



FACULDADE DOM ADELIO TOMASIN - FADAT

CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

JACKSON DOUGLAS LOPES REIS

**DIREITO À EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE TEMPO
INTEGRAL COMO INSTRUMENTO DE GARANTIA DOS
DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL.**

QUIXADÁ

2025

JACKSON DOUGLAS LOPES REIS

**DIREITO À EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE TEMPO
INTEGRAL COMO INSTRUMENTO DE GARANTIA DOS
DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL.**

Monografia apresentada como requisito para
aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão
de Curso II e conclusão do Curso de Direito da
Faculdade Dom Adélio Tomasin - FADAT.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Lourenço Filho

QUIXADÁ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
FADAT - Educação Superior
Biblioteca Francisca Alexandre Gomes (Dona Mocinha)

RE213

Reis, Jackson Douglas Lopes

DIREITO À EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL COMO INSTRUMENTO DE
GARANTIA DOS DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL.: / Jackson Douglas Lopes Reis. – 2025.

70 f. :

Ilustrações: Não possui.

TCC-Graduação – FADAT - Educação Superior. - Curso de Direito.

Orientação: Doutor(a) Antônio Lourenço Filho .

Palavras-chave: Direito à educação, Educação em tempo integral, Direitos sociais, Política Pública , Cidadania

CDD 740

2025

PÁGINA DE APROVAÇÃO

**DIREITO À EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE TEMPO
INTEGRAL COMO INSTRUMENTO DE GARANTIA DOS
DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL.**

Jackson Douglas Lopes Reis

Trabalho de Conclusão de Curso - Monografia - Apresentado a
Banca Examinadora e (Re) Aprovada em ____/____/____.

Prof. Orientador

1º Avaliador

2º Avaliador

DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE RESPONSABILIDADE

A Faculdade Dom Adélio Tomasin - FADAT, na representação do Curso de DIREITO e seus docentes, declaram isenção de responsabilidade por produções incompatíveis com as normas metodológicas e científicas, bem como obras com similaridades parciais, totais ou conceituais; sendo de responsabilidade do aluno a produção e qualidade de produção, bem como veracidade, verossimilhança e confiabilidade dos dados apresentados no trabalho.

Acadêmico

Orientador

Professor da Disciplina

Coordenador de Curso

DEDICATÓRIAS

Dedico este trabalho a Deus, que sustentou meus passos quando o caminho parecia maior do que minhas forças. Ele conhece cada detalhe da minha trajetória, e sou grato por me renovar diariamente e me permitir alcançar mais um sonho.

À minha mãe, Antônia Rozenúbia Lopes, pelo amor incondicional, pelas palavras de ânimo e por nunca permitir que eu me afastasse do meu propósito. Sua força, amor e determinação são exemplos que levo para a vida.

Ao meu pai, Luiz Cláudio da Silva Reis e França, que segue firme em busca dos seus sonhos e carrega uma história de lutas e superações. Sua trajetória inspira e mostra que cada conquista tem valor.

Aos meus irmãos, Larissa, Paulo e Lays, e à minha sobrinha Bela, pela recente presença, carinho e apoio que tornam o caminho mais leve.

Aos meus avós, pelos ensinamentos, pelas histórias guardadas na memória e por tudo o que construíram antes de nós. Somos reflexo do que vocês foram e continuam sendo. Cada sonho que realizamos só é possível porque caminhamos sobre a base que vocês nos deram. Levo comigo o amor de vó Luiza, a simplicidade e inteligência de vô Luiz, a leveza de seu Luiz da Casa de Jogo e a perspicácia de vó Irací, heranças que moldam quem sou e quem ainda desejo ser.

À toda a minha família, que de alguma forma eu levo um pedaço e me torna o que sou hoje e sempre. Aos amigos que caminharam comigo, oferecendo apoio, escuta e força nos dias mais difíceis. E a todos que, de alguma forma, acreditaram no meu potencial e me ajudaram a chegar até aqui, este resultado também é de vocês.

À minha esposa, Tuany Lopes de Oliveira Reis, e à nossa filha, Aurora Lopes de Oliveira Reis. Tudo isso é por nós. Obrigado por serem meu alicerce durante todo esse caminho. Não seria possível sem a paciência e força que vocês proporcionaram. Tenho certeza de que Deus nos uniu para sonharmos e construirmos a vida que desejamos, passo a passo, juntos.

A todos que passaram pela minha vida e compartilharam comigo o desafio que é fazer educação, dedico também este trabalho. Ele é por nós, que lutamos diariamente para formar e transformar a nossa nação. “Somos o que há de melhor, somos o que dá pra fazer” — e é isso que realmente importa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Instituição Dom Adélio Tomazim pela oportunidade de realizar um sonho acadêmico de excelência, que me transformou e me tornou uma pessoa melhor. Sinto orgulho por ter vivido este processo no mesmo tempo em que convivi com a história e o legado do nosso fundador, cujo exemplo continua a nos inspirar no servir.

Ao coordenador, Francisco, agradeço pela paciência, pela firmeza e por sempre insistir em nos levar ao nosso melhor. Tenho certeza de que essa caminhada teria sido muito mais difícil sem a sua orientação e incentivo.

À professora Cibele, que me fez acreditar que tudo isso era possível e que iniciar essa jornada seria, antes de tudo, uma oportunidade real de alcançar meu sonho. Sua presença, confiança e dedicação foram essenciais para a formação desta turma. Minha gratidão por tudo o que você representou nesse percurso.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Lourenço Filho, obrigado pela confiança e por aceitar este desafio, tratar de direito e educação é de grande responsabilidade. E é uma honra produzir sob sua direção, sendo você uma referência em educação no nosso estado.

Aos professores, que iluminam o nosso percurso, deixo minha profunda admiração: a dedicação, a força e o compromisso de vocês fazem toda diferença na formação de cada um de nós.

Aos meus amigos e irmãos de jornada, Antônio Adriano e João Alves Neto, minha gratidão especial. Não teria chegado até aqui sem vocês. Nossas lutas, receios e conquistas me tornaram uma pessoa mais forte e mais consciente de que nada grande se constrói sozinho. Que possamos conquistar nossos objetivos, rir bastante e comemorar nossas pequenas e grandes vitórias. E seguimos — “ainda tem a OAB”!

“Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou o teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com a destra da minha justiça.”

Isaías 41:10

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo principal analisar a política pública de Educação em Tempo Integral como um elemento fundamental para assegurar os direitos sociais no Brasil, indo além da simples obrigação constitucional de prover ensino. A pesquisa desenvolve-se por meio de uma análise histórico-jurídica e categorial, examinando a trajetória do direito à educação desde seus primórdios, quando era compreendido como privilégio restrito, até sua elevação à condição de direito humano essencial nos tratados internacionais. Analisa-se, ainda, a construção e o aprimoramento do modelo educacional brasileiro, refletidos na Constituição Federal de 1988 e no conjunto de normas subsequentes que consolidam garantias e deveres estatais, culminando no marco representado pela Lei nº 14.640/2023, que institui a Política Nacional de Escola em Tempo Integral. Para alcançar esse propósito, a metodologia utilizada fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, organizada em três eixos: a trajetória histórica do direito à educação, o avanço do modelo escolar nacional e a defesa da escola de tempo integral como um mecanismo que atribui responsabilidade ao Estado na garantia dos demais direitos sociais. Os achados indicam que a educação em tempo integral, ao favorecer o desenvolvimento abrangente do indivíduo em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, constitui a forma mais eficaz para o Estado cumprir sua obrigação no que se diz o mínimo existência e a garantia de direitos, servindo como um poderoso instrumento para promover cidadania e minimizar as desigualdades sociais. Conclui-se que a política de tempo integral concretiza o princípio da educação como fonte de direitos sociais.

Palavras-chave: Direito à Educação. Educação em Tempo Integral. Direitos Sociais. Política Pública. Cidadania.

ABSTRACT

This final paper sets out to analyze the public policy of Full-Time Education in Brazil, looking at this as fundamental protection of social rights that goes beyond the constitutional obligations to merely provide schooling. The research is constructed with regard to a historical, legal, and categorical framework, which analyzes how the right to education developed from its inception when it was restricted to privileged groups to its recognition as an essential human right established by international treaties. Finally, it examines the development and advancement of the Brazilian educational model, as recorded through the 1988 Federal Constitution and later legal documents culminating in Law No. 14.640/2023, establishing the National Policy on Full-Time Schools. It draws on bibliographical and documentary research in three axes: First, the historical path of the right to education; second, the national school model development; and third, the defense of full-time schooling as an instrument that serves to fulfill the State's obligation towards the fulfillment of other social rights. The results suggest this kind of full-time education, which addresses the intellectual and physical, emotional, social, and cultural development, serves as the most effective means to fulfill the State's obligation regarding the minimum existential standard and the protection of rights, and as a means of citizen support, which in combination can mitigate social inequalities. Full-time education policies, it is concluded, realize the principle of education as a source of social rights.

Keywords: Right to Education. Full-Time Education. Social Rights. Public Policy. Citizenship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo da educação em tempo integral no Brasil	44
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Compromissos internacionais que fortalecem o direito social no mundo	26
Tabela 2 – Intersetorialidade na garantia do desenvolvimento social	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
FADAT	Faculdade Dom Adelio Tomasin
ETI	Educação em Tempo Integral
NBR	Norma Brasileira Regulamentar
CF	Constituição Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
ETI	Escola em Tempo Integral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
SAN	Segurança alimentar e Nutricional
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
trad.	Tradutor

LISTA DE SÍMBOLOS

§	Parágrafo
%	Porcentagem
R\$	Real
º	Indicador Ordinal Masculino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
I CAPÍTULO – DIREITO A EDUCAÇÃO: MARCO HISTÓRICO DA DECENTRALIZAÇÃO DE DIREITOS SOCIAIS.....	20
1.1 A trajetória histórica do direito à educação: da concepção centralizada à responsabilidade solidária de garantia	22
1.1.1 Primórdios e a educação como privilégio.....	23
1.1.2 O iluminismo e as revoluções liberais: sementes da universalização.....	24
1.1.3 Pós-Guerras Mundiais e a formalização internacional posteriores a declaração Universal de Direitos Humanos.....	25
1.1.4 A educação como compromisso global.....	27
1.2 Educação como transformação social: a evolução do Brasil na universalização dos direitos	29
1.2.1 Período colonial e imperial: educação para poucos.....	30
1.2.2 Primeira república: educação incipiente e desigual.....	31
1.2.3 Era vargas e período democrático: avanços constitucionais.....	32
1.2.4 Regime militar: educação como instrumento de desenvolvimento e controle.....	32
1.2.5 Redemocratização e a Constituição Cidadã de 1988.....	33
II CAPÍTULO – A POLÍTICA DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	36
2.1 Distinção conceitual: educação em tempo integral versus educação integral	37
2.2 Movimentos pioneiros na política de educação integral.....	38
2.3 Marcos legais na educação de tempo integral no Brasil.....	39
2.3.1 Decreto Estadual 5.694/1986 – CIEPS: Centro Integrado de Educação Pública.....	39
2.3.2 Constituição Federal de 1988.....	40
2.3.3 Lei 8.069/1990 – ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente.....	40
2.3.4 Lei 9.394/1996 – LDB: Diretrizes e Bases da Educação.....	41
2.3.5 Os Planos Nacionais de Educação (PNE)	42
2.4 Programas e políticas contemporâneos	43

2.4.1	BNCC – Base nacional Comum Curricular.....	44
2.4.2	Programa escola em tempo integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023	44
2.4.3	Os desafios da educação ao longo do tempo.....	46
	CAPÍTULO 3: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO	
	GARANTIA DOS DIREITOS SOCIAIS: EDUCAÇÃO, LAZER E	
	ALIMENTAÇÃO	48
3.1	A efetivação do direito social à educação na perspectiva da	
	integralidade	48
3.1.1	O Direito à Educação e a Teoria do Mínimo Existencial	50
3.1.2	A dignidade da pessoa humana e o mínimo existencial: o núcleo inegociável	
	dos direitos sociais	51
3.2	A escola de tempo integral como materialização do mínimo existencial e	
	a garantia dos direitos sociais	52
3.2.1	A lei 11.947/2009 como instrumento legal de garantia da alimentação na	
	escola em tempo integral	53
3.2.2	A dimensão jurídica da educação em tempo integral como garantia do direito	
	ao lazer	55
3.2.3	A Lei nº 16.287/2016 e a Concretização do Direito ao Lazer na Escola em	
	Tempo Integral	56
3.2.4	A ETI como Instrumento de Proteção Integral (ECA)	57
3.3	A ETI e a superação da programabilidade: o enfoque na qualidade e na	
	articulação intersetorial	59
3.3.1	A articulação intersetorial como chave para a integralidade	59
3.3.2	O PNE e meta 6: A institucionalização da ETI	61
3.3.3	A Lei nº 14.640/2023: O programa escola em tempo integral e o	
	financiamento da educação básica	61
3.3.4	Desafios e Perspectivas da ETI como Garantidora de Direitos	63
	CONCLUSÃO	64
	REFERÊNCIAS	65

INTRODUÇÃO

A ampliação das demandas sociais previstas na Constituição Federal de 1988:

Art.06: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Marca um movimento histórico que fortalece os direitos sociais no Brasil, com particular ênfase em áreas como alimentação, saúde, lazer e, principalmente, educação. Essa evolução é resultado de uma crescente conscientização crítica tanto da população quanto dos agentes públicos responsáveis pela criação de políticas que possam garantir esses direitos (Cury, 2020).

Diante disso, a educação é considerada um direito em si, constitucionalmente promovido pelo estado e parceria com a família, além de ser, subjetivamente uma condição para a cidadania plena. Barroso (2012) enfatiza que a eficácia dos direitos sociais reside na disponibilidade de políticas públicas que realmente cumpram as disposições constitucionais.

No âmbito educacional, é essencial analisar a trajetória do Estado brasileiro na oferta de educação, que evoluiu de uma abordagem assistencialista e limitada para o desenvolvimento de políticas estruturadas, como o princípio da Educação em Tempo Integral (ETI). A adoção desse modelo amplia a compreensão sobre o papel da escola, que deixa de ser apenas um local para transmissão de conteúdos e passa a assumir uma função social mais abrangente, focada na formação integral do aluno (Moll, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um marco importante para a política na área, reforça essa visão ao estabelecer em seu artigo 22 que a educação básica deve promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho (Brasil, 1996).

Por isso, a escola é identificada como uma instituição estratégica, em termos de mudança social, quando suas ações cumprem as garantias constitucionais e as necessidades da comunidade em que está inserida, mesmo que de forma subjetiva. O direito à educação é um direito humano básico, parcela significativa que compõe o mínimo existencial, cuja redução não pode ser justificada por restrições orçamentárias (Sarlet; Fensterseifer, 2017). Isso destaca a necessidade latente de investimentos em políticas focadas nas condições reais em que a aprendizagem contínua e a proteção dos estudantes acontecem que se resume na educação através da integralidade.

Em vista disso, a educação em tempo integral tem alavancado como proposta

educacional no Brasil. Vindo como primícia de iniciativas previstas na Lei nº 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), além das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê a criação de 3,2 milhões de matrículas em tempo integral até 2026, mostram os esforços nacionais para aumentar a carga horária escolar e assegurar equidade no acesso às oportunidades educacionais (Brasil, 2007).

Na esfera estadual, a legislações que contempla a necessidade da evolução na garantia da educação integral é prevista na Lei nº 16.287/2017, o Ceará reafirma esse compromisso ao instituir jornadas ampliadas como política estruturante fortalecendo a educação no estado e sendo pioneira para o novo plano de educação em tempo integral que é fortalecido com a lei 14.640/2023. (Brasil,2023)

Política que reconhecem a escola, por ser um ambiente onde os direitos sociais se materializam, o formato em tempo integral seja com a ampliação do tempo escola, que resulta na educação integralizada, surge como uma estratégia capaz de preencher lacunas históricas e reduzir desigualdades enfrentadas pelos alunos e suas famílias.

O avanço na legislação educacional, deslumbra proporcionar proteção social, alimentação adequada, lazer saudável e acesso ao conhecimento multidimensional mente desenvolvido, a ETI contribui significativamente para o cumprimento das obrigações estatais e para efetivar os direitos fundamentais (Gadotti, 2009).

Assim, está fundamentado na ideia de que os direitos educacionais são indiscutíveis e que a educação em tempo integral é uma ferramenta eficaz para consolidar esses direitos diante dos desafios contemporâneos. Esta análise de política não se limita à questão do quadro legislativo da política, mas também considera suas dimensões sociais, culturais e pedagógicas promovidas pelo novo modelo de ensino, que se molda através das necessidades da população em geral.

A presente pesquisa se apoia na necessidade de compreender o avanço histórico do papel da escola, em especial no contexto da ampliação do tempo na escola, que por sua vez, oportuniza a educação integral dos envolvidos. Bem como, no cumprimento da obrigação do estado em garantir os direitos educacionais previstos na legislação vigente.

A relevância da escola para a sociedade e seu impacto na comunidade em que está inserida, torna essencial, uma análise crítica sobre a efetividade das políticas públicas voltadas para a educação e sua real contribuição para o desenvolvimento social.

Além disso, é preciso refletir sobre o equilíbrio entre a função educacional da escola e a transferência de responsabilidades que, em alguns casos, pode sobrecarregar a instituição e comprometer sua missão formativa. Que é resguardada no artigo 205 da Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, o dispositivo deixa claro que a garantia do direito à educação não é responsabilidade exclusiva do Estado, mas também da família, ambos atuando conjuntamente para assegurar sua efetivação.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, com o objetivo de compreender a efetividade da política de educação integral à luz da legislação vigente e seu impacto na sociedade. O estudo se fundamenta na análise de documentos legais sobre que contemplam o sistema de tempo integral, revisão bibliográfica e, avaliar a implementação da jornada ampliada nas escolas públicas. Assim, será realizada uma análise das correntes doutrinárias que já se debruçaram sobre o objeto da pesquisa proposta. Além do estudo das legislações pertinentes, como a Constituição Federal, a LDB, o PNE, o Fundeb, a Lei nº 14.640/23 e a Lei nº 17.995/2022 do Ceará, para verificar sua aplicação e efetividade dos direitos envolvidos.

Dessa forma, o estudo pretende contribuir para o debate acadêmico e social sobre a compatibilidade entre a ampliação da jornada escolar e o direito fundamental à educação, auxiliando na formulação e aprimoramento das políticas educacionais e sociais.

Diante do Exposto, o presente estudo busca examinar criticamente as diretrizes da política educacional em tempo integral à luz da legislação citadas e seu impacto na promoção dos direitos sociais, possibilitando reconhecer o papel da escola como um espaço dedicado à cidadania equitativa e à transformação social.

Os parágrafos que compõem este trabalho delineiam a trajetória histórica do processo de democratização da educação no Brasil, enfatizando a evolução e a expansão do arcabouço legal como mecanismo de garantia de direitos. Discute-se, igualmente, a ampliação do tempo escolar enquanto estratégia central para a promoção da educação integral e enquanto oportunidade para que o Estado fortaleça a efetivação dos direitos educacionais. Ademais, apresenta-se uma análise das legislações infraconstitucionais que se mostram essenciais para a compreensão do tema.

CAPÍTULO I - DIREITO A EDUCAÇÃO: MARCO HISTÓRICO DA DECENTRALIZAÇÃO DE DIREITOS SOCIAIS

Os processos de humanização e de globalização refletem a crescente relevância e o acesso à educação, constituindo marcos significativos para o fortalecimento e a democratização do tema em escala global. Nesse contexto, a educação é vista como um pilar central da sociedade, conforme postula Morin (2000): “[...] não se pode separar a humanidade do mundo e o mundo da humanidade. O que é humano deve estar no centro da educação. Ensinar a condição humana é ensinar a identidade terrena.”

No Século XXI, o direito à educação transcende a mera frequência escolar, consolidando-se como um elemento essencial na proteção dos direitos sociais e um meio fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano. Sob essa ótica, o ambiente escolar assume uma responsabilidade social ampliada, focada na garantia de direitos que se estendem para além da dimensão estritamente pedagógica.

Nesse sentido, Chiraldelli (2006) argumenta que o processo educacional é crucial para a concretização dessa vocação social dos agentes educacionais, pois é na escola que o indivíduo adquire as habilidades necessárias para a sobrevivência e o desenvolvimento, com base nas experiências acumuladas de seu grupo social.

Dessa forma, o ambiente escolar e seus agentes se tornam uma ferramenta subjetiva de garantia de direitos e um importante impulsionador, na esfera objetiva, da formação integral da sociedade. Essa perspectiva exige uma política educacional que conte com a parceria ativa da comunidade em que a escola está inserida.

A investigação histórica é fundamental para compreender que o direito à educação não é um conceito estático, mas sim um erguimento legal e político de responsabilidade do Estado, que evoluiu em resposta às transformações sociais e aos mecanismos de poder entre os entes governamentais.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, determina que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Essa determinação pode ser assimilada como o princípio da educação integral, que compreende a necessidade de uma formação contínua e estrategicamente pensada na parceria entre o agente educando (com suas características próprias), a família (no fomento e incentivo à educação) e a escola (como agente mediador desse ensino).

Através dessa perspectiva, os agentes educacionais devem ser incentivadores junto com o auxílio da sociedade, visando o desenvolvimento completo do indivíduo, sua preparação para exercer a cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

Sobre cidadania e vida em sociedade Ribeiro (2009) afirma:

A cidadania é a trilha de acesso pleno aos direitos humanos, vistos estes últimos como uma invenção humana destinada a garantir a convivência coletiva. É dizer: o primeiro direito humano é o direito a ter direito, o que significa o indivíduo pertencer, pelo vínculo da cidadania, a um tipo de comunidade juridicamente organizada onde se é julgado por ações e opiniões, sob o manto da legalidade.

O presente capítulo tem como objetivo central traçar o marco histórico-jurídico da descentralização do direito à educação. A análise parte do reconhecimento formal da educação como direito humano fundamental em documentos internacionais do pós-guerra, momentos cruciais que moldaram sua configuração atual como direito constitucional e pleno do cidadão.

Sob essa ótica, a linha argumentativa do trabalho foca na efetivação de direitos sociais por meio das políticas públicas de educação em tempo integral. A hipótese central é que tal modelo pode assegurar ao indivíduo uma gama necessária de direitos que extrapolam o âmbito educacional.

Para tanto, a pesquisa se desdobrará em três eixos investigativos: primeiramente, a evolução histórica e a conceituação do direito à educação; em segundo lugar, o desenvolvimento do sistema escolar brasileiro; e, por fim, a defesa da escola de tempo integral como instrumento de responsabilidade subjetiva do Estado na garantia de direitos fundamentais.

É fato que a educação percorreu uma longa trajetória, evoluindo de um privilégio de poucos para se tornar um direito social que deve ser garantido a todos, sem exclusão. Consolidou-se, assim, como um dever do Estado e da família e como ferramenta indispensável à construção de uma sociedade mais justa, tolerante e democrática.

Nesse sentido, Oliveira (2000) argumenta que o direito à educação não se limita ao acesso da criança à escola, mas compreende o direito do cidadão adulto de ter sido educado. Tal perspectiva ressalta a importância do ambiente escolar para a comunidade e demarca a transição da educação de um benefício restrito a grupos específicos para um autêntico direito de cidadania, essencial para a formação social e política de quem a ele tem acesso.

Tal abordagem converge com a perspectiva de Ganzeli (2017), que sustenta ser a escola em tempo integral, na contemporaneidade, a modalidade mais completa para o cumprimento do dever estatal de educar. Para o autor, ela assegura a proteção integral da criança e do adolescente, implicando, conseqüentemente, o acesso aos demais direitos sociais.

Soma-se aos objetivos deste estudo o exercício de posicionar a educação em tempo integral como um mecanismo estratégico para a garantia de direitos sociais que extrapolam o escopo estritamente educacional. Busca-se, ademais, delinear um quadro analítico sobre o desenvolvimento da política educacional em resposta a esse marco, com foco nas estratégias emergentes para sua efetiva implementação.

Ao delimitar uma trajetória histórica, partindo do surgimento da educação, perpassando os acordos internacionais e culminando nas mais recentes legislações brasileiras, almeja-se revelar a relação qualitativa de causa e efeito entre o acesso à educação de qualidade e a concretização de outros direitos sociais.

Nessa esteira de raciocínio, é possível observar que a formação desse direito não se sustentou apenas em uma evolução jurídica, o progresso do Estado de Direito, mas também em significativas transformações sociopolíticas que nos permitiram enxergar a educação como um serviço público universal, destinado a todos os cidadãos e suas comunidades.

1.1 A trajetória histórica do direito à educação: da concepção centralizada à responsabilidade solidária de garantia

A educação como um direito humano fundamental é fruto de uma longa e complexa trajetória histórica, que se estende desde o princípio dito como civilização até a contemporaneidade. Nesse contexto, a educação integral surge como um avanço significativo, ao fortalecer o papel social das instituições escolares e promover uma formação que considera o ser humano em sua totalidade. Como destaca Morin (2000) “[...] não se pode separar a humanidade do mundo e o mundo da humanidade. O que é humano deve estar no centro da educação. Ensinar a condição humana é ensinar a identidade terrena.”

Assim também, Moll (2012) complementa e compreende a política de educação em tempo integral representa uma materialização desse princípio, ao integrar saberes e experiências que contribuem para o desenvolvimento pleno do indivíduo e para a consolidação dos direitos sociais.

A princípio, o acesso ao conhecimento e à instrução fora um privilégio restrito a uma parcela, minoritária, de grupos sociais específicos, preferencialmente ligados a instituições religiosas, militares ou a pequenas elites detentoras de poder e recursos. A ideia de uma educação universal, acessível a todos os indivíduos, independentemente de sua origem social ou econômica, era praticamente inexistente.

Como destacam Saviani e Duarte (2010), a educação, durante séculos, “serviu essencialmente à formação das elites dirigentes, excluindo as camadas populares do acesso ao saber sistematizado”. Formando, com tamanha centralização educacional, uma desigualdade no que se diz respeito a cidadania. A educação para poucos pode ser considerada prejuízo para a sociedade.

Perante o Exposto, torna-se perceptível a necessidade de descentralizar a educação, uma vez que é perceptível que a desigualdade no que diz respeito ao acesso a educação, causa por sua consequência uma vulnerabilidade social perceptível, ponto a educação mais uma vez, no lugar de acesso aos direitos sociais.

Por vista, quando o direito se torna acessível a todos os segmentos da sociedade, uma outra configuração social é disposta. O direito à educação revela-se, portanto, como uma exigência histórica e social, consolidando-se ao longo dos anos como instrumento fundamental para a garantia dos demais direitos e para a efetivação da cidadania.

1.1.1 Primórdios e a Educação como Privilégio

Em uma breve análise Histórica, nas sociedades que existiam na antiguidade e na idade média, a educação formal postava-se, em grande parte, sobre o domínio de sacerdotes, nobres e, em algumas culturas, de escribas e filósofos. Na subjetividade do entendimento que o conhecimento era sinônimo de poder, o propósito da instrução era, por norma, a perpetuação de tradições religiosas, como ressalta em a história da riqueza do homem “O clero e a nobreza constituíam as classes governantes. Controlavam a terra e o poder que delas provinha. A Igreja prestava ajuda espiritual, enquanto a nobreza, proteção militar.” (Rousseau, 1979, p. 12)

Compreendendo a parcela significativa de parte dos poderes no controle de garantias sociais, além da formação de líderes ou a capacitação para funções administrativas e militares. “O clero e a nobreza eram as classes privilegiadas. Chamavam-se de Primeiro Estado e Segundo Estado, respectivamente.” (Huberman, 1986). Podendo se considerar parte fundamental no controle de garantias, ou de ausência formal dela.

A grande parte da população, que era formada por camponeses, em sua grande maioria em condições precária, não tinha acesso à educação formal, os artesãos e operários, desfrutava de acesso restrito ou inexistente à educação. O aprendizado de ofícios e habilidades ocorria principalmente através da transmissão oral e da prática em contextos familiares ou comunitários, que se configurava como educação informal, onde muitas vezes eram regidas por hábitos locais.

Em virtude disso, não existia uma noção de direito universal à educação; ao contrário, o acesso era condicionado pela posição social estabelecida por uma desigualdade complexa e devastadora e pelas necessidades de manutenção da ordem imposta por uma pequena fração dominante da sociedade. Uma mudança significativa consistiu na adoção do ensino laico, com o objetivo de desvincular a educação da influência da Igreja Católica. Com tal mudança “a República instituiu uma escola pública laica, gratuita e obrigatória, que pretendia romper com o tradicional modelo escolar, calcado no privilégio de classes e na formação de uma elite dirigente” Garcia (2005).

À vista disso o processo pode ser considerado um marco na consolidação da educação como um direito social e um instrumento de cidadania. A ampliação do acesso à escola pública e laica simbolizou o início de uma nova concepção de ensino, pautada na igualdade de oportunidades e na valorização do conhecimento como bem coletivo. Ainda que os desafios persistissem, essa transformação abriu caminho para futuras políticas educacionais voltadas à inclusão e à democratização do saber, fundamentos que sustentam, até hoje, o ideal de uma educação voltada à formação integral do ser humano.

1.1.2 O Iluminismo e as Revoluções Liberais: Sementes da Universalização

O cenário começou a se transformar significativamente a partir do século XVII, com o advento do Iluminismo e as subsequentes revoluções ensino, como a Revolução Francesa e a Revolução Americana. Rosendo (2009) compreende que o Século XVIII foi marcado por uma significativa transformação na educação, caracterizada por uma separação entre a Igreja e o Estado.

Filósofos do Iluminismo começaram a advogar que a educação é fundamental para moldar o cidadão, se no princípio, era uma ferramenta de controle, tornando, posteriormente a promover o raciocínio e impulsionar o avanço social. Assim, sobre o assunto, a filosofia do autor compreende termos três tipos de educação, que associadas refere-se a importância da formação integral do ser, afirma Rousseau (1979, p. 12):

Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas.

Já Condorcet (1974), de forma específica, defendia a ideia de um sistema educacional público, laico e universal, que assegurasse a todos os cidadãos a chance de aprimorar suas habilidades e de se envolver ativamente na vida política e social. Ou seja, deslumbrava a descentralização do acesso para uma sociedade mais justa e igualitária. Uma forma de compreender a educação como uma importante ferramenta de garantia de direitos.

Como base a importância da descentralização do sistema educacional se faz importante para as reformas educacionais implementadas por diversas nações europeias, que claramente se basearam nos princípios libertadores do Iluminismo, Pereira (2023) compreende como ações impulsionadas em parte pela intenção dos monarcas absolutos de adotar ideias iluministas sem conceder liberdade excessiva. Esses governantes são conhecidos como Déspotas Esclarecidos.

A autora traz a tona a reflexão, além, que as ideias iluministas, não fazer mais sentido, em pleno século XVIII associar religião à educação. Essas ideias plantaram as sementes para reforçar uma futura concepção da educação como um direito, e não mais como um privilégio, vinculando-a diretamente à cidadania e à construção dos Estados-nação modernos, que necessitavam de cidadãos instruídos para sua consolidação e funcionamento.

1.1.3 Pós-Guerras Mundiais e a Formalização Internacional posteriores à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)

O século XX, marcado por duas Guerras Mundiais e pelo surgimento de regimes totalitários, destacou a urgência de estabelecer uma nova ordem internacional fundamentada na paz, na colaboração e no respeito aos direitos humanos. A criação da LEAGUE OF NATIONS/SOCIÉTÉ DES NATIONS, também conhecida como liga das nações, constituída após a Primeira Guerra Mundial, e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) já demonstrava fortemente a preocupação incipiente com os direitos sociais, incluindo aspectos relacionados à educação e ao bem-estar.

Em 1942, foi proposto uma Conferência dos Ministros da Educação dos países aliados (CAME – *Conference of Allies Ministers of Education*). Realizada em Londres e Sobre o assunto destaca Leitão (1942):

Durante a conferência, que buscava formas de reconstrução dos sistemas de ensino dos países aliados no pós-guerra, os ministros abordaram a importância de uma

mobilização internacional para a consolidação de uma educação e ciências voltadas para a promoção da cultura de paz e tolerância.

No entanto, somente após a Segunda Guerra, com a fundação da Organização das Nações Unidas em 1945, que o direito à educação ganhou um status formal através da Organização Educacional e Cultural, que deu origem à UNESCO tornando a universalmente reconhecido. Podendo destacar o marco mais significativo desse período é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948. Onde no seu Artigo 26 é um pilar fundamental, estabelecendo que:

Toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será generalizada; o acesso ao ensino superior será igual para todos, baseado no mérito.

Este artigo não apenas consagrou a educação como um direito universal, mas também delineou princípios essenciais, como a gratuidade e a obrigatoriedade nos níveis iniciais, e a igualdade de acesso aos níveis superiores com base no mérito. A DUDH, embora não tenha força de tratado. Ao postularem a educação como um direito, os autores da Declaração Universal dos Direitos Humanos basearam-se, axiomáticamente, na noção de que a educação não é neutra em relação a valores. (Claude, 2025)

Inspirada por diversos documentos legais internacionais e constituições nacionais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos consolidou a educação como direito fundamental. O avanço proporcionado por essa declaração universal reforça a promoção da educação como direito, partindo do entendimento de que a educação não é neutra em relação aos valores; ao contrário, constitui parte integrante da formação ética e social do indivíduo.

Compreendendo a importância da citada declaração, Malik (1950) afirma:

Precisamos elaborar uma declaração geral dos direitos humanos definindo em termos sucintos os direitos e as liberdades fundamentais de [todos] que, segundo a Carta, a Organização das Nações Unidas deve promover. [...] Esse respeitável anúncio dos direitos fundamentais exercerá uma poderosa influência doutrinária, moral e educacional nas mentes e no comportamento das pessoas de todo o mundo.

Posteriormente, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), adotado em 1966 e em vigor desde 1976, detalhou as obrigações dos Estados Partes em relação ao direito à educação. Os Artigos 13 e 14 do PIDESC são cruciais, reconhecendo o direito de toda pessoa à educação com a finalidade de desenvolver plenamente a personalidade

humana, o sentido de sua dignidade e de fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Nesse sentido, Ranieri (2023) afirma que:

[...] o direito à educação, enfim, ocupa lugar central no conjunto dos direitos fundamentais, correspondente à sua importância na salvaguarda da dignidade humana: é indispensável ao desenvolvimento da pessoa e ao exercício dos demais direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, levando à consolidação da cidadania como “o direito de ter direitos” (H. Arendt). Em outras palavras, “a educação é um imperativo dos direitos humanos, sustento e guardião da vida.

Sob essa perspectiva, a garantia do direito à educação configura-se como elemento essencial para a promoção dos direitos fundamentais, permitindo ao indivíduo integrar-se plenamente à sociedade, consciente e apto para exercer seus direitos. O PIDESC, segundo a ONU (1966) exige que os “Estados-Parte garantam o ensino primário obrigatório e gratuito, reconhecendo a educação como essencial para o desenvolvimento pleno e a dignidade humana.” Sendo parte fundamental, a educação, como instrumento de redução de desigualdades sociais e assegurando a autonomia para o ser humano.

1.1.4 A Educação como Compromisso Global

A realização do direito à educação ganhou um impulso significativo por meio de várias conferências e fóruns internacionais. Pondo em vista, no contexto histórico, a relevância dos tratados internacionais sobre o tema, para respaldar futuras legislações educacionais.

As reuniões, portanto, foram além do mero ato de realizar eventos isolados e se tornaram fóruns altamente eficazes para deliberação que influenciaram não apenas o Direito Internacional, mas também as legislações nacionais de vários países, incluindo o Brasil. Mais importante ainda, há um fortalecimento notável da dimensão social e qualitativa desse direito nesse contexto. Os compromissos mais importantes estão listados na Tabela 1:

Tabela 1: □ Compromissos internacionais que fortalecem o direito social no mundo

A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Jomtien, 1990), promovida pela UNESCO, UNICEF e outras agências, reforçou o compromisso internacional com a educação básica para todos, enfatizando a necessidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.
O “Fórum Mundial de Educação” (Dakar, 2000) avaliou o progresso desde Jomtien e estabeleceu metas para a educação até 2015, reafirmando o direito à educação e a necessidade de políticas para garantir seu acesso e qualidade.
A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015), com seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), intitulado “Educação de Qualidade”, visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem

ao longo da vida para todos”. Este objetivo abrange desde a educação infantil até a educação superior e profissional, com foco na igualdade de acesso e resultados de aprendizagem.

Fonte: Autor

Em síntese, a evolução do direito à educação no cenário global demonstra uma transição importante de um privilégio para um direito universalmente reconhecido, com um crescente corpo de normas e compromissos internacionais que descentraliza e fortalece e buscam garantir sua efetividade para todas as pessoas, independentemente de sua condição social, econômica ou geográfica.

Organizações como a UNESCO, defendendo a importância da globalização do acesso aos direitos sociais através da educação em seu documento “EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO (2015, Pag.208) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”:

A Comissão pensa, de fato, que a vocação ética da UNESCO, que surge como prioridade no seu documento constitutivo, se acha hoje fortalecida por novas missões que se impõem à educação no mundo moderno, quer se trate de promover o desenvolvimento sustentável, de garantir a coesão social, de estimular, em todos os níveis, a participação democrática, ou de dar resposta aos imperativos da mundialização.

[...]

... as finalidades sociais da educação não devem jamais deixar perder de vista a primazia do ser humano e dos ideais que a comunidade internacional proclamou quando da fundação da Organização das Nações Unidas.

A consolidação da educação como um compromisso global representa um processo histórico de amadurecimento tanto jurídico quanto político, que ultrapassa fronteiras e reafirma a interdependência entre os direitos humanos e o desenvolvimento social. As conferências e declarações internacionais analisadas, desde Jomtien até Dakar, culminando na Agenda 2030, demonstram um movimento contínuo em direção à universalização e ao fortalecimento normativo do direito à educação, estabelecendo-o como um pilar fundamental da justiça social e da cidadania global.

Nesse sentido, a importância de agências multilaterais como a UNESCO e a UNICEF não é apenas estabelecer metas e diretrizes, mas também desenvolver políticas públicas que ajudem a traduzir princípios internacionais em realidades nacionais tem sido central. O reconhecimento da educação como um direito humano inalienável valida ainda mais a ideia de que o acesso ao conhecimento é essencial para a liberdade, igualdade de oportunidades e

desenvolvimento sustentável.

Na perspectiva das diretrizes globais, a educação é vista não apenas como um direito per se, mas como um meio imprescindível para “a concretização de outros direitos essenciais à dignidade humana, sendo fundamental para a promoção da justiça social, da inclusão e, notadamente, do desenvolvimento sustentável” (Unesco, 2015). Assim, a linhagem internacional do direito à educação evidencia que ele só pode ser bem-sucedido através da colaboração entre o Estado e as instituições, seu compromisso ético com a dignidade humana e a adaptação contínua das legislações nacionais.

Ao assumir essa tendência global, o Brasil reforça seu compromisso legal e social não apenas de garantir o acesso à educação, mas também a qualidade e a relevância dela e o direito à equidade, reafirmando, assim, que a educação é um instrumento de transformação pessoal e coletiva.

1.2 Educação como transformação social: a evolução do Brasil na universalização dos direitos

O histórico educacional do Brasil, como evidenciado, foi caracterizado por flutuações entre centralização e descentralização do governo. Essas dinâmicas estão intimamente ligadas a distintas visões de eficiência administrativa e à democratização do acesso à educação. Em várias fases da história, especialmente sob regimes autoritários, houve uma predominância da centralização, visando padronizar políticas e fortalecer o controle estatal sobre o conteúdo e a administração educacional (Brazão; Silva, 2018).

Por outro lado, durante os períodos de redemocratização, notou-se um progresso em propostas que visavam descentralizar o poder, promovendo a autonomia dos entes federativos e aumentando a participação da sociedade na elaboração das políticas públicas relacionadas à educação. Contudo, é importante entender a descentralização não como um fim em si mesma, mas sim como uma ferramenta administrativa que pode influenciar o exercício do Direito Social à Educação. A descentralização é particularmente significativa por sua capacidade de impulsionar a tomada de decisões, resultando na maior autonomia das instituições escolares (Martins, 2010, p. 586).

A real garantia do direito à educação não se esgota em apenas uma dita previsão legal, mas depende profundamente da capacidade do Estado de conciliar duas dimensões essenciais: a equidade e a autonomia. A equidade é assegurada por meio da regulamentação e do financiamento central, elementos necessários para evitar a fragmentação do sistema e garantir

padrões mínimos e justos em todo o território nacional.

A autonomia, por sua vez, é essencial para a contextualização e a qualidade social da educação, pois permite que as instituições escolares redefinam seus projetos pedagógicos conforme as demandas concretas de suas comunidades. A ausência desse equilíbrio compromete o direito fundamental: "A autonomia sem equidade pode levar à seletividade e à desigualdade; a equidade sem autonomia pode gerar a uniformidade e a irrelevância pedagógica, ambas comprometendo a qualidade social da escola." (Dourado, 2012, p. 19).

A trajetória do direito à educação no Brasil é, portanto, um espelho das transformações sociais, políticas e econômicas do país, caracterizada por um processo gradual de reconhecimento e ampliação. Fortalecido pelos tratados internacionais citados, que elevaram o *status* da educação no panorama global, o histórico brasileiro revela que, por longos períodos, a educação foi um privilégio de poucos, com acesso restrito e profundamente desigual, refletindo as estruturas de poder e as prioridades das épocas.

Dessa forma, o arcabouço legal pós-1988, ao reconhecer o direito subjetivo e promover a descentralização com autonomia, estabelece o cenário político-institucional necessário para que as políticas de Tempo Integral possam ser implementadas com a profundidade e a relevância social exigidas para a concretização plena do Direito à Educação.

1.2.1 Período Colonial e Imperial: Educação para Poucos

Durante o período colonial, a educação no Brasil esteve predominantemente sob o controle da Igreja Católica, especialmente por meio da atuação dos jesuítas. O foco principal era a catequese e a formação das elites coloniais, com um currículo que visava à manutenção da ordem social e religiosa. A escola, neste período, "atua como mecanismo de controle do clero, trabalhando o tradicionalismo da cultura clássico-medieval, em oposição ao relativismo e sensualismo que se infiltrava na literatura e ciência da época" (Machado. 2003)

O acesso à instrução era extremamente limitado para a vasta maioria da população, incluindo indígenas e africanos escravizados, que eram sistematicamente excluídos. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, Cunha (2011) ressalta que esse evento ocorreu devido a uma conjunção de fatores políticos, econômicos e ideológicos. Houve uma tentativa de secularização e reforma do ensino, mas sem grandes avanços na universalização.

Com a chegada da Família Real portuguesa em 1808 e a posterior independência do Brasil em 1822, houve um movimento inicial para a criação de instituições de ensino superior e técnico, como a Academia Real Militar e as Faculdades de Medicina. Entre os anos de 1823

e 1837, o que se pôde observar é que o projeto de educação se transformara em tímida realidade. Porém, “era gritante o desajuste entre o discurso e a prática educacional da época, e mais surpreendente ainda, a omissão do poder central em relação à educação popular” (Prestes, 1997).

Contudo, a educação básica permaneceu negligenciada e restrita, apesar da aparente evolução. A primeira Constituição do Império, de 1824, embora mencionasse a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, a qualidade do processo de educação era limitada e direcionava-se aos indivíduos que constituíam o poder dominante, e funcionava como ornamento para aqueles que a possuísem. “O diploma deveria ser adquirido, pois conferia status” (Machado. 2003)

A partir de então, instrumentos legais como o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA, 1990), a nova “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (LDB, 1996) e os sucessivos Planos Nacionais de Educação (2001–2014 e 2014–2024) consolidaram políticas de universalização, qualidade e equidade, em consonância com compromissos internacionais firmados pelo Brasil, como a Agenda 2030 da ONU.

Esses avanços demonstram que o direito à educação, que a princípio compreendia ser privilégio de poucos, tornou-se progressivamente um compromisso jurídico, ético e social do Estado brasileiro, pautado nos princípios da dignidade humana, da inclusão e da justiça social. Essa lacuna contribuiu para perpetuar um modelo restritivo, no qual o acesso à instrução formal permanecia concentrado nos estratos economicamente favorecidos, reforçando desigualdades históricas e caracterizando a educação nacional como precária e eminentemente elitista.

1.2.2 Primeira República: Educação Incipiente e Desigual

A Proclamação da República em 1889 resultou na separação entre a Igreja e o Estado, criando, em princípio, oportunidades para uma educação mais secular e acessível. A primeira reflexão sobre essa mudança surgiu com a promulgação da Constituição Republicana em 1891, que possibilitou o direito de voto aos cidadãos menos favorecidos. No entanto, Machado (2003) compreendia que essa nova legislação ainda excluía os analfabetos do pleno exercício da cidadania.

Houve um aumento na quantidade de escolas primárias e uma crescente preocupação com a formação de docentes; no entanto, a educação pública ainda se apresentava como incipiente e desorganizada. A qualidade do ensino e o acesso continuavam a ser desafios significativos, principalmente nas áreas mais remotas em relação aos grandes centros urbanos. A educação era amplamente percebida como um instrumento para civilizar a população e

preparar a “mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico do país, mas sem um compromisso genuíno com a universalização e equidade” (Ghiraldelli., 2008, p. 55-60).

A qualidade da educação e o acesso a ela permaneciam como obstáculos relevantes, especialmente nas áreas mais remotas em relação aos grandes centros urbanos. A educação era amplamente percebida como um instrumento para civilizar a população e preparar a força de trabalho essencial para o desenvolvimento econômico do país, porém sem um verdadeiro compromisso com a universalização e a equidade.

1.2.3 Era Vargas e Período Democrático: Avanços Constitucionais

A Revolução de 1930 e a subsequente Constituição de 1934 representaram um marco importante na história do direito à educação no Brasil. Pela primeira vez, a Constituição estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, além de prever a gratuidade do ensino primário e a obrigatoriedade de sua frequência. Esse período foi impulsionado por intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defenderam que a escola deveria ser “pública, única, laica, obrigatória, gratuita e coeducacional, estendida a todo o povo, sem distinção de classes ou de sexo como um instrumento de renovação social e de construção de uma nação mais justa.” (Azevedo, 1932, p. 270),

A Constituição de 1946, promulgada após o fim do Estado Novo, manteve e ampliou as disposições sobre educação, reforçando o papel do Estado na sua oferta e a gratuidade do ensino primário, além de prever a destinação de “recursos para a persistência e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946).

Este processo constituiu a primeira significativa conquista na batalha pela socialização do conhecimento, estabelecendo o compromisso de que o Estado deveria ser o principal responsável por garantir o acesso e o financiamento, sinalizando o início da transformação de uma educação vista como um privilégio para uma entendida como um Direito Social fundamental previsto na Constituição.

1.2.4. Regime Militar: Educação como Instrumento de Desenvolvimento e Controle através da LEI. 5.692

No Regime Militar, a escola foi considerada um dos instrumentos do projeto político e econômico do Estado Brasileiro e desempenhou um papel estratégico, sendo pensada como um instrumento para o desenvolvimento econômico no controle social. Foi investido pesadamente em educação técnica e superior para formar uma força de trabalho que fosse capaz de ajudar na

consecução dos objetivos citados durante o ano mencionado pelo modelo desenvolvimentista adotado pelo regime.

A educação básica, por outro lado, sofreu graves limitações como a falta de recursos e a desvalorização dos trabalhadores educacionais, o que aprofundou as desigualdades e prejudicou a educação pública. A lei 5.692/1971 – nova LDB, que estabeleceu as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, reorganizou o ensino fundamental e médio, articulando o ensino técnico e profissional com os interesses nacionais.

A reforma de 1971, compreende Ghiraldelli (2008) na busca de alinhar o sistema educacional às necessidades do mercado e do projeto desenvolvimentista do regime, impondo a profissionalização obrigatória no 2º Grau e um currículo altamente tecnicista, visando formar mão de obra rápida e especializada. Essa ênfase na formação técnica e a centralização do poder decisório serviram para despolitizar a educação, limitando o espaço para o pensamento crítico e o debate democrático, características essenciais do direito à educação em sua dimensão social e plena

Contudo, essa ênfase aparentemente sacrificou um modelo de educação humanista, crítica e cívica, restringindo assim o potencial libertador da educação. Na realidade, a Lei manifestou a utilização da educação como um instrumento de integração subordinada ao projeto de um Estado autoritário e capitalista.

Além disso, a ditadura daquela época impôs censura e perseguição ideológica nas escolas e universidades, com graves consequências sobre a liberdade de pensamento, expressão e criação científica. Para Saviani, (2008) a educação na ditadura militar, portanto, espelhava o raciocínio de uma lógica centrada no Estado, privilegiando o conhecimento para fins econômicos e políticos na manutenção do regime.

1.2.5 Redemocratização e a Constituição Cidadã de 1988

A redemocratização do Brasil culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988, que representa o ápice do reconhecimento do direito à educação no país. Conhecida como a “Constituição Cidadã”, ela consagra a educação como um direito social fundamental e um dever do Estado e da família. O Artigo 205 estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, a CF/88 detalha a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, a progressiva universalização do ensino médio e a garantia de acesso aos níveis mais elevados do

ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. A Constituição também estabelece princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, e a gestão democrática do ensino público.

A lei reforçou o compromisso com o desenvolvimento pleno e a cidadania, conforme Brasil (1996) o seu Artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Além disso, a LDB consolidou a educação como direito público subjetivo, isto é, um direito que pode ser exigido judicialmente. Esse conceito, amplamente fundamentado na Constituição Federal de 1988, reforça o dever do Estado de garantir o acesso, a permanência e a qualidade na escola, conforme a análise, que define o direito público subjetivo como "aquele que pode ser exigido do poder público pelos indivíduos, independentemente de previsão orçamentária expressa, em função do caráter fundamental do direito em questão." (Silva, 2005, p. 320).

Lei n.º 5.692/71, em seu Artigo 5º, inciso I, tornou explícita a finalidade instrumental da educação ao estabelecer:

O ensino de 2º grau, ressalvado o disposto no § 2º do art. 4º, terá o objetivo de consolidar e aprofundar a formação geral, propiciando ao educando: a) preparação para o exercício de profissões técnicas que habilitem ao ingresso no mercado de trabalho e correspondam às necessidades sociais.

Este trecho demonstra a prioridade dada à preparação para o exercício de profissões técnicas, confirmando a tese de que a educação foi orientada para suprir as demandas econômicas do regime, muitas vezes em detrimento da formação humana e política.

Em síntese, o marco histórico e legal brasileiro demonstra uma progressiva elevação do Direito à Educação. A transição do modelo instrumentalizar e centralizador da Lei nº 5.692/71, sob o Regime Militar, para a garantia plena e subjetiva estabelecida pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela LDB/96, por exemplo, o Artigo 2º consagra Brasil (1988) a educação como responsabilidade compartilhada e essencial para o desenvolvimento pleno citado anteriormente, consolidou a educação como um direito social fundamental, exigível do Estado. Essa evolução não só assegurou o acesso e a permanência, mas também introduziu a gestão democrática e a autonomia administrativa como princípios.

Essa descentralização e afirmação do direito subjetivo criaram o ambiente institucional

necessário para o desenvolvimento da qualidade social. Este é o contexto em que a Política de Educação em Tempo Integral está situada e concretizada. Como tal, representa uma realização plena e abrangente do direito à educação.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL COMO MARCO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Educação Integral surge no contexto educacional brasileiro “não apenas como uma forma de ensino, mas como um elemento essencial na reavaliação do direito à educação e da função social da escola” (Titton, 2012). A trajetória histórica da luta pela educação no Brasil tem sido caracterizada pela busca de uma formação que abranja a totalidade do ser humano, superando a visão limitada que se concentra exclusivamente na dimensão cognitiva do aprendizado. Dentro desse panorama, Titton, (2012) Afirma a Educação Integral se destaca como um projeto coletivo viável, capaz de transformar a escola e redefinir seu papel como facilitadora de ações, educadores, agentes e instituições,

A base legal para essa concepção está consolidada em importantes marcos regulatórios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), estabelecem as diretrizes para a ampliação da jornada escolar e a busca por uma educação de qualidade que considere a formação humana em sua totalidade.

O debate sobre a Educação Integral ganhou novo impulso a partir de 2007, com a coordenação do Ministério da Educação, e foi “impulsionado por iniciativas como o Programa Mais Educação, que se tornou um indutor da política de Estado para a área” (Titton, 2012) A concepção que norteia essa política foi detalhada no documento Educação Integral: texto-referência para o debate nacional (BRASIL, 2009), que reafirma o direito a outros tempos e espaços educativos.

Essa perspectiva encontra suas raízes no pensamento de educadores brasileiros que, historicamente, defenderam a formação integral. Anísio Teixeira, por exemplo, concebia a “educação integral ancorada na extensão do tempo escolar e na democratização do acesso universal, valorizando a aprendizagem ativa e a exploração de potenciais” (Cavaliere, 2010).

De forma complementar, a pedagogia de Freire (1996) enfatiza o respeito aos indivíduos, a responsabilidade social e o estímulo ao pensamento crítico, elementos essenciais para uma educação que busca a autonomia e a formação plena do sujeito

A obra Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos, organizada por Moll (2012), serve como um importante referencial teórico e prático para a compreensão desse marco. Conforme a resenha de Titton (2012), o livro mergulha na história da educação brasileira, revisita autores consagrados e oferece subsídios para a reflexão sobre as práticas que caracterizam o crescente movimento nacional em direção à Educação Integral.

Este capítulo tem como objetivo aprofundar a análise da Educação Integral, reconhecendo-a como um elemento crucial na evolução do sistema educacional brasileiro. Com base na “ideia de que a integralidade exige novos acordos entre educadores, sociedade e governo” (Titton, 2012), o estudo se propõe a: examinar os fundamentos conceituais e históricos que embasam a Educação Integral no Brasil, considerando as contribuições de Anísio Teixeira e Paulo Freire; discutir a relevância das políticas públicas, como o Programa Mais Educação e o PNE, para a implementação dessa abordagem; e investigar as repercussões pedagógicas e sociais da ampliação dos tempos e espaços educativos visando à formação integral dos estudantes.

A discussão visa contribuir para a compreensão da Educação Integral “não como uma simples extensão da jornada escolar, mas como um projeto de transformação social e educacional que coloca a qualidade social da educação pública no centro do debate” (Titton, 2012).

Com o avanço na descentralização do direito, e das políticas públicas voltadas à integralização do ensino, os desafios começam a surgir, e os filósofos tendem a conectar suas ideias às questões práticas enfrentadas na implementação da Educação Integral. Assim, passam a refletir sobre como a ampliação de tempos e espaços educativos pode, de fato, promover o desenvolvimento pleno dos estudantes. Esse debate evidencia a necessidade de articular fundamentos teóricos sólidos com práticas pedagógicas inovadoras, valorizando tanto a dimensão cognitiva quanto social, ética e cultural da formação, consolidando a Educação Integral como um projeto de transformação social e educacional.

2.1 Distinção conceitual: educação em tempo integral versus educação integral

É crucial, para entender o assunto, diferenciar os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral. A primeira, conforme argumentam autores como Arroyo (2018), representa uma abordagem filosófica e pedagógica que se conecta ao Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que define o desenvolvimento completo do estudante como o objetivo da educação.

Também sobre educação integral, podemos definir como uma concepção de que o ser humano é sujeito integral enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de memória, de imaginação. Portanto, a educação tem que dar conta de todas essas dimensões da formação de um ser humano." (Bezerra, 2023)

Em contra partia, a Educação em Tempo Integral diz respeito à ampliação da carga horária escolar, a qual, no Brasil, atualmente, é estipulada pelo Conselho Nacional de Educação

(CNE) como a permanência do aluno na escola por um mínimo de sete horas diárias ou 35 horas semanais (BRASIL, 2010).

Complementando essa visão, Coelho (2012) destaca que a educação integral “pressupõe a articulação entre saberes, tempos e espaços educativos, promovendo experiências significativas que ampliem as possibilidades de aprendizagem e de participação social dos estudantes” Assim, compreende-se que a educação em tempo integral constitui um meio organizacional que pode favorecer a educação integral, desde que as práticas escolares estejam fundamentadas em princípios humanizadores e emancipatórios, capazes de integrar os diferentes saberes e dimensões da vida do estudante.

Embora essa extensão do tempo seja vista como uma condição necessária para a implementação da Educação Integral, ela não é suficiente para caracterizar a integralidade por si só. De acordo com Cavaliere (2009), a educação integral “não se confunde com o simples aumento da carga horária escolar, pois implica uma mudança na forma de compreender o sujeito, o currículo e as práticas pedagógicas”

A qualidade do projeto pedagógico e a variedade de espaços e atividades são fundamentais para que esse tempo adicional resulte em um desenvolvimento integral (Bezerra, 2023);

2.2 Movimentos pioneiros na política educação integral

As raízes da Educação Integral no Brasil podem ser traçadas até a década de 1930, com o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Este movimento, que teve à frente intelectuais como Anísio Teixeira, promovia uma educação pública, laica e gratuita, que estivesse intimamente relacionada ao cotidiano dos estudantes.

Anísio Teixeira é especialmente reconhecido como um dos principais precursores da Educação Integral, tendo criado e implementado as Escolas-Parque. Essas instituições visavam integrar a escola à comunidade ao oferecer uma variedade de atividades em um horário escolar ampliado (Bezerra; Diógenes, 2023).

Outros marcos históricos significativos incluem os círculos de Leitura propostos por Paulo Freire na década de 1960. Embora não fossem instituições educacionais em tempo integral, esses círculos promoviam uma abordagem pedagógica crítica e emancipatória, que enfatizava a participação ativa dos alunos e a reflexão crítica sobre o mundo, contribuindo para uma concepção de formação humana integral (Santos bezerra; Diógenes, 2023).

Na década de 1980, surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos por Darcy Ribeiro e implementados no Rio de Janeiro durante o governo de Leonel

Brizola. Os CIEPs representaram a realização mais significativa da escola em tempo integral até aquele momento. Eles ofereciam atendimento integral aos alunos, com atividades educativas e culturais, além de suporte básico. No entanto, enfrentaram desafios relacionados à priorização do projeto pedagógico sobre o aspecto arquitetônico (Santos bezerra; Diógenes, 2023).

2.3 Marcos Legais da Educação em Tempo Integral no Brasil

A trajetória da educação em tempo integral no Brasil também é marcada por uma série de marcos legais que foram fundamentais para a sua institucionalização como política pública. A partir da Constituição Federal de 1988, a educação em tempo integral passou a ser prevista em lei, ganhando cada vez mais destaque na agenda educacional do país.

2.3.1 Decreto estadual 5.694/86 CIEPS – Centro Integrado de Educação pública

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) constituem um dos projetos mais significativos e inovadores na trajetória da educação brasileira, marcando um avanço na implementação da proposta de educação integral no país. Concebidos pelo antropólogo e educador Darcy Ribeiro, os CIEPs foram realizados no estado do Rio de Janeiro sob a administração do governador Leonel Brizola, durante os períodos de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994. Esses centros representaram a concretização do Programa Especial de Educação (PEE), com o objetivo de proporcionar uma educação pública de qualidade às populações mais vulneráveis (Monteiro; Aguiar; Sayão, 2024).

O surgimento dos CIEPs ocorreu em um período de redemocratização, quando Brizola e Darcy Ribeiro assumiram a administração do Rio de Janeiro em 1983. A proposta principal era aprimorar a educação, que se tornaria a prioridade da política estadual. A abordagem pedagógica dos CIEPs foi fortemente inspirada pelas ideias de Anísio Teixeira, particularmente pelas Escolas-Parque de Salvador, que foram inauguradas em 1950. Darcy Ribeiro, que expressava sua admiração por Teixeira, utilizou esse modelo como referência para desenvolver uma escola com funções pedagógicas e sociais ampliadas (Monteiro; Aguiar; Sayão, 2024).

A formalização do programa ocorreu por meio de atos normativos estaduais, incluindo o Decreto Estadual nº 5.694 de 1986, que estabeleceu os CIEPs dentro da estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e o Decreto Estadual nº 17.279 de 1992, que regulamentou a implementação do PEE (RIO DE JANEIRO, 1986; RIO DE JANEIRO, 1992).

2.3.2 A Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988, frequentemente referida como a "Constituição Cidadã", foi um divisor de águas na proteção dos direitos sociais no Brasil, incluindo o direito à educação. O artigo 205 da Constituição determina que a educação é um direito universal e uma responsabilidade tanto do Estado quanto da família, devendo ser promovida com o apoio da sociedade, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento integral do indivíduo, sua preparação para a cidadania e sua capacitação para o mercado de trabalho.

Embora não mencione explicitamente a educação em tempo integral, a Constituição de 1988 estabelece as bases para a sua implementação, ao definir o pleno desenvolvimento da pessoa como um dos objetivos da educação. Essa visão integral do ser humano é o princípio fundamental que norteia a proposta da educação em tempo integral.

Essa visão é apoiada por autores como Gadotti (2009), que argumentam que a educação integral vai além da simples extensão do tempo escolar, englobando a promoção de uma formação que humaniza e emancipa, permitindo a conexão entre conhecimento, cultura e vida social.

Assim, a Constituição de 1988 estabelece um novo modelo educacional, focado na valorização integral do ser humano e na corresponsabilidade entre o Estado, a família e a sociedade. Essa abordagem fundamenta as políticas públicas direcionadas à educação em tempo integral, cujo objetivo é concretizar o princípio constitucional do desenvolvimento pleno da pessoa e da cidadania.

2.3.3 Lei 8.069/1990 – ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece através da Lei nº 8.069 em 1990, o princípio da proteção integral que já havia sido estabelecido na Constituição Federal de 1988, fortalecendo a base legal para a ampliação da Educação em Tempo Integral. Ao reconhecer que crianças e adolescentes têm direito a uma educação que promova seu desenvolvimento completo (BRASIL, 1990), o ECA ressalta a importância de uma formação que transcenda os aspectos puramente formais e acadêmicos, incluindo também atividades culturais, esportivas e de lazer.

O ECA enfatiza a necessidade de uma formação que vá além do aspecto meramente formal e acadêmico, ao estabelecer que é dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, o direito à

educação, visando o desenvolvimento completo do indivíduo. Essa visão é claramente expressa no Artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990,).

Ao demandar o "desenvolvimento pleno" e a proteção de direitos como esporte, lazer e cultura, o Estatuto desempenhou um papel importante na afirmação do conceito de Educação Integral no Brasil. Ele promove abordagens educacionais que consideram as variadas necessidades das diferentes faixas etárias e estabelece uma base legal que sustenta a extensão da jornada escolar como forma de assegurar a proteção e o desenvolvimento integral do ser humano (Santos bezerra; Diógenes, 2023).

2.3.4 Lei 9.394/1996 – LDB - lei de diretrizes e bases da educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, representa um marco jurídico significativo para a implementação da educação em tempo integral no Brasil. Essa legislação regula o sistema de ensino brasileiro, abrangendo desde a educação infantil até o nível superior, e define as diretrizes para a estruturação da educação nacional.

No artigo 34, § 2º, a LDB prevê uma ampliação gradual da carga horária escolar com o objetivo de promover a educação em tempo integral. Nesse contexto, conforme as "Diretrizes das Escolas de Tempo Integral: tempo e qualidade", é fundamental que o currículo seja reorganizado para incorporar práticas educacionais inovadoras que resultem na expansão do tempo dedicado à aprendizagem.

Isso implica em alterações no currículo básico, integrando tanto os conhecimentos já adquiridos pelos alunos quanto aqueles que ainda precisam ser desenvolvidos (Castro; Lopes, 2011, p. 261). Podem ser a oportunidade da escola agir na garantia de direitos sociais, não somente a educação.

Na Seção III, que trata do Ensino Fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96 estabelece que:

Art. 34. O tempo escolar no ensino fundamental deve incluir no mínimo quatro horas de atividades efetivas em sala de aula, com a previsão de um aumento gradual no período em que os alunos permanecem na escola.
 § 1º Ficam excluídos desta regra os casos relacionados ao ensino noturno e às modalidades alternativas de organização permitidas por esta lei.
 § 2º O ensino fundamental será oferecido gradualmente em regime de tempo integral, conforme a decisão dos sistemas educacionais (BRASIL, 1996, s/p).

A escola é posta no papel de integral a formação cidadã dentro da sua formação comum, ampliando a responsabilidade sobre o papel da educação na sociedade. Essa responsabilidade é complementada pelo Artigo 22, que atribui aos pais o dever de sustento e educação: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”.(Brasil, 1988)

O estatuto, demonstra ser um importante passo para a evolução da educação integral brasileira, onde não somente apresenta as formas de garantir a segurança da criança e do adolescente, mas também apresenta a escola como uma das ferramentas de garantia desses direitos de forma subjetiva.

2.3.5 Os Planos Nacionais de Educação (PNE)

Os Planos Nacionais de Educação (PNE) são instrumentos essenciais para o desenvolvimento da política educacional no Brasil, estabelecendo metas e diretrizes para a educação ao longo de um período de dez anos (Cardoso; Oliveira, 2019). A implementação da Educação em Tempo Integral tem sido uma prioridade destacada em ambos os planos decenais.

O PNE que esteve em vigor de 2001 a 2010 (Lei nº 10.172/2001) já indicava a necessidade de aumentar a carga horária escolar, visando à expansão das escolas de tempo integral (Cardoso; Oliveira, 2019).

O Plano Nacional de Educação (PNE), que está em vigor de 2014 a 2024 (Lei nº 13.005/2014), reafirmou essa prioridade ao definir metas específicas para a ampliação da jornada escolar. A Meta 6, em especial, tornou-se o principal guia para a política de Educação em Tempo Integral (ETI), estabelecendo a diretriz de: “oferecer educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, visando atender, no mínimo, 25% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2014).”

Essa meta evidencia o compromisso legal do Estado brasileiro em efetivar a ampliação da jornada escolar como parte da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral dos alunos (Ministério da educação, 2023).

Em síntese, a Meta 6 do PNE 2014-2024 não apenas firmou a Educação em Tempo Integral como uma política estatal, mas também definiu um marco quantitativo e temporal para sua implementação, servindo como referência primordial na elaboração de programas e iniciativas que promovam a jornada ampliada em todo o país.

Dando espaço, posteriormente ao “Novo Mais educação” mantendo a mesma intencionalidade de ampliar o acesso a educação básica, Instituído pela decreto lei 7.083/2010

2.4 Programas e Políticas contemporâneos

Nos últimos anos, o governo federal tem implementado uma série de programas e políticas com o objetivo de fomentar a educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras. Entre eles, destacam-se o Programa Mais Educação (PME), instituído em 2007. O Programa, criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 em 24 de abril de 2007, marcou um avanço importante na promoção da Educação em Tempo Integral no Brasil.

Seu principal propósito era estimular a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do suporte a atividades socioeducativas durante o período após as aulas (BRASIL, 2007). O programa se destacou como uma das principais estratégias para aumentar a carga horária escolar, proporcionando apoio financeiro e técnico às escolas públicas para desenvolver atividades complementares em áreas como acompanhamento pedagógico, esportes e lazer, cultura e artes, além da educação ambiental (Sant'ana, 2015).

Apesar de ter sido posteriormente reformulado e substituído por outras iniciativas, avaliações mostraram que o Mais Educação teve um impacto positivo e estatisticamente significativo nas médias de notas de português das instituições participantes. Isso destaca a relevância da ampliação do tempo escolar e da diversificação do currículo para o aprimoramento das habilidades cognitivas, além da diminuição dos índices de reprovação e abandono escolar (Serxenevsky, 2012).

Posteriormente, o programa passou por uma reestruturação com a implementação do “Novo Mais Educação”, que continua com o objetivo de aumentar tanto o acesso quanto a qualidade da educação básica. Esta nova versão foi estabelecida pela Portaria MEC nº 1.144, datada de 10 de outubro de 2016.

Contudo, a legislação que fundamenta este programa contém aspectos essenciais relacionados à sua estrutura e aos princípios que o guiam. No conteúdo legal, são evidenciados princípios significativos, como:

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.” (Brasil, 1988)

O Decreto nº 7.083/2010 é um marco significativo para a educação em tempo integral na contemporaneidade, pois oferece diretrizes sobre como valorizar a comunidade, o ambiente escolar e a utilização do tempo como componentes essenciais para a integração do ensino. Este documento regulamenta o Programa Mais Educação, estabelecendo orientações para a ampliação da carga horária escolar e para a conexão entre os conteúdos curriculares e as práticas socioculturais, visando fomentar o desenvolvimento integral dos alunos.

2.4.1 BNCC – Base nacional comum curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, estabeleceu um marco significativo para a Educação em Tempo Integral (ETI) ao reconhecer a Educação Integral como um dos seus pilares, independentemente da duração da jornada escolar (Ministério da educação, 2023).

A BNCC delinea o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem adquirir durante a Educação Básica, organizadas em dez competências gerais que englobam as dimensões cognitiva, social, emocional e cultural. Essa abordagem centrada no desenvolvimento integral do aluno está diretamente alinhada com os objetivos da ETI.

Embora a BNCC não imponha uma jornada escolar ampliada, a plena implementação de suas competências e habilidades é favorecida pela Educação em Tempo Integral, uma vez que a ampliação do tempo e dos espaços educacionais possibilita uma diversificação curricular e a oferta de atividades que fomentam o desenvolvimento das diversas dimensões do ser humano, conforme orientado pelo documento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2023).

2.4.2 Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023

O Programa Escola em Tempo Integral, estabelecido pela Lei nº 14.640 em 31 de julho de 2023, representa o mais recente progresso legislativo na estratégia de ampliação da carga

horária escolar. Esta iniciativa reflete um compromisso renovado do governo brasileiro em atender à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estipula que ao menos 50% das instituições públicas devem proporcionar educação em tempo integral (BRASIL, 2014).

A Lei nº 14.640/2023 visa fomentar a criação de novas matrículas em tempo integral na educação básica, priorizando escolas que atendam estudantes em situação de vulnerabilidade. O programa busca o cumprimento da Meta 6 do PNE e a garantia de um padrão de qualidade na oferta (Brasil, 2023).

A iniciativa destaca que a extensão do tempo é uma condição essencial, embora não seja suficiente por si só, para a realização da Educação Integral. Conforme afirma a educadora Jaqueline Moll, essa ampliação deve ser acompanhada por uma mudança pedagógica significativa.

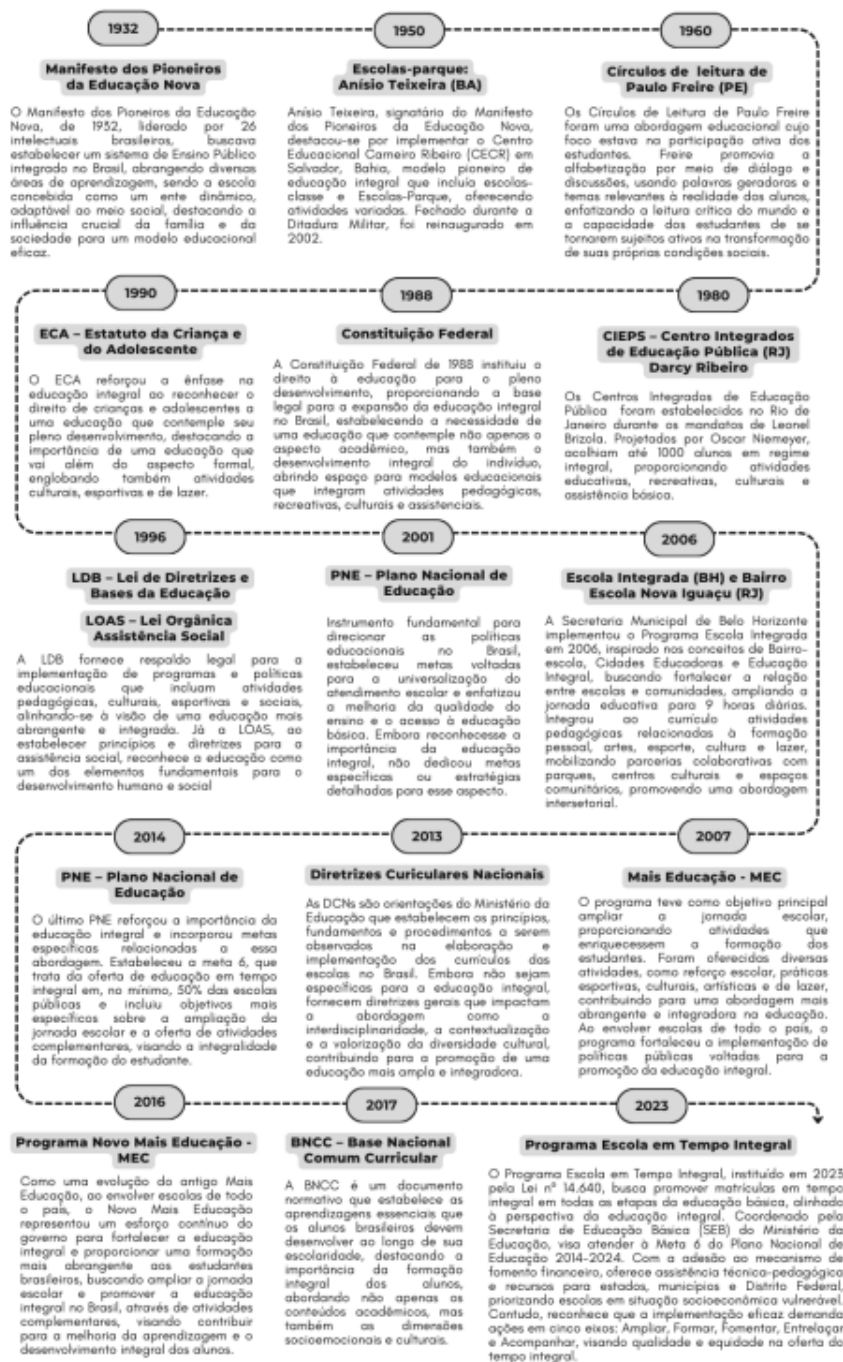
Que segundo, Bezerra e Diógenes (2023):

A ampliação do tempo é uma condição, mas não pode ser o marcador da educação integral, assim como a ampliação dos espaços. Deseja-se uma escola para além dos espaços das salas de aula, na perspectiva de salas ambiente, de oficinas, de laboratórios, espaços de arte, hortas, jardins e espaços para além dos muros escolares.

Nesse contexto, o Programa Escola em Tempo Integral de 2023 visa não apenas expandir o número de matrículas, mas também incentivar projetos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento completo do aluno, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a perspectiva de uma educação que inclua as áreas cognitiva, social e cultural.

Bezerra e Diógenes trazem uma linha do tempo sobre os principais marcos históricos da educação em tempo integral Figura 01:

Figura 1 - LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL



Fonte: Santos; Bezerra; Diógenes, (2023)

2.4.3 Os desafios da educação ao longo do tempo

A análise dos marcos históricos e legais da educação em tempo integral no Brasil revela uma trajetória de avanços e desafios. Desde as propostas pioneiras de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro até a sua institucionalização como política pública, a educação em tempo integral tem

se consolidado como um caminho promissor para a garantia do direito à educação e a promoção da justiça social.

Os marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB e os PNEs, foram fundamentais para inserir a educação em tempo integral na agenda das políticas educacionais do país. No entanto, a efetivação dessa política ainda enfrenta desafios, como a necessidade de investimentos em infraestrutura, a formação de professores e a articulação entre as diferentes esferas de governo.

Apesar dos desafios, a educação em tempo integral representa uma esperança para a construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva, capaz de formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios do século XXI. O compromisso com a expansão e a qualificação da educação em tempo integral é, portanto, um passo fundamental para a garantia do direito à educação e a construção de um futuro melhor para todos os brasileiros.

CAPÍTULO 3: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO FONTE GARANTIA DOS DIREITOS SOCIAIS: EDUCAÇÃO, LAZER E ALIMENTAÇÃO

3.1 A efetivação do direito social à educação na perspectiva da integralidade

A análise da estrutura normativa dos direitos fundamentais exige uma compreensão clara da diferença fundamental entre regras e princípios, conforme apresentado em sua obra seminal *Teoria dos Direitos Fundamentais*. De acordo com Alexy (2008), os direitos fundamentais são interpretados como princípios que atuam como diretrizes para a otimização, visando alcançar a máxima efetividade de determinados objetivos dentro das restrições fáticas e jurídicas.

Essa diferenciação é essencial para a prática do Direito Constitucional, os princípios são: “[...] mandamentos de otimização, caracterizados por poderem ser satisfeitos em graus variados e pelo fato de a medida de sua satisfação não depender apenas das possibilidades fáticas, mas também das possibilidades jurídicas.” (Alexy, 2008, p. 90)

Esta perspectiva se opõe à essência das normas, que são definidas como absolutas. A relevância dessa diferenciação reside na maneira como os conflitos normativos são resolvidos: enquanto as normas se fundamentam na validade, os princípios são abordados através da ponderação, um método racional que incorpora a Teoria da Argumentação Jurídica. Tal procedimento proporciona legitimidade e exatidão na aplicação dos direitos fundamentais em cenários de conflito, sendo crucial para a realização do Direito Constitucional atual.

O capítulo em questão se dedica a examinar a Escola de Tempo Integral (ETI) sob uma perspectiva jurídico-social, reconhecendo-a como um importante veículo contemporâneo para a realização dos direitos sociais no Brasil. A ETI, ao ampliar o tempo escolar e diversificar as atividades pedagógicas e complementares, proporciona uma educação integral que se transforma em um espaço propício para a concretização de um conjunto de direitos fundamentais, abrangendo não apenas o direito à educação formal, mas também atingindo a essência da dignidade humana.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 6º, consagrou a educação como um direito social fundamental, essencial para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito. No entanto, a mera existência dessa previsão legal não garante sua efetiva realização. Para que esse direito seja plenamente usufruído, é necessário implementar políticas públicas que consigam transformar essa norma programática em realidade concreta, especialmente para os grupos populacionais historicamente marginalizados. Nesse cenário, a Educação em Tempo

Integral (ETI) “se manifesta não só como um método de ensino, mas também como um instrumento de política pública fundamental para a garantia da inclusão e da proteção social dos estudantes” (Silva, 2023).

A análise proposta neste capítulo se organiza em três eixos principais: primeiramente, aborda-se a fundamentação teórica do mínimo existencial e sua indissociável conexão com o direito à educação, incorporando as contribuições da Professora Denise dos Santos Vasconcelos Silva; em segundo lugar, detalha-se como a ETI implementa na prática a garantia dos direitos sociais interligados (como alimentação, saúde, lazer e proteção); por último, discute-se a justiciabilidade do direito à educação em tempo integral frente aos desafios orçamentários impostos pela reserva do possível.

A obra de Silva (2020) é crucial ao abordar a eficácia do direito à educação com foco nos princípios constitucionais educacionais e na superação da mera formalidade legal. Compreende o papel da intervenção judicial na salvaguarda do mínimo existencial quando este é negado, sublinhando que a educação serve como um meio para assegurar a dignidade da pessoa humana

A ETI, embora integrante da Meta 6 do PNE, adquire um caráter de justiciabilidade quando a falta de sua implementação prejudica o bem-estar do aluno. A extensão da carga horária e a disponibilização de atividades complementares, essenciais para afastar o estudante de situações de vulnerabilidade social ou garantir sua alimentação, passam a ser mais que simples decisões políticas; tornam-se responsabilidades do Estado para assegurar a proteção dos direitos fundamentais em sua essência.

A justiciabilidade do direito à educação em tempo integral se apresenta em duas dimensões: a individual e a coletiva. No âmbito individual, o sistema judicial pode ser acionado para assegurar uma vaga em Educação de Tempo Integral (ETI) quando a ausência dessa oferta prejudica o desenvolvimento da criança, especialmente em situações de vulnerabilidade.

Em termos coletivos, o Ministério Público e as Defensorias Públicas têm o poder de exigir que a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) seja cumprida, obrigando o Estado a investir e aumentar a disponibilidade de ETI, sob risco de infringir direitos fundamentais. Nesse contexto, a ETI atua como um instrumento para realizar os direitos sociais, pressionando o Estado a priorizar investimentos na educação com o objetivo de assegurar a equidade educacional.

3.1.1 O Direito à Educação e a Teoria do Mínimo Existencial

O Direito à Educação, classificado como um direito social fundamental, é essencialmente um princípio. De acordo com a visão de Alexy (2008), isso o caracteriza como uma norma de otimização. Essa característica impõe ao Estado a responsabilidade de garantir esse direito na maior extensão viável, levando em conta as condições jurídicas e fáticas existentes.

Ainda sobre o assunto o autor descreve esses mandamentos de otimização da seguinte maneira:

Os princípios são normas que ordenam que algo seja realizado na maior medida possível, dentro das possibilidades jurídicas e fáticas. Princípios são, por conseguinte, mandamentos de otimização, caracterizados pelo fato de que podem ser cumpridos em diferentes graus e de que a medida de seu cumprimento não depende apenas das possibilidades fáticas, mas também das jurídicas (Alexy, 2008, p. 90).

No entanto, a realização desse direito enfrenta restrições orçamentárias, o que leva à aplicação da Teoria do Mínimo Existencial. Essa teoria define um nível mínimo de direitos sociais que o Estado deve assegurar, independentemente das limitações financeiras, para garantir a dignidade humana. Silva (2016), ao examinar a judicialização dos direitos sociais, enfatiza a relevância desse padrão ao afirmar que “Ocorre que os direitos fundamentais, principalmente os direitos fundamentais sociais também chamados de “mandamentos de otimização” (ALEXY, 2011, p. 99) ou “normas objetivas de princípios”, são direitos em que o Estado deve fazer/oferecer vinculado a uma ação estatal, caracterizando-se pela gradualidade de sua realização, por sua dependência financeira do orçamento do Estado e pela liberdade de conformação do legislador quanto às políticas públicas de realização dos direitos sociais.

Portanto, o Direito à Educação, em sua dimensão de mínimo existencial, representa a parcela desse mandamento de otimização que deve ser garantida de forma incondicional, servindo como limite à discricionariedade do Poder Público e como fundamento para a intervenção judicial.

A discussão sobre a efetividade dos direitos sociais no Brasil se torna relevante na perspectiva notadamente da importância dos estabelecimentos educacionais onde elas estão inseridas, está profundamente ligada à doutrina do mínimo existencial e ao contraponto da reserva do possível. A ETI, como política de ampliação e qualidade educacional, é o campo prático onde esse debate teórico se manifesta com maior clareza.

3.1.2 A Dignidade da Pessoa Humana e o Mínimo Existencial: O Núcleo Inegociável dos Direitos Sociais

O princípio da Dignidade da Pessoa Humana (CF/88, Art. 1º, III) é o fundamento da República e o valor supremo do ordenamento jurídico brasileiro. Dele decorre a necessidade de garantir a todo indivíduo um patamar mínimo de condições materiais e imateriais para que possa existir de forma digna. Esse patamar é o que a doutrina jurídica denomina de Mínimo Existencial.

O jurista Sarlet (2013) define o ME como o conjunto de prestações materiais e imateriais que o Estado deve garantir para assegurar a dignidade. Para o autor, o ME constitui o "núcleo duro" dos direitos sociais, cuja garantia é inegociável e deve prevalecer sobre alegações de escassez de recursos. Em suas palavras:

O chamado mínimo existencial, formado pelas condições materiais básicas para a existência, corresponde a uma fração nuclear da dignidade da pessoa humana, sendo, por isto, inegociável e insuscetível de ser suprimido ou restringido pelo legislador ou pelo administrador, nem mesmo sob o argumento da reserva do possível (Sarlet, 2013, p. 10).

A Reserva do Possível é o argumento frequentemente utilizado pelo Estado para justificar a não implementação de políticas públicas, alegando a escassez de recursos orçamentários. Contudo, a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal (STF) e a doutrina majoritária, incluindo o pensamento de Barroso (2017), têm estabelecido limites claros a essa alegação. Embora inicialmente cauteloso, consolidou a posição de que a RP não pode ser invocada para negar o Mínimo Existencial. O direito à educação básica obrigatória (CF/88, Art. 208, § 1º) é considerado um direito público subjetivo e faz parte do ME.

Neste núcleo, o direito à educação básica não é apenas um item, mas um pressuposto para o exercício de todos os demais direitos e para o desenvolvimento pleno da cidadania. De acordo com Toledo (2015), no contexto nacional, os direitos que integram o mínimo existencial incluem o direito à saúde e o direito à educação. A educação é o vetor que permite ao indivíduo alcançar a autonomia e a capacidade de reivindicar e usufruir de seus direitos.

Silva (2020), em sua análise sobre a efetividade do direito à educação, insere-o de forma categórica neste patamar mínimo, conferindo-lhe um peso jurídico inquestionável: "Originalmente, o mínimo existencial tinha como objetivo conferir direitos sociais para uma 'existência digna', a partir de um patamar mínimo de direitos, sendo o direito à educação um dos pilares para a concretização desse patamar" (Silva, 2020, p. 56).

A citação da autora desempenha um papel fundamental na argumentação deste trabalho, ao caracterizar a educação em tempo integral como uma abordagem eficaz para implementar esse pilar. Por outro lado, uma educação que se limita a uma jornada parcial pode não oferecer as condições essenciais de alimentação, proteção e desenvolvimento integral, além de não assegurar o princípio do mínimo existencial.

Dessa forma, a insuficiência da jornada parcial equivale à alegação da reserva do possível na ETI, colocando em risco a dignidade do estudante. Assim, a ETI representa subjetivamente a obrigação do Estado de assegurar o mínimo existencial no contexto educacional.

Neste núcleo essencial, o direito à educação básica vai além de uma simples relação de garantias constitucionais; ele se firma como um fundamento inalienável para o exercício de todos os outros direitos humanos e para o pleno desenvolvimento da cidadania.

Segundo Toledo (2015), no cenário nacional, os direitos que constituem o mínimo existencial – a base necessária para uma vida digna – incluem, de maneira proeminente, o direito à saúde e o direito à educação. Assim, a educação é vista como o mínimo existencial imaterial, pois fornece os alicerces cognitivos, éticos e sociais indispensáveis para a autonomia do indivíduo.

A educação atua como um meio que capacita a pessoa a alcançar a autonomia e desenvolver um pensamento crítico necessário para reivindicar, usufruir e defender seus direitos. A Educação em Tempo Integral (ETI), ao buscar promover o desenvolvimento do aluno em suas múltiplas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – funciona como um verdadeiro multiplicador de oportunidades.

Dessa forma, a ETI eleva significativamente tanto o nível quanto a abrangência do Mínimo Existencial, garantindo que uma "existência digna" não se limite apenas à sobrevivência, mas corresponda a uma vida enriquecida com oportunidades justas e ao pleno florescimento do potencial humano.

3.2 A Escola de Tempo Integral como Materialização do Mínimo Existencial e a Garantia dos Direitos Sociais

No Brasil, o educador Torres (2011) se destacou como um dos pioneiros ao abordar o conceito de mínimo existencial. Ele argumenta que, ao reconhecer a limitação econômica do Estado em garantir todos os direitos sociais estabelecidos na Constituição, existem determinados direitos sociais que são essenciais para a sociedade.

Dessa forma, o Estado não pode se omitir de promovê-los, pois estes constituem um requisito fundamental para uma vida digna. Trazendo para a realidade da educação em tempo integral, a garantia de tais direitos pode ser efetivar dentro do ambiente escolar através da política de tempo integral.

Torres (2011, p. 69), sobre o assunto destaca:

O mínimo existencial não tem conteúdo específico. Abrange qualquer direito, ainda que originariamente não-fundamental (direito à saúde, à alimentação, etc.), considerado em sua dimensão essencial e inalienável. Sem o mínimo necessário à existência cessa a possibilidade de sobrevivência do homem e desaparecem as condições iniciais da liberdade. A dignidade humana e as condições materiais da existência não podem retroceder aquém de um mínimo, do qual nem os prisioneiros, os doentes mentais e os indigentes podem ser privados.

Uma definição do que constitui o conteúdo ou os direitos considerados como mínimo existencial podem apresentar uma diversidade significativa. Vamos analisar segundo Barcellos, (2011):

O mínimo existencial que ora se concebe é composto de quatro elementos, três materiais e um instrumental, a saber: a educação fundamental, a saúde básica, a assistência aos desamparados e o acesso à Justiça. Repita-se, ainda uma vez, que esses quatro pontos correspondem ao núcleo da dignidade da pessoa humana a que se reconhece eficácia jurídica positiva e, a fortiori, o status de direito subjetivo exigível diante do Poder Judiciário.

A educação em tempo integral representa um requisito fundamental para a existência, sendo um direito público subjetivo que pode ser reivindicado judicialmente. É essencial para assegurar uma vida digna, especialmente no que diz respeito à formação de crianças e adolescentes, que têm garantidos os direitos de proteção integral e prioridade máxima.

3.2.1 A lei 11.947/2009 como instrumento legal de garantia da alimentação na escola em tempo integral

A proteção do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), que foi promovido a um direito social pela Emenda Constitucional nº 64/2010, encontra um dos seus principais meios de realização no setor educacional através da Lei nº 11.947, datada de 16 de junho de 2009. Esta legislação estabelece diretrizes para a oferta de alimentação escolar e cria o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), considerado uma das políticas públicas mais duradouras e abrangentes do Brasil.

O Art. 3º da referida lei estabelece, de forma categórica, que:

A alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado e será promovida e incentivada com vistas no atendimento das necessidades nutricionais dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento e rendimento escolar, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis. (BRASIL, 2009)

Para a Escola em Tempo Integral, a importância da Lei nº 11.947/2009 é ainda mais acentuada. A extensão da jornada escolar requer a oferta de um maior número de refeições diárias, assegurando que os alunos recebam a nutrição necessária durante o tempo que passam na instituição. Nesse contexto, o PNAE se revela um elemento fundamental para garantir o Mínimo Existencial no âmbito educacional.

A alimentação apropriada, garantida pelo PNAE, constitui um dos fundamentos materiais do ME, conforme analisado na literatura (Akel militão; Toledo, 2016). A falta de uma dieta nutritiva e regular prejudica o desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos, impossibilitando o pleno exercício do direito à educação e, por conseguinte, comprometendo a Dignidade da Pessoa Humana.

Ao utilizar os recursos e diretrizes do PNAE, a ETI se transforma em um ambiente de proteção social que atende à necessidade alimentar, especialmente em contextos de vulnerabilidade e insegurança alimentar.

Ademais, a Lei nº 11.947/2009 traz inovações ao estabelecer que pelo menos 30% dos recursos transferidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o PNAE devem ser direcionados para a compra de produtos da Agricultura Familiar (BRASIL, 2009, Art. 14). Essa norma não apenas fortalece a economia local como também assegura o fornecimento de alimentos frescos e saudáveis, alinhando as políticas de alimentação escolar aos princípios da segurança alimentar e nutricional.

Apesar de sua relevância, a eficácia do PNAE nas ETIs enfrenta obstáculos, como a demanda por um valor financeiro per capita mais elevado para cobrir as diversas refeições necessárias durante a jornada escolar ampliada (Oliveira, 2021). No entanto, a presença da Lei nº 11.947/2009 e do PNAE confere ao direito à alimentação escolar um respaldo jurídico indiscutível, fundamentando tanto sua justiciabilidade quanto a exigência de que o Estado cumpra sua obrigação de garantir o Mínimo Existencial aos alunos da ETI.

Por tanto, de forma subjetiva a necessidade de garantia do mínimo existencial, a lei se põe em um dos principais marcos legais para assegurar a alimentação no âmbito das escolas de tempo integral, garantindo a permanência dos alunos na instituição por longos períodos tenham acesso a refeições apropriadas e nutritivas, em conformidade com as orientações do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (Brasil, 2009).

O direito à alimentação é um dos mais básicos do ME. Para muitas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, a alimentação fornecida na escola é a mais completa e, por vezes, a única fonte de nutrição adequada.

A ETI assegura a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) dos alunos ao disponibilizar diversas refeições ao longo do dia, incluindo café da manhã, almoço, lanche e, em certas situações, jantar. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que financia as refeições escolares, é um direito social autônomo. Na ETI, esse direito é potencializado, contribuindo para a luta contra a desnutrição, a má nutrição e a chamada "fome oculta", fatores que impactam diretamente o desenvolvimento cognitivo e o desempenho acadêmico.

Nesse contexto, a escola desempenha uma função crucial na saúde pública ao garantir a ingestão de nutrientes essenciais para o desenvolvimento físico e mental pleno, fundamentais para uma "existência digna", conforme mencionado por Denise Vasconcelos Silva. A ampliação do tempo escolar representa também um aumento na proteção contra a insegurança alimentar, um dos principais obstáculos à efetivação do direito à educação.

3.2.2 A dimensão jurídica da Educação em Tempo Integral como garantia do direito ao lazer

O Direito ao Lazer é indiscutivelmente reconhecido como um direito constitucional no sistema jurídico brasileiro, constando de forma explícita no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito social essencial. A sua importância é ainda mais enfatizada pelo Artigo 227 da mesma Constituição, que estabelece a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado em garantir, com prioridade absoluta, o direito ao lazer para crianças e adolescentes, entre outros direitos.

A dimensão jurídica do lazer vai além da noção de simples descanso ou entretenimento. “A literatura especializada entende que ele representa um período de "não trabalho" e é fundamental para o desenvolvimento completo do ser humano, promovendo o crescimento pessoal, a saúde mental e física, além das interações sociais” (Bochernitsan, 2021). Assim, o lazer é considerado um elemento essencial da Dignidade da Pessoa Humana e, por isso, faz parte das garantias que compõem o Mínimo Existencial.

Neste contexto, a Escola em Tempo Integral (ETI) emerge como um mecanismo de concretização direta e efetiva do direito ao lazer. A ETI incorpora em seu currículo atividades lúdicas, esportivas, culturais e artísticas que materializam o direito ao lazer de forma pedagógica.

A ETI transforma o lazer em um direito garantido e orientado, afastando-o da vulnerabilidade social. Para Silva (2017), a concepção de lazer e educação na escola integrada,

quando bem planejada, deve ir além da simples ocupação do tempo, sendo um princípio norteador do currículo que visa o desenvolvimento pleno.

A garantia do lazer pela ETI possui, portanto, uma dupla função jurídica:

1. Função Promocional: O Estado, por meio da ETI, promove ativamente o acesso a atividades de lazer de qualidade, que de outra forma poderiam ser inacessíveis a estudantes de baixa renda.

2. Função Protetiva: Ao manter o aluno em um ambiente seguro e estimulante durante o contraturno, a ETI o afasta de riscos sociais e da exposição à violência, garantindo o direito à proteção integral previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Em síntese, a ETI atribui ao direito ao lazer uma perspectiva de justiciabilidade e efetividade, convertendo-o de uma simples expectativa constitucional em algo vivenciado diariamente pelo estudante. A incorporação do lazer no projeto pedagógico da ETI fortalece o aspecto de política pública intersetorial, essencial para assegurar o Mínimo Existencial e promover o desenvolvimento integral da criança e do adolescente.

3.2.3 A Lei nº 16.287/2016 e a Concretização do Direito ao Lazer na Escola em Tempo Integral

A garantia do direito ao lazer, que é essencial para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, é respaldada por legislações específicas que procuram concretizar as diretrizes constitucionais (CF/88, Art. 6º e 227). Nesse cenário, a Lei nº 16.287/2016 se destaca como um instrumento legal que, apesar de sua aplicação ser estadual (Ceará), reflete uma tendência nacional de institucionalização da política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e, consequentemente, do direito ao lazer em sua vertente pedagógica.

A referida lei estabelece a Política de Ensino Médio em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino do Ceará, definindo uma jornada ampliada que deve incluir atividades além do currículo convencional. Nesse modelo educativo, o lazer deixa de ser considerado um tempo livre sem propósito e se torna um componente curricular deliberado, alinhando-se com a visão de educação integral.

Tanto a doutrina jurídica quanto a pedagógica reconhecem que o lazer desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo quando integrado ao ambiente escolar em tempo integral. Segundo Bochernitsan (2021), o lazer representa um período de "não trabalho" e é uma ferramenta vital para o desenvolvimento humano completo. A Educação em Tempo Integral (ETI), ao proporcionar oficinas, práticas esportivas e atividades culturais, assegura que o tempo livre dos estudantes seja preenchido com experiências enriquecedoras que favorecem tanto a saúde física quanto mental e promovem a convivência social.

A importância da Lei nº 16.287/2016 reside no reconhecimento legal da necessidade de uma jornada ampliada para garantir direitos sociais efetivos. Ao institucionalizar o ensino em tempo integral, o Estado assume a responsabilidade de criar um ambiente que favoreça o lazer como um direito, afastando os alunos da vulnerabilidade social e respeitando o princípio da Proteção Integral (ECA, Art. 4º).

Assim sendo, a ETI apoiada por legislações como a Lei nº 16.287/2016 vai além do simples ensino acadêmico e se firma como um espaço que assegura direitos fundamentais. O lazer nesse contexto é um direito subjetivo cuja realização através da política de tempo integral contribui diretamente para o Mínimo Existencial imaterial dos estudantes, promovendo seu desenvolvimento abrangente e dignidade.

Além disso, o lazer é crucial para o desenvolvimento psicomotor e social. Na ETI, ele assume uma abordagem intencional e pedagógica por meio das seguintes atividades:

- **Atividades Físicas e Esportivas:** Aulas relacionadas a esportes, dança e jogos que incentivam tanto a saúde física quanto as habilidades colaborativas.
- **Atividades Lúdicas e Recreativas:** Brincadeiras e recreação estruturadas são fundamentais para promover o desenvolvimento socioemocional e reduzir níveis de estresse; assim garantem que esse tempo ampliado não se restrinja apenas à recuperação escolar mas também contribua para uma formação integral.

3.2.4 A ETI como Instrumento de Proteção Integral (ECA)

O princípio da Proteção Integral constitui a base essencial do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), conforme a Lei nº 8.069/90. Este fundamento, que encontra respaldo no Art. 4º do ECA e no Art. 227 da Constituição Federal, determina que é responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público garantir, com prioridade absoluta, a realização dos direitos relacionados à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária.

A partir dessa ótica, a Proteção Integral exige que o “Estado adote uma postura ativa e prioritária, reconhecendo a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, e não meros objetos de intervenção” (Diniz, 2022).

A Escola em Tempo Integral se destaca nesse cenário como um dos mais eficientes meios de promover a Proteção Integral de crianças e adolescentes. Ao ampliar a carga horária escolar, a ETI não apenas atende à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), mas, acima

de tudo, desempenha um papel fundamental de proteção, de uma significativa parcela da sociedade que enfrentam situações de vulnerabilidade social.

A doutrina reconhece que a “Educação em Tempo Integral desempenha um papel crucial na redução de situações de vulnerabilidade social imediatas” (Leite, 2022). A permanência dos estudantes em um ambiente escolar seguro e acolhedor durante o contraturno os protege de riscos como a violência, o trabalho infantil e o aliciamento. Nesse contexto, a escola funciona como um "porto seguro", assegurando os direitos sociais aos efetivamente matriculados e a comunidade um espaço protegido.

A relevância dessa função protetiva é ressaltada pela jurisprudência, que afirma: “É fundamental ressaltar que a proteção integral garante condições mínimas às crianças e adolescentes, sem as quais não poderiam sobreviver ou se desenvolver plenamente.” (TJDFT, 2025)

De acordo com a doutrina, a Proteção Integral assegura condições básicas necessárias para que crianças e adolescentes possam sobreviver e se desenvolver adequadamente. A ETI, ao proporcionar alimentação adequada (PNAE), atividades de lazer orientadas e acompanhamento pedagógico e social, garante o núcleo essencial do Mínimo Existencial para essa parte da população.

A Educação em Tempo Integral se estabelece como uma ferramenta estratégica e multifacetada para assegurar direitos sociais e proteção social a crianças e adolescentes. A dignidade da pessoa humana exige que o Estado não apenas se abstenha de causar violação, mas também assuma um "dever de proteção, no sentido de que, para que o indivíduo seja reconhecido como um fim em si mesmo, é necessário assegurar as condições mínimas para sua existência" (Sarlet, 2018, p. 55).

Sua atuação vai além da esfera pedagógica, estando profundamente conectada à realização do Mínimo Existencial. Primeiramente, a ETI garante o acesso a direitos sociais fundamentais, como educação (em sua forma ampliada), alimentação (por meio do PNAE) e lazer (através de atividades culturais e esportivas), todos essenciais para a dignidade humana.

Em segundo lugar, a ETI desempenha um papel crucial na mitigação de riscos; ao manter os estudantes em um ambiente escolar seguro por um período mais longo, ela reduz significativamente a exposição à violência e outros perigos sociais associados à permanência sozinha na rua ou em contextos vulneráveis. Por fim, o modelo de tempo integral atende ao imperativo constitucional de promover o desenvolvimento integral dos alunos.

A ETI proporciona as condições necessárias para o crescimento físico, mental, moral, espiritual e social em um ambiente que respeita a liberdade e a dignidade, contribuindo

diretamente para a efetivação da Doutrina da Proteção Integral e fortalecendo a cidadania desde os primeiros anos de vida.

3.3 A ETI e a superação da programabilidade: o enfoque na qualidade e na articulação intersetorial

A simples ampliação da jornada, sem o devido conteúdo, incorre no risco de transformar a ETI em mero "depósito" de alunos, falhando em sua missão de promover a educação integral. A superação da programabilidade, portanto, exige que o Estado invista na qualidade da oferta e na articulação intersetorial.

3.3.1 A Articulação Intersetorial como Chave para a Integralidade

A implementação da Escola em Tempo Integral (ETI) e a realização do princípio da Proteção Integral (ECA, Art. 4º) estão intimamente ligadas à capacidade do Poder Público de superar a fragmentação entre setores e promover a Articulação Intersetorial. A integralidade na educação, que busca o desenvolvimento do indivíduo em suas diversas dimensões (física, afetiva, cognitiva e social), requer uma colaboração coordenada entre as políticas de Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura e Esporte.

Nesse cenário, a intersetorialidade não é apenas uma abordagem gerencial; é um requisito fundamental para a própria definição da Educação Integral. Há consenso na doutrina ao afirmar que para educar um indivíduo de maneira integral é imprescindível a articulação intersetorial (Braga, 2018). Isso se deve ao fato de que a escola sozinha não consegue atender todas as demandas complexas que influenciam a vida dos alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

A intersetorialidade na ETI se revela como uma parceria estratégica entre diferentes atores sociais e instituições essa colaboração possibilita que a escola se integre à rede de proteção social da comunidade local, permitindo o acesso a serviços e recursos essenciais para assegurar o Mínimo Existencial dos estudantes. Por exemplo, ao articular-se com o setor de Saúde, proporciona acompanhamento nutricional e preventivo; ao colaborar com Assistência Social, facilita o acesso a programas de transferência de renda e combate à evasão escolar; enquanto com Cultura e Esporte oferece atividades recreativas e oportunidades de desenvolvimento.

Por outro lado, a falta dessa articulação intersetorial pode levar à ineficácia das políticas públicas. Lacôrte (2012) destaca que estabelecer uma estrutura intersetorial específica para discutir as políticas públicas da ETI é essencial para garantir o êxito das iniciativas.

Assim sendo, a intersetorialidade é fundamental para que a ETI não se limite apenas à ampliação da jornada escolar; ela deve ser entendida como uma política voltada para o desenvolvimento integral. Como salientado pela doutrina: “[...] educar um indivíduo integralmente depende necessariamente da articulação intersetorial. Ou seja, educar um indivíduo integralmente depende necessariamente da articulação intersetorial.” (Braga, 2018, p. 78)

Sem essa coordenação adequada, o tempo adicional na escola poderá se transformar em mera "ocupação integral" (Silva, 2017), desaproveitando seu potencial transformador e sua função de garantia dos direitos.

Portanto, a Articulação Intersetorial é crucial para assegurar a integralidade da ETI, convertendo-a em um espaço educativo que mobiliza todos os recursos disponíveis para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes, solidificando assim a ETI como uma política pública permanente do Estado em vez de uma mera iniciativa governamental.

Se tratarmos a intersetorialidade de forma distinta, compreendemos que cada um tem um papel fundamental no desenvolvimento social. Na educação em tempo integral pode-se observar diversas possibilidades de garantia dentro da escola. Como descreve a tabela 2:

Intersetorialidade na garantia do desenvolvimento social

Setor	Contribuição para a ETI	Efetivação do Direito Social
Educação	Currículo diversificado, formação de professores para a integralidade.	Direito à Educação (pleno desenvolvimento).
Saúde	Acompanhamento nutricional, campanhas de saúde, educação sanitária.	Direito à Saúde.
Assistência Social	Identificação e acompanhamento de famílias em vulnerabilidade, combate ao trabalho infantil.	Direito à Proteção à Infância e Assistência aos Desamparados.
Cultura e Esporte	Oficinas de artes, música, teatro, atividades esportivas.	Direito ao Lazer e à Cultura.

Fonte: Autor

Essa articulação garante que a ETI seja um sistema de proteção social completo, onde a escola atua como porta de entrada para o acesso a outros serviços públicos.

3.3.2 O PNE e a Meta 6: A Institucionalização da ETI

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 institucionalizou a ETI como política de Estado, estabelecendo o objetivo de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica.

A Meta 6 é um marco na superação da programabilidade, pois:

- 1 **Estabelece um Prazo:** Define um horizonte temporal para o cumprimento da meta, conferindo urgência à política.
- 2 **Define um Parâmetro Quantitativo:** Os percentuais de 50% das escolas e 25% dos alunos permitem a fiscalização e a cobrança judicial do seu cumprimento.
- 3 **Exige Investimento:** O cumprimento da meta exige o aumento da aplicação de recursos públicos, tornando a ETI uma política de Estado que não pode ser descontinuada por meras mudanças de governo.

A ETI, ao se tornar uma meta legalmente estabelecida, reforça o argumento de que a sua implementação é um dever estatal para a concretização do direito à educação em sua máxima efetividade, conforme a tese de Denise Vasconcelos Silva.

3.3.3 A Lei nº 14.640/2023: O Programa Escola em Tempo Integral e o Financiamento da Educação Básica

A Lei nº 14.640, sancionada em 31 de julho de 2023, marca um importante avanço na política educacional do Brasil ao implementar o Programa Escola em Tempo Integral (BRASIL, 2023). Essa ação está intimamente relacionada ao objetivo nacional de integralizar a educação básica, com o intuito de aumentar a carga horária escolar e, assim, melhorar a qualidade do ensino público no país (Brasil, 2023).

O Programa Escola em Tempo Integral foi instituído com a finalidade principal de incentivar a criação de novas vagas para educação básica pública em regime de tempo integral

(BRASIL, 2023). O Ministério da Educação (MEC) estabeleceu uma meta ousada: atingir 1 milhão de novas matrículas até o ano de 2023 (Brasil, 2023).

A legislação admite a importância fundamental da educação em tempo integral como um elemento crucial para aprimorar a qualidade da educação básica (Senado Federal, 2023). A jornada de tempo integral é caracterizada por ter uma duração mínima de 7 horas diárias ou 35 horas semanais (Brasil, 2025).

Um dos elementos fundamentais da Lei é a previsão de suporte técnico e financeiro aos entes federativos, que incluem Estados, o Distrito Federal e Municípios, com o objetivo de fomentar a criação de novas matrículas (Brasil, 2023). O aporte inicial destinado ao programa foi estipulado em R\$ 4 bilhões (CÂMARA DOS DEPUTADOS, s.d.).

O financiamento está profundamente relacionado à estrutura do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), uma vez que a nova legislação modifica artigos da Lei nº 14.113/2020, que regula este fundo (BRASIL, 2023)

O apoio financeiro é calculado com base no número de matrículas, definindo um valor mínimo para repasse que deve corresponder a pelo menos 25% do Valor Aluno Ano por Resultado (VAAF-MIN) para matrículas em tempo integral (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS, 2023). Esse mecanismo tem como objetivo assegurar que os recursos sejam alocados de maneira eficaz para a expansão e manutenção das escolas com jornada ampliada.

A tabela 3 abaixo apresenta um resumo dos principais aspectos da Lei nº 14.640/2023

Aspecto	Detalhamento	Fonte Legal/Referência
Instrumento Legal	Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023	(BRASIL, 2023)
Programa Instituído	Programa Escola em Tempo Integral	(BRASIL, 2023)
Meta Inicial	1 milhão de novas matrículas em 2023	(BRASIL, 2023)
Jornada Mínima	7 horas diárias ou 35 horas semanais	(EDUCA MAIS BRASIL, 2025)
Investimento Inicial	R\$ 4 bilhões	(CÂMARA DOS DEPUTADOS, s.d.)
Mecanismo de Financiamento	Assistência técnica e financeira, com repasse mínimo de 25% do VAAF-MIN da matrícula integral	(CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS, 2023)
Relação com o FUNDEB	Altera a Lei nº 14.113/2020 (FUNDEB)	(BRASIL, 2023a; BRASIL, s.d.a)

Fonte: Autor

A Lei nº 14.640/2023 reafirma o comprometimento do país com a educação integral, que abrange mais do que a mera extensão do tempo de permanência dos alunos na escola. O conceito de educação integral visa promover o desenvolvimento abrangente dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural.

O Programa Escola em Tempo Integral, ao associar o financiamento à criação de novas vagas, serve como um significativo catalisador para políticas públicas nos estados e municípios. Isso acelera a realização da meta de universalização do ensino em tempo integral estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE).

A ampliação do tempo escolar, sustentada por recursos direcionados e suporte técnico, possibilita a adoção de currículos mais variados e adaptáveis. Esses currículos incluem atividades complementares, oficinas e projetos que enriquecem o processo de aprendizagem e ajudam a mitigar as desigualdades educacionais (Senado federal, 2023).

3.3.4 Desafios e Perspectivas da ETI como Garantidora de Direitos

A Educação em Tempo Integral (ETI), conforme abordada nesta pesquisa, é apresentada como uma estratégia eficaz para a concretização de direitos, especialmente ao ampliar as oportunidades de aprendizado, diminuir desigualdades e favorecer o desenvolvimento integral dos alunos. Entretanto, apesar de sua importância crucial, a ETI enfrenta obstáculos que podem prejudicar sua função como defensora significativa dos direitos sociais.

A consolidação dessa abordagem enfrenta desafios estruturais, incluindo a necessidade de financiamento contínuo, formação adequada para os docentes e condições materiais apropriadas para suportar a expansão da jornada escolar (Cury, 2020). Além disso, a eficácia da ETI está ligada à implementação de políticas coerentes que reconheçam a educação como um direito social fundamental. Esse aspecto central não deve ser relativizado por razões orçamentárias, conforme afirmam tanto a doutrina quanto a jurisprudência constitucional (Sarlet; Fensterseifer, 2017; Barroso, 2012).

Portanto, as perspectivas futuras para a ETI dependem da institucionalização de políticas públicas permanentes, do fortalecimento do FUNDEB e de uma abordagem sistêmica que una currículo, gestão e justiça social. Isso garantirá que as escolas de tempo integral realmente funcionem como instrumentos para promover equidade e proteger direitos (Brasil, 2020; Moll, 2012).

CONCLUSÃO

A análise realizada neste trabalho revela a educação em tempo integral como fonte que se estabelece como uma política pública crucial para efetivação dos direitos sociais no Brasil, ampliando a demanda escolar. Afastando-se da perspectiva neoliberal, que é intitulada parte do sistema estadual de garantias. Ao revisitar a evolução histórica do direito à educação, ficou claro que sua trajetória, de um privilégio restrito a um direito humano fundamental, evidencia a necessidade de políticas estruturais que concretizem as diretrizes constitucionais que foram formadas ao longo dos anos.

Nesse contexto, a escola em tempo integral é compreendida como além da mera ampliação da carga horária; ela simboliza um compromisso ético e jurídico do Estado com a dignidade humana e com o mínimo existencial necessário para garantir o pleno desenvolvimento da população.

Ademais, o estudo ressaltou que a política de tempo integral, ao integrar aspectos pedagógicos, sociais e culturais, ajuda a reduzir desigualdades históricas, assegurando que crianças e jovens tenham acesso a oportunidades mais justas de aprendizado e desenvolvimento. A legislação examinada, especialmente a Constituição Federal de 1988, o PNE, o Fundeb e a Lei nº 14.640/2023, demonstra um esforço contínuo para consolidar essa modalidade como um meio de promover justiça social e cidadania.

Em conclusão, constata-se que a política de educação em tempo integral exerce uma função central na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, tendo como consequência da ampliação de carga horária a oportunidade de proporcionar a educação integral e a garantia integral de direitos sociais.

Ao articular políticas de proteção, educação e desenvolvimento, ela reforça o compromisso do Estado com a garantia dos direitos fundamentais e reafirma o papel da educação como pilar essencial da vida democrática.

Assim sendo, implementar e fortalecer essa política são passos fundamentais para estabelecer um projeto educacional que abrace, proteja e desenvolva plenamente seus estudantes, contribuindo efetivamente para mudanças sociais.

REFERÊNCIAS

AKEL MILITÃO, Shayna; TOLEDO, Cláudia. Reserva do Possível, Mínimo Existencial e Direito à Educação. *In: Anais do seminário de pesquisa e extensão da UFJF*, v. 1, 2016, p. 101-103.

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

AZEVEDO, Fernando de et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p. 270-332, 1932.

BEZERRA, T. S. S. de M.; DIÓGENES, E. M. N. **Educação em Tempo Integral e Educação Integral: o estado do conhecimento (2014-2019)**. Revista Exitus, Santarém/PA, v. 13, p. 01-26, e023010, 2023.

OCHERNITSAN, Fernanda K. Direito ao lazer como instrumento das políticas públicas. *In: Anais do Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade*, 2021.

BRAGA, E. F. da S. Educação integral, gestão intersetorial e políticas. **Revista Geográfica Acadêmica**, v. 12, n. 1, p. 77-90, 2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do** (de 18 de setembro de 1946). Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 19 set. 1946.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 12 dez. 2025

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007, e 11.941, de 27 de maio de 2009; revoga dispositivos da Medida Provisória no 455, de 28 de janeiro de 2009; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.640**, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017,

e a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 15/11/2025

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

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, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Educação Integral**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos legais**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/fundamentos/marcos-legais>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança o Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília, DF, 15 ago. 2023. Disponível em: <https://www.epsvj.fiocruz.br/noticias/reportagem/mec-lanca-o-programa-escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Publicada lei que institui Escola em Tempo Integral**. Brasília, DF, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/publicada-lei-que-institui-escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 15 de Novembro de 2025

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRAZÃO, Adriana Cristina S.; SILVA, Ricardo Correia da. Centralização e descentralização na política educacional brasileira: uma análise do papel do estado. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Estudo mostra benefícios do ensino em tempo integral**. Brasília, DF. Disponível em: <https://infograficos.camara.leg.br/estudo-mostra-beneficios-do-ensino-em-tempo-integral/>. Acesso em: 15 de Novembro de 2025

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 305-312, set./dez. 2010.

CEARÁ. Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 21 jul. 2017

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Miguel Arroyo: pluralidade como condição para educação integral**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-de-arroyo-pluralidade-como->

[condicao-para-educacao-integral/](#) Acesso em: 18 de Novembro de 2025

CHIRALDELLI Junior, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista SUR** - revista internacional de direitos humanos. 2015 Disponível em <https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/?format=pdf&lang=pt#:~:text=A%20formula%C3%A7%C3%A3o%20do%20direito%20%C3%A0,para%20a%20manuten%C3%A7%C3%A3o%20da%20paz>. Acesso em: 12 dez. 2025

COELHO, Maria das Graças de Almeida. Educação Integral: um conceito em construção. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 113–126.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS (CNM). **Entenda o apoio financeiro previsto no Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília, DF, 2 ago. 2023. Disponível em: <https://cnm.org.br/comunicacao/noticias/entenda-o-apoio-financeiro-previsto-no-programa-escola-de-tempo-integral>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CUNHA, Luís. **Jesuítas e educação: história, memória e patrimônio**. São Paulo: Annablume, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Financiamento da educação: fundamentos e desafios**. São Paulo: Cortez, 2020.

EDUCA MAIS BRASIL. **Educação integral: nova regra define jornada mínima nas escolas**. 6 ago. 2025. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/educacao-integral-nova-regra-define-jornada-minima-nas-escolas>. Acesso em: 25 nov. 2025.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro, Volume 5: Direito de Família**. 37. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. p. 948. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Curso+de+Direito+Civil+Brasileiro+Volume+5+Maria+Helena+Diniz+2022+Saraiva+Jur+link>. Acesso em: 19 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANZELI, Pedro. Educação integral: direito público subjetivo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 27, n. 56, p. 575-591, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11954/8343>. Acesso em: 25 nov. 2025.

GARCIA, Regina Leite. **História da educação**. São Paulo: UNESP, 2005.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_notas_sobre_o_iluminismo_na_escola.pdf Acesso em: 10 nov. 2025.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. Trad. Waltensir Dutra. 21.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

LACÔRTE, L. E. C. **A construção de Políticas Públicas em rede Intersetorial: o caso da Escola de Tempo Integral**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LEITE, Fernanda Moreira. **Escola de tempo integral e o enfrentamento da vulnerabilidade social**. 2022. 279 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26022>. Acesso em: 19 dez. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, F. A. A. O financiamento da alimentação escolar em tempo integral. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 261, p. 228-246, 2021.

OLIVEIRA, Geraldo Luiz Paiva de. Direito Educacional e a LDB. **Portal Jurídico Investidura**, [S.l.], 22 dez. 2020. Disponível em: <https://www.investidura.com.br/biblioteca/5000-direito-educacional/26270-direito-educacional-e-a-ldb>. Acesso em: 25 nov. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Nova York, 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf> Acesso em: 10 nov. 2025.

PEREIRA, Elen Gomes. **A educação no iluminismo**. 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/101257> Acesso em: 10 nov. 2025.

RANIERI, Nina Beatris. Stocco. **O regime jurídico do direito à educação na Constituição Brasileira de 1988**. p. 5-6, 2003. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/artigos/ninarianeri/jurisstf.pdf> Acesso em: 25 ago. 2025.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. **Direito Educacional: Educação Básica e Federalismo**. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

ROSENDO, A. P. **Notas sobre o iluminismo na escola**. 2009. Disponível em:

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1979.

LEITÃO, Joyce Oliveira. UNESCO. **INFOR ESCOLA**, 2009. Disponível em: <http://www.infoescola.com/geografia/unesco/> Acesso em: 25 nov. 2025.

SANT'ANA, Ângela Dantas. **Programa Mais Educação: um instrumento de regulação da política pública de educação integral**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/22519/1/ulfpie047543_tm.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade (da pessoa) humana, mínimo existencial e justiça

constitucional: algumas aproximações e alguns desafios. **Revista do CEJUR/TJSC: Prestação Jurisdicional**, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2013.

SERXENEVSKY, Sérgio. **Educação integral e o Programa Mais Educação: reflexões sobre a função social da escola**. Curitiba: Appris, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENADO FEDERAL. **Programa Escola em Tempo Integral é sancionado com vetos**. Brasília, DF, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/01/programa-escola-em-tempo-integral-e-sancionado-com-vetos>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos. A (des)motivação judicial com conceitos jurídicos indeterminados no Novo CPC e a judicialização das políticas públicas. **THEMIS: Revista da Esmec**, Fortaleza, v. 14, n. 0, p. 15-37, 2016. Disponível em: <https://revistathemis.tjce.jus.br/index.php/THEMIS/article/view/526/514>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos. **Direito à educação: efetividade, justiciabilidade e protagonismo cidadão**. Natal: EDUFRN, 2020. E-book. Disponível em: <https://aeditora.com.br/produto/direito-a-educacao-efetividade-justiciabilidade-e-protagonismo-cidadao/>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA, Juliana Aparecida da. **Educação integral como direito e política pública de proteção social**. 3. ed. São Paulo: Inclusão, 2023.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 339-344, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pSndCJvcPXTgYhbdd8ttRXs/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 9 nov. 2025.

TORRES, Ricardo Lobo. **O direito ao mínimo existencial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2011. p. 69.

TOLEDO, Marcos Vinícius de. **Direito à Educação e Mínimo Existencial na Ordem Constitucional**. 2. ed. São Paulo: Jurídica, 2015.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a concretização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4)**. Paris: UNESCO, 2015

XERXENEVSKY, Laura L. **Programa mais educação: avaliação do impacto da jornada escolar ampliada na proficiência em português e matemática**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3924>. Acesso em: 10 nov. 2025.