Diante disso, este artigo se justifica pela necessidade de analisar criticamente as bases ideológicas que moldaram o conceito de educação integral no Brasil, reconhecendo que tais disputas continuam a influenciar políticas educacionais contemporâneas, tanto em suas intenções emancipatórias quanto em seus limites restritivos ou instrumentais. Ao problematizar essas matrizes político-ideológicas, contribui-se para o aprofundamento teórico do campo e para o debate sobre a coerência, a pertinência e os desafios das políticas de educação em tempo integral atualmente em expansão no país.

O texto organiza-se em cinco seções. Após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a análise das concepções de educação integral sob a ótica das principais correntes ideológicas em incidência no Brasil desde o século XX. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico adotado na pesquisa. Na quarta seção, desenvolve-se a discussão dos resultados interpretativos, articulando elementos históricos, conceituais e políticos. Por fim, a conclusão retoma os principais achados e evidencia como a mescla conceitual e as contradições identificadas impactam a formulação e a implementação das políticas de educação integral contemporâneas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO

A compreensão contemporânea de educação integral exige um retorno às matrizes político-ideológicas que influenciaram o campo educacional brasileiro desde o início do século XX. Essas matrizes não só produziram distintas concepções de formação humana, como também deixaram marcas profundas nas políticas e nos programas de educação em tempo integral ao longo do tempo. Neste estudo, destacamos quatro grandes correntes: a Corrente Socialista Anarquista, a Corrente Conservadora-Integralista, a Corrente Liberal-Pragmática e a Corrente Gerencialista.

2.1. Concepções de Educação Integral: Distinções Conceituais Iniciais

Entendemos que os termos 'educação integral', 'educação em tempo ampliado' e 'educação em tempo integral' possuem conceitos diferentes, portanto, precisam ser compreendidos.

O conceito de *Educação Integral* está relacionado com a ideia de desenvolvimento de diversos aspectos da formação humana, nos níveis cognitivo, social, emocional, cultural, físico, estético, entre outros, ou seja, pela ideia de uma formação mais completa possível para o ser humano. (Coelho, 2009; Cavaliere, 2007). O termo *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 nº6.253/2007 (Fundeb), o Decreto nº 7.083/2010 (Programa Mais Educação) e o PNE (2014-2024).

Atualmente, a concepção de educação integral está relacionada ao tempo dedicado aos estudos formais, de modo que a inauguração de escolas que ofertam *educação integral em tempo integral* está em acelerado processo de expansão em todo país. A literatura contemporânea ressalta que a ampliação do tempo, isoladamente, não garante a integralidade formativa (Moll; Silva; Agliardi, 2024). Assim, compreender como diferentes matrizes ideológicas significaram a integralidade é fundamental para analisar os modelos vigentes.

2.2. Correntes Políticas-Ideológicas em Evidência no Início do Século XX: Concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral

Corrente Socialista Anarquista

A matriz socialista-anarquista, inspirada em Proudhon e difundida no Brasil por grupos libertários entre o final do século XIX e início do XX, defendeu uma educação integral libertária, antiautoritária e centrada na autonomia do sujeito (Gallo & Ferreira, 2021; Moraes, 2000).

Características principais:

- formação humana completa (intelectual, corporal, moral, manual);
- integração entre teoria e prática;
- educação racional e científica, livre de dogmas;
- escola como espaço de emancipação e não de adestramento;
- abordagem integral desenvolvida dentro e fora da escola (Bauer & Costa, 2021).

Corrente conservadora-Integralista

O Integralismo (década de 1930), liderado por Plínio Salgado, estruturou seu projeto educativo sob princípios nacionalistas, espiritualistas e disciplinadores. Coelho (2005) aponta que esse movimento se preocupava com a educação porque era vista como prática capaz de reproduzir seu ideário.

A Ação Integralista Brasileira (AIB) se inspirou nos movimentos de extrema-direita da Europa, seus membros usavam o lema “Deus, Pátria, Família”. Além disso, a singularidade do projeto educacional dos integralistas encontra-se no fato de que a jornada ampliada ou

integral não foi considerada fator condicionante à educação integral proposta pelo movimento.

Elementos centrais:

- fortalecimento da ordem, da moral e da hierarquia;
- educação como instrumento de controle social;
- integralidade como combinação entre civismo, moral cristã e práticas físicas;
- não há exigência de tempo ampliado: a integralidade é vista como função de todos os espaços sociais.

Corrente Liberal-Pragmática

Com raízes na Escola Nova e no pensamento de John Dewey, a corrente liberal-pragmática encontrou em Anísio Teixeira sua maior referência no Brasil. A educação integral significa formação democrática, cidadã e voltada para a vida (Cavaliere, 2010; Pinheiro, 2009). Coelho (2007) ressalta que essa formação completa articulava-se ao ideário liberal-desenvolvimentista, que via a educação como base para o progresso técnico, industrial e social do país. Assim, a educação integral, para Anísio, buscava formar sujeitos críticos, democráticos e preparados para contribuir com o desenvolvimento nacional.

Princípios fundamentais:

- ampliação das funções da escola;

- integração entre cultura, ciência, artes, saúde e assistência;
- currículo ampliado e diversificado;
- escola pública gratuita, laica e em tempo integral;
- articulação entre experiência, trabalho, democracia e comunidade

Corrente Gerencialista

A partir dos anos 1990, com as reformas do Estado e a influência de organismos internacionais, emerge a matriz gerencialista (Peroni, 2007, 2019). Esse paradigma impulsiona o uso de modelos de “educação integral” como estratégia para elevar índices de desempenho, frequentemente subordinando a integralidade à racionalidade empresarial.

A educação integral passa a ser reinterpretada como:

- formação por competências;
- desenvolvimento de habilidades demandadas pelo mercado;
- foco em proficiências mensuráveis;
- gestão por resultados;
- entrada de organizações privadas na formulação curricular e na gestão pedagógica (Libâneo, 2007; Laval, 2019).

3. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida neste estudo é de natureza qualitativa, orientada pela compreensão e interpretação de significados atribuídos aos fenômenos educacionais, especialmente no que se refere às concepções de educação integral e às matrizes político-ideológicas que historicamente influenciaram as políticas de educação em tempo integral no Brasil. Conforme destaca Minayo (2009), os estudos qualitativos são particularmente adequados para investigar processos sociais, construções simbólicas, disputas conceituais e práticas instituídas, características centrais do campo educacional aqui analisado.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, adotou-se a revisão bibliográfica como método principal. A revisão bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2010), consiste na identificação, leitura, sistematização e análise crítica de obras especializadas, possibilitando ao pesquisador fundamentar teoricamente o estudo, reconhecer avanços e limites das abordagens existentes e construir um quadro interpretativo coerente sobre o fenômeno investigado. Ainda de acordo com as autoras, a revisão de literatura fornece suporte para formulação de hipóteses e argumentos, fortalecendo a consistência e o rigor de análises acadêmicas.

O corpus da pesquisa foi composto por livros, artigos científicos, documentos normativos e produções acadêmicas que abordam as concepções de educação integral e as políticas de educação em tempo integral, bem como textos clássicos e contemporâneos sobre as matrizes político-ideológicas em incidência no campo educacional brasileiro. Entre os principais autores que sustentam o referencial teórico e analítico desta investigação, destacam-se Coelho (2005, 2009), Cavaliere (2010), Oliveira (2017), Laval (2019), Peroni (2007, 2019), Moll, Silva e Agliardi (2024), entre outros.

A análise bibliográfica seguiu três etapas principais:

Leitura exploratória: identificação das obras e documentos pertinentes ao tema, com levantamento dos autores e abordagens fundamentais para compreender a historicidade e as disputas conceituais sobre educação integral e tempo integral.

Leitura seletiva e analítica: aprofundamento dos textos selecionados, privilegiando elementos como contexto histórico, elementos conceituais, fundamentos ideológicos, concepções pedagógicas e impactos nas políticas públicas.

Sistematização e categorização temática: organização dos achados em eixos analíticos correspondentes às quatro matrizes político-ideológicas investigadas (Socialista Anarquista, Conservadora-Integralista, Liberal-Pragmática e Gerencialista), permitindo a comparação entre suas concepções de educação integral e suas influências sobre as políticas de educação em tempo integral ao longo do tempo.

A análise documental complementou o estudo, incluindo normativas como a LDBEN/1996, o Decreto nº 6.253/2007 (Fundeb), o Decreto nº 7.083/2010 (Programa Mais Educação), Lei Nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação/ 2014–2024), Lei nº14.640/2023 (Programa de Tempo Integral) e demais legislações e diretrizes que tratam da expansão da educação em tempo integral no Brasil. Essa etapa tornou possível relacionar os fundamentos teóricos das matrizes ideológicas com os traços presentes nas políticas educacionais contemporâneas.

A revisão bibliográfica, conforme afirma Minayo (2009), possibilita situar o objeto em um campo mais amplo de significações,

enquanto a análise documental confere maior precisão à identificação de permanências, rupturas e convergências entre teoria e política. Dessa forma, o percurso metodológico construído funcionou como o alicerce necessário para compreender as concepções de educação integral na história da educação brasileira e suas reverberações nas políticas de tempo integral ao longo do século XX e início do século XXI.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura especializada permite compreender que a educação integral, no Brasil, não constitui um conceito homogêneo, mas um campo profundamente marcado por disputas político-ideológicas. Cada matriz teórica produziu uma concepção própria de formação humana e influenciou, em maior ou menor medida, a formulação de políticas públicas de educação em tempo integral. A seguir, sistematizam-se essas influências, destacando convergências, tensões e efeitos sobre o desenho das políticas educacionais contemporâneas.

A tradição anarquista concebe a educação integral como um processo de formação ampla, livre e autônoma, articulando corpo, mente, trabalho e cultura. Defende práticas educativas baseadas na autogestão, na cooperação e na superação de hierarquias e disciplinas coercitivas, com aprendizagens distribuídas em múltiplos tempos e espaços. Embora o anarquismo não tenha originado políticas públicas oficiais, exerceu influência significativa sobre experiências comunitárias, projetos de educação popular, pedagogias libertárias e práticas críticas voltadas à emancipação. Esse legado reaparece, de forma difusa, em concepções

contemporâneas que vinculam integralidade à autonomia dos sujeitos e à transformação social.

A matriz conservadora-integralista, por sua vez, associa educação integral à formação moral, cívica e nacionalista, sustentada por disciplina, ordem e vigilância. A literatura aponta continuidades desse ideário em políticas recentes, como as Escolas Cívico-Militares, nas quais a disciplina, a hierarquia e o controle dos corpos são centrais. Também repercute em discursos que associam educação integral à correção moral da juventude e às políticas que aproximam escola e segurança pública. Trata-se de um modelo de tempo integral que prioriza a obediência e o civismo, em detrimento de uma formação emancipatória.

A matriz liberal-pragmática, fortemente marcada pelas ideias de Anísio Teixeira, concebe a educação integral como formação democrática, cidadã e orientada à experiência. Valoriza a ampliação curricular e a articulação da escola com o território e a comunidade. Sua influência sobre políticas públicas brasileiras é amplamente reconhecida, como: o Programa Mais Educação (2007–2016), a Meta 6 do PNE (2014–2024), o programa Escola de Tempo Integral e diversas iniciativas de “territórios educativos” derivam dessa tradição. Essa matriz contribuiu para o modelo mais humanista e pedagógico de educação integral implementado pelo Estado brasileiro, centrado na formação ampla e no protagonismo estudantil.

A perspectiva gerencialista redefine a educação integral sob a ótica da produtividade, das competências e da eficiência. Enfatiza resultados, indicadores, desempenho e racionalidade empresarial, frequentemente articulada a parcerias público-privadas e à gestão por metas. Seu impacto nas políticas públicas é evidente no

Programa Novo Mais Educação (2016–2020), que desloca o foco da formação integral para o reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática, e em modelos baseados em rankings e proficiência. A expansão de modelos privados, como o “Escola da Escolha” (ICE), e políticas alinhadas à BNCC reforçam a ideia de integralidade como tempo adicional para elevar notas, não como desenvolvimento humano integral.

A síntese das principais matrizes político-ideológicas que disputam o sentido da educação integral no Brasil pode ser observada no Quadro 1. Nele sistematizam-se as concepções de formação humana defendidas por cada corrente, bem como suas principais características e implicações para as políticas de educação em tempo integral.

Quadro 1 – Matrizes político-ideológicas e concepções de educação integral no Brasil

Matriz político-ideológica	Concepção de educação integral	Características principais	Implicações para políticas de tempo integral
Socialista-anarquista	Formação humana integral voltada à emancipação, autonomia e autogestão dos sujeitos	Integração entre trabalho manual e intelectual; educação científica e racional; cooperação; aprendizagem em múltiplos espaços sociais	Influência em experiências comunitárias, educação popular e pedagogias libertárias; pouca institucionalização em políticas estatais
Conservadora-integralista	Formação moral, cívica e nacionalista	Disciplina, hierarquia, civismo, moral cristã e	Influência em modelos que enfatizam disciplina e

	orientada à ordem social	fortalecimento da identidade nacional	controle, como políticas associadas à militarização escolar
Liberal-pragmática	Formação democrática e cidadã baseada na experiência e na ampliação das funções da escola	Currículo ampliado; articulação escola-comunidade; integração entre cultura, ciência, artes e trabalho; valorização da escola pública	Inspiração para políticas como o Programa Mais Educação e a Meta 6 do PNE, que articulam tempo integral à formação ampla
Gerencialista	Formação orientada por competências, eficiência e desempenho	Gestão por resultados; foco em proficiências mensuráveis; influência do mercado e de organizações privadas	Programas de tempo integral focados em reforço escolar, desempenho e indicadores educacionais

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no referencial teórico.

Essa sistematização permite evidenciar que a noção de integralidade não possui significado único, sendo historicamente produzida em contextos ideológicos distintos. Desse modo, nota-se que a educação integral é defendida por diferentes correntes como um caminho para a formação plena do indivíduo. Contudo, essa formação se diferencia de acordo com os objetivos visados por cada uma delas.

5. CONCLUSÕES

Em linhas gerais, compreende-se que a ampliação da jornada escolar ou a adoção do tempo integral não garante, por si só, uma formação humana integral, embora esse aspecto seja importante. Dessa forma, para que uma proposta de educação integral seja efetivamente construída, é essencial que o tempo escolar integral contemple múltiplas dimensões formativas, como a cognitiva, cultural, ética, estética e física, entre outras. Além disso, é indispensável que a escola esteja devidamente estruturada em termos pedagógicos e estruturais.

Para compreender a Educação Integral em Tempo Integral no Brasil, analisou-se as concepções teóricas que embasam o termo e seu fundamento normativo e foi traçado um panorama sobre as principais correntes de pensamento em torno da educação integral no Brasil, destacando as concepções de educação integral dentro das Correntes políticas-ideológicas em evidência no início do século XX.

De modo geral, a literatura revela que a educação integral tem sido historicamente disputada. Cada matriz atribui sentidos distintos ao termo: os anarquistas defendem autonomia e autogestão; os integralistas, disciplina e nacionalismo; os liberais-pragmáticos, democracia e experiência; e os gerencialistas, competências e produtividade. Como consequência, as políticas públicas contemporâneas apresentam caráter híbrido, atravessadas por elementos dessas diferentes matrizes, o que produz contradições conceituais e práticas. Parte da miscelânea pedagógica atual sobre o tema decorre exatamente dessa herança: muitos programas ampliam o tempo escolar sem assegurar integralidade, reduzindo a proposta a mecanismos de controle moral ou melhoria de desempenho.

A partir dessa interpretação, conclui-se que o Brasil ainda não consolidou um projeto de educação integral verdadeiramente emancipatório. O reconhecimento das raízes históricas e ideológicas dessas concepções é fundamental para orientar políticas coerentes com a formação humana ampla, democrática e integral, superando visões reducionistas vinculadas ao mercado ou ao disciplinamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUER, Carlos; COSTA, Marcelo Luiz de. Vestígios históricos da educação anarquista no Brasil. **Revista Lusófona de Educação**, 52, p.11-29, 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 24 set. 2025.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 set. 2025.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023a. Institui o Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 5 set. 2025.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, vol. 20, n. 46, 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. da C. (orgs.). **Pesquisa sobre Educação Integral e Tempo Integral: História, políticas e Práticas**. Curitiba: CRV, 2017.

COELHO, L. M. **Educação Integral e Integralismo**: Fontes impressas e história(s). *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 18, no 1-2, p. 83-94, jan/dez 2005. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/%20article/view/186>. Acesso em: 11 de out. de 2025.

COELHO, L. M. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

MORAES, J. D. de. A Educação Libertária na bagagem dos imigrantes: uma trajetória no Brasil. **Revista de Educação**. PUC/Campinas. nº08. p.28-39. junho, 2000.

MOLL, J.; SILVA, E.A.P.; AGLIARDI, I. R. da S. Educação Integral como direito: Uma caminhada histórica, desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932 até a Lei nº14.640 de 2023. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, v.25, n 3, p.38-52, set./dez. 2024. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/issue/view/242>. Acesso em: 29 set. 2025.

OLIVEIRA, N. C. M. A relação público-privada na educação básica brasileira: as implicações do neogerencialismo como modelo de

gestão. Margens: **Revista Interdisciplinar Dossiê: Trabalho e Educação Básica**, Abaetetuba, v. 11, n. 16, p. 57-67, jun. 2017.

OLIVEIRA, N.C.M. CARDOSO, C.A.Q. Concepções de educação integral e em Tempo integral no Brasil: reflexões a partir bases teóricas e legais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 2074-2094 out./dez. 2020.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C.da Costa. (Org.) Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências. Petrópolis, RJ: **DP et Alii**; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Educacao-integral-em-tempo-integral.pdf>. Acesso: 10 de ago. de 2025.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista IMPE**, Porto Alegre, p. 11-33, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/NhjhpwHSQNc99GT6kjdcNDC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 de set. de 2025.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. de. O marco regulatório e as parcerias público- privadas no contexto educacional. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4657>. Acesso em: 12 de ago. de 2025.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

OSÓRIO, J. **O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação e a Crise Brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

XAVIER, Libânea; MOLL, Jaqueline; ARAÚJO, Carlos W. C. **Democracia e Escola Pública: contemporaneidade e urgência da obra de Anísio Teixeira**. Vol. I: A educação e o projeto de nação. Bahia: Empresa Gráfica da Bahia - EGBA, 2022a.

XAVIER, Libânea; MOLL, Jaqueline; ARAÚJO, Carlos W. C. **Democracia e Escola Pública: contemporaneidade e urgência da obra de Anísio Teixeira**. Vol. II: Por uma escola comum para a formação do povo brasileiro: de dia letivo completo e currículo integral. Bahia: Empresa Gráfica da Bahia - EGBA, 2022b.

¹ Doutoranda em Educação na Amazônia (Gestão de Políticas Públicas)

² Doutora em Educação