

GESTÃO EDUCACIONAL: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DE ALAGOAS

Alcicleide Alexandre dos Santos Bezerra ¹
Inalda Maria dos Santos ²

RESUMO

Este artigo³ resulta de pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em Educação e tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pela gestão educacional na implementação da educação integral em duas escolas públicas alagoanas inseridas em realidades socioeconômicas distintas — uma em contexto urbano e outra em contexto rural. A investigação, de abordagem qualitativa, baseou-se em entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante. O referencial teórico ancora-se em autores como Paro (2012), Luck (2006), Arroyo (2000), Cavaliere (2009), entre outros, além de documentos como o Plano Nacional de Educação (2014–2024) e o Plano Estadual de Educação. Os resultados evidenciam que, embora cada território imponha desafios próprios — como a sazonalidade da agricultura impactando a assiduidade escolar no campo —, há elementos estruturais comuns que atravessam ambas as realidades, tais como a escassez de recursos, a ausência de formação continuada específica para a gestão em tempo integral e as fragilidades no estabelecimento de parcerias institucionais sustentáveis. As gestoras revelam práticas que tensionam a estrutura escolar ao articular escuta ativa, ações intersetoriais e valorização dos territórios como espaços educativos, evidenciando uma liderança formativa comprometida com a equidade. Conclui-se que o papel da gestão educacional é estratégico na mediação entre as políticas públicas e as demandas das comunidades escolares, sendo fundamental o investimento em processos formativos que fortaleçam o protagonismo dos sujeitos envolvidos na educação integral.

Palavras-chave: Gestão educacional, equidade, educação integral, políticas públicas, contexto alagoano.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a proposta de educação integral no Brasil remonta a experiências como as de Anísio Teixeira (1957) e Darcy Ribeiro (1986), que concebiam a escola como um espaço de formação plena, articulando dimensões cognitivas, culturais e sociais, perspectiva retomada nas últimas décadas por autores como Arroyo (2012), compreendendo a integralidade como um direito à ampliação qualitativa das oportunidades formativas, e não apenas uma ampliação do tempo de permanência na escola.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - AL, alcicleidealexandre@gmail.com;

² Professora associada do Centro de Educação no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, inalda.santos@cedu.ufal.br;

³ Artigo derivado da dissertação de mestrado intitulada “O Papel da Gestão Escolar na Educação em Tempo Integral: Um Estudo sobre os Desafios e Oportunidades no Contexto Alagoano”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).



A ampliação da Educação em Tempo Integral (ETI) nas redes públicas brasileiras consolidou-se como estratégia central nas políticas educacionais, especialmente a partir do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que estabelece como meta a oferta de jornada ampliada em pelo menos 50% das escolas públicas, atendendo 25% dos estudantes da educação básica. Em Alagoas, essa diretriz tem se materializado por meio do Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI), impulsionando a expansão da jornada escolar em unidades da rede estadual. Entretanto, a implementação da ETI nem sempre tem sido acompanhada da devida estrutura institucional, formação continuada e diálogo com os territórios — elementos indispensáveis para que a proposta pedagógica vá além da simples extensão do tempo escolar. Nesse sentido, Cavaliere (2009) destaca que a qualidade da experiência escolar está diretamente ligada às condições simbólicas e materiais que promovem pertencimento, participação e permanência.

A gestão educacional ocupa papel estratégico nesse processo. Para Paro (2012), a gestão democrática se concretiza por meio do diálogo, da escuta e da construção coletiva do projeto escolar, rompendo com práticas tecnocráticas e centralizadoras. Luck (2006) reforça essa ideia ao afirmar que o gestor é também formador, líder e articulador de saberes pedagógicos e humanos. No entanto, autores como Ball (1990) e Moll (2012) alertam que a recontextualização das políticas públicas nas escolas frequentemente recai sobre os gestores, que precisam traduzir normas gerais em práticas locais — muitas vezes sem o suporte técnico, financeiro ou formativo necessário. Dourado (2017) reforça esse alerta, indicando que, sem planejamento, financiamento sustentável e apoio à formação de professores e gestores, o modelo de ETI corre o risco de se tornar episódico e desigual, especialmente em territórios vulnerabilizados.

Partindo dessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelas gestoras escolares na efetivação da ETI em duas escolas da rede estadual de Alagoas: uma situada na zona urbana, já consolidada no modelo integral, e outra na zona rural, em fase inicial de adaptação. A hipótese que orienta a investigação é que a aplicação homogênea da política de ETI, desconsiderando os contextos territoriais, aprofunda desigualdades e impõe à gestão escolar um esforço de mediação, criatividade e resistência.

A abordagem metodológica é qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas realizadas com as gestoras das respectivas escolas. As narrativas foram analisadas à luz da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), buscando-se categorias que evidenciem os principais entraves, estratégias e contradições presentes no cotidiano das escolas em tempo integral.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução: a seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados; em seguida, realizam-se as



METODOLOGIA

Para garantir o rigor analítico, os dados foram tratados segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), organizada em três etapas: (a) pré-análise, com leitura flutuante e definição de unidades de registro; (b) exploração do material, com categorização dos conteúdos; e (c) interpretação, articulando as falas das participantes ao referencial teórico. Dessa análise emergiram categorias como infraestrutura e condições de trabalho, formação e liderança pedagógica, participação e escuta ativa, financiamento, burocracia estatal e equidade territorial.



Do ponto de vista ético, a pesquisa foi conduzida em conformidade com as normas da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que orienta estudos com seres humanos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sob o parecer nº 7.271.602. A participação das gestoras foi voluntária e precedida da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para preservar o anonimato e garantir a confidencialidade das informações, foram adotados pseudônimos, identificando as participantes como Gestora A (contexto urbano) e Gestora B (contexto rural). Em todas as etapas, assegurou-se o respeito à privacidade, à integridade e ao direito de recusa das entrevistadas.

O percurso metodológico visou construir uma análise sensível às realidades escolares e aos desafios da gestão educacional em Alagoas, buscando compreender como as profissionais da educação reconfiguram, tensionam e reinventam a política de Educação em Tempo Integral em contextos socioeconômicos diversos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi estruturada a partir das entrevistas com duas gestoras escolares da rede pública estadual de Alagoas, identificadas neste estudo como **Gestora A** (zona urbana) e **Gestora B** (zona rural), sendo as falas organizadas em categorias temáticas emergentes que expressam os principais desafios e estratégias adotadas no contexto da Educação em Tempo Integral (ETI). A seguir, são apresentadas cinco principais categorias, discutidas à luz do referencial teórico.

Infraestrutura Escolar e Desigualdades Territoriais

As entrevistas evidenciam que a infraestrutura escolar constitui um dos principais entraves à consolidação da Educação em Tempo Integral (ETI) na rede pública estadual de Alagoas, afetando tanto escolas urbanas quanto rurais, embora de formas distintas.

A Gestora A, atuante na zona urbana, relata que, ao assumir a unidade, encontrou um cenário marcado por infiltrações, rede elétrica comprometida, falta de climatização e mobiliário obsoleto. Tais condições, segundo ela, geravam um ambiente "insalubre", pouco condizente com as exigências da jornada estendida. Apesar disso, a escola já possuía estrutura administrativa organizada, o que possibilitou à gestora acionar parcerias e cobrar ações da Secretaria de Educação para efetuar reformas e adequações.

Por outro lado, a Gestora B, da zona rural, destaca carências mais estruturais: ausência de espaços específicos para descanso, vestiários, duchas e locais apropriados para o cuidado com



a higiene pessoal. A adaptação do prédio escolar — originalmente pensado para o ensino regular — às exigências do tempo integral foi improvisada, limitando o acolhimento integral do estudante. Essas experiências demonstram que o modelo de ETI, ao ser implementado sem prévia reestruturação física das escolas, pode intensificar desigualdades já existentes no território educacional. Como alerta Cavaliere (2009), não se pode confundir a ampliação da jornada escolar com uma real oferta de educação integral se os espaços escolares permanecem inadequados e desumanizadores.

Do ponto de vista da equidade, Dourado (2017) adverte que as políticas de tempo integral devem considerar as assimetrias territoriais para evitar que o princípio da igualdade formal mascare desigualdades substantivas no acesso à educação. O caso das escolas analisadas ilustra esse risco: enquanto a unidade urbana consegue, mesmo com dificuldades, mobilizar recursos e redes de apoio, a escola rural opera em cenário de isolamento, carecendo de suporte técnico e logístico para enfrentar seus desafios. A seguir, apresenta-se um quadro comparativo das situações relatadas.

. Quadro 1 – Condições de infraestrutura escolar nas unidades analisadas

Dimensão	Gestora A (Zona Urbana)	Gestora B (Zona Rural)
Estrutura física	Infiltrações, rede elétrica precária, mobiliário antigo	Ausência de vestiários, duchas e salas multiuso
Capacidade de resposta	Alta: articulação com SEDUC e parcerias externas	Baixa: carência de apoio técnico-institucional
Adaptação ao tempo integral	Parcial, com melhorias ao longo da gestão	Limitada, com improvisações estruturais
Impacto sobre os estudantes	Ambiente inicialmente desmotivador, mas em recuperação	Dificuldades no acolhimento integral e permanência

A análise indica que, para além da adesão formal ao modelo de ETI, a efetivação de uma educação integral com qualidade requer o reconhecimento das condições objetivas das escolas. A ausência de critérios territoriais e diagnósticos prévios na implementação da política compromete sua equidade e sustentabilidade. A gestão escolar, nesse contexto, acaba assumindo funções de mediação institucional para suprir lacunas estruturais que deveriam ser de responsabilidade do Estado.



Gestão Escolar e Liderança no Modelo Integral

A atuação das gestoras entrevistadas evidencia uma compreensão ampliada do papel da gestão escolar na Educação em Tempo Integral (ETI), especialmente no que se refere à mediação entre as demandas pedagógicas, administrativas e sociais do cotidiano escolar. A Gestora A, atuando em escola urbana consolidada como ETI desde 2016, destaca que sua estratégia principal para manter o funcionamento do modelo é a proximidade com os estudantes e a escuta ativa. Nesse sentido, menciona a realização de encontros mensais, intitulados “Encontro com a Direção”, com representantes de turma, gremistas e mentores. Tais ações visam à identificação precoce de problemas, manutenção da disciplina e fortalecimento da confiança entre alunos e gestão. Ela também relata a instalação de câmeras nas salas de aula como resposta a episódios de furto e como forma de garantir um ambiente seguro.

A gestão também se estende às relações com os funcionários, promovendo reuniões periódicas não apenas para resolução, mas para prevenção de problemas, o que contribui para um clima institucional proativo. Além disso, a presença espontânea de estudantes na escola em dias sem aula — especialmente aqueles em contextos familiares vulneráveis — é apontada como reflexo de um ambiente escolar considerado acolhedor e seguro.

Já a Gestora B, da escola em zona rural, não detalha iniciativas sistemáticas de liderança participativa, mas menciona seu esforço cotidiano em manter a escola organizada, mesmo com falta de recursos e apoio técnico. Ela evidencia preocupação com o funcionamento prático do modelo e com os impactos da jornada estendida sobre os estudantes que moram em áreas distantes, especialmente pela ausência de infraestrutura para descanso e cuidados pessoais. A permanência dos alunos na escola depende, segundo seu relato, mais do compromisso individual dos profissionais do que de políticas institucionais bem definidas.

Ambas as gestoras sinalizam, de formas diferentes, a necessidade de uma gestão sensível ao cotidiano dos estudantes, que articule as dimensões pedagógica, relacional e organizacional da escola. Ainda que em contextos distintos, suas ações indicam uma prática de liderança escolar que se aproxima da concepção de liderança formativa (Luck, 2009), embora limitada pelas condições materiais e pelas lacunas nas políticas de apoio à gestão.

As experiências relatadas revelam que a consolidação da Educação Integral depende diretamente da capacidade de articulação e mobilização da equipe gestora, especialmente em contextos marcados pela escassez de recursos. A liderança escolar, quando orientada por princípios de escuta, corresponsabilidade e valorização das relações humanas, atua como pilar para a sustentabilidade do modelo. Entretanto, a ausência de apoio institucionalizado e a



sobreposição de funções administrativas fragilizam a atuação das gestoras, contrariando os pressupostos de uma gestão democrática e formativa.

Financiamento e Burocracia no Cotidiano da Gestão Escolar

A manutenção do modelo de Educação em Tempo Integral (ETI) nas escolas públicas exige uma estrutura de financiamento condizente com as exigências do tempo ampliado e das múltiplas dimensões que o compõem — pedagógica, alimentar, estrutural e formativa. No entanto, as gestoras entrevistadas evidenciam a fragilidade dos repasses financeiros e o excesso de burocracia envolvido no uso dos recursos.

A Gestora A, da escola urbana, relata com ênfase as dificuldades para manter as quatro refeições diárias exigidas pelo modelo integral. Segundo seu relato, os recursos destinados à alimentação escolar — R\$ 5,90 por aluno/dia, somando verbas federais e estaduais — são insuficientes frente aos custos reais. Ela afirma que, embora nunca tenha pago as refeições do próprio bolso, frequentemente se responsabiliza pessoalmente por garantir que a alimentação seja mantida, inclusive buscando parcerias e doações. Outro ponto de destaque em sua fala diz respeito à burocracia na gestão financeira. A gestora denuncia que as escolas continuam sendo penalizadas por falhas em prestações de contas referentes a períodos anteriores às suas gestões — como nos casos de 2014 e 2019. Esse tipo de responsabilização, segundo ela, compromete a autonomia da escola e desestimula uma atuação mais proativa dos gestores.

A Gestora B, da zona rural, não detalha valores exatos, mas reforça a dependência de iniciativas locais e comunitárias para manutenção da escola. O uso de recursos obtidos por meio de rifas, doações e parcerias com a comunidade é apontado como fundamental para suprir as lacunas deixadas pelo poder público. Esses relatos confirmam o que Gouveia e Teixeira (2020) alertam ao afirmar que o financiamento da ETI, embora promissor em termos legais, não é estruturado de modo a garantir equidade territorial nem estabilidade financeira às unidades escolares. Além disso, a ausência de uma equipe técnica especializada para gestão financeira — como existe em outros estados citados pela Gestora A, como Piauí e Espírito Santo — agrava a sobrecarga dos(as) diretores(as), que acumulam funções pedagógicas e contábeis.

A precariedade do financiamento e o excesso de burocracia operam como entraves estruturais à consolidação da ETI, impactando diretamente a autonomia da gestão escolar e a permanência dos estudantes. A responsabilização individual por falhas sistêmicas, como o prestações de contas antigas, reforça uma lógica de culpabilização do gestor, contrariando os princípios de apoio e corresponsabilidade previstos nas políticas públicas. Como observa



Dourado (2017), não há política de tempo integral eficaz sem um financiamento equitativo e transparente, que reconheça as desigualdades históricas entre as regiões e escolas.

Parcerias Institucionais e Apoio Comunitário na Sustentação da ETI

As parcerias institucionais e comunitárias aparecem nas entrevistas como estratégias fundamentais para a manutenção do modelo de Educação em Tempo Integral (ETI), especialmente diante da insuficiência dos recursos públicos e da sobrecarga da gestão escolar.

Na escola urbana, a Gestora A relata uma série de articulações com instituições locais e nacionais, como a Associação dos Optometristas de Alagoas e a empresa parceira em eventos escolares. Essas parcerias têm viabilizado ações como exames de acuidade visual, doação de óculos para estudantes, atendimento psicológico voluntário e apoio logístico a eventos esportivos e formaturas. Destaca-se ainda o projeto que promove o voluntariado juvenil em diversas frentes sociais e contribui para o desenvolvimento do protagonismo estudantil. Tais iniciativas demonstram uma capacidade de mobilização institucional por parte da gestão, mas também evidenciam a dependência de estratégias compensatórias para suprir lacunas estruturais. Em suas palavras, as doações e parcerias são essenciais para “manter a escola em funcionamento”, especialmente quando os recursos oficiais não são suficientes ou chegam com atraso.

Já a Gestora B, da escola rural, aponta uma relação mais direta com a comunidade local. Cita, por exemplo, o uso da quadra esportiva da escola por moradores em troca de materiais de limpeza e apoio aos alunos. Embora em menor escala, essas iniciativas reforçam uma lógica de solidariedade territorial, em que a comunidade atua como coautora na manutenção do espaço escolar.

Autores como Gohn (2010) e Arroyo (2012) defendem que a construção de uma educação integral pressupõe o reconhecimento dos territórios educativos e da rede de saberes e relações que ultrapassam os muros da escola. Nesse sentido, as experiências relatadas mostram como a articulação entre escola e sociedade pode gerar efeitos concretos sobre a permanência, o engajamento e o bem-estar dos estudantes.

As parcerias relatadas revelam o potencial da escola pública como espaço articulador de políticas sociais integradas. No entanto, também escancaram a fragilidade da presença estatal, que transfere para a gestão escolar a responsabilidade por garantir condições mínimas de funcionamento da unidade. A criatividade das gestoras e o engajamento comunitário operam como formas de resistência, mas não podem substituir políticas públicas estruturantes e sustentáveis.



Diversidade, Inclusão e Clima Escolar: entre desafios e práticas de acolhimento

As entrevistas revelam que o compromisso com a diversidade e a inclusão tem se constituído como dimensão central da gestão escolar, especialmente no contexto da Educação em Tempo Integral (ETI), onde os estudantes permanecem por longos períodos na escola e demandam espaços que garantam pertencimento, segurança emocional e respeito às diferenças.

A Gestora A, da escola urbana, detalha ações sistemáticas voltadas ao acolhimento e à valorização da diversidade, destacando projetos como o “Sarau Afro Mix”, voltado à cultura afro-brasileira e à visibilidade das religiões de matriz africana. Segundo o relato, essas atividades tiveram forte adesão da comunidade escolar e impactaram positivamente o reconhecimento de identidades antes invisibilizadas: “Uma aluna da Umbanda, que antes sofria preconceito, foi aplaudida de pé após sua apresentação no desfile Pérola Negra.”, exemplo que ilustra a potência de práticas escolares que não apenas toleram a diversidade, mas a celebram como valor educativo. A gestora também compartilha sua participação em bancas de heteroidentificação, reconhecendo como a formação antirracista que recebeu transformou sua compreensão sobre identidade racial e a função social da escola pública no enfrentamento às desigualdades. A presença de uma psicóloga escolar permanente e a realização de rodas de conversa com estudantes também foram mencionadas como estratégias de prevenção a casos de violência simbólica, bullying e crises emocionais, especialmente no retorno pós-pandemia.

Já a Gestora B, embora não cite ações estruturadas com o mesmo detalhamento, aponta o acolhimento cotidiano como valor essencial em um contexto marcado por fragilidade sociofamiliar, evasão escolar e ausência de suporte psicológico sistemático. Relata, por exemplo, que muitos estudantes dependem do ambiente escolar como único espaço de estabilidade e alimentação adequada, o que reforça o papel da escola como território de proteção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados empíricos analisados neste artigo, com base nas entrevistas com duas gestoras de escolas públicas de Alagoas — uma em zona urbana consolidada como Educação em Tempo Integral (ETI) e outra em zona rural com adaptação recente ao modelo —, revelam tensões estruturais, desigualdades territoriais e potencialidades locais na implementação da política de ETI.



De modo geral, observou-se que, embora o modelo de ETI traga uma proposta pedagógica mais ampla e formativa, sua consolidação depende diretamente de fatores extrapedagógicos, como financiamento adequado, infraestrutura escolar compatível e presença de equipe técnica de apoio. A sobreposição de funções atribuídas às gestoras — pedagógicas, administrativas, contábeis e sociais — foi apontada por ambas como um dos principais entraves à efetividade da política.

A comparação entre os dois contextos permitiu observar que, em escolas urbanas mais consolidadas, há maior institucionalização de práticas de acolhimento, inclusão e gestão participativa, ainda que essas práticas muitas vezes dependam de articulações externas e voluntárias. Por outro lado, nas escolas rurais, a implementação do tempo integral parece ocorrer de forma mais improvisada, com menor suporte técnico, fragilidade estrutural e forte dependência do esforço individual dos profissionais.

Além disso, a presença ou ausência de parcerias comunitárias e institucionais mostrou-se determinante para a sustentabilidade do modelo. Em contextos em que essas articulações estão bem desenvolvidas, os impactos são visíveis na permanência dos alunos, na melhoria do IDEB e na redução da evasão escolar.

A análise indica, portanto, que a efetividade da ETI no Brasil ainda enfrenta um descompasso entre diretrizes políticas e condições reais de implementação, especialmente quando se observam as desigualdades entre territórios urbanos e rurais. Para que a ETI possa cumprir seu papel de garantir educação com qualidade, equidade e integralidade, são necessárias ações que vão além da ampliação do tempo escolar. É urgente o reforço do financiamento público, o apoio técnico continuado à gestão e o fortalecimento das redes de proteção e inclusão social no ambiente escolar.

Por fim, os resultados desta pesquisa indicam a importância de novas investigações que contemplem a perspectiva de outros sujeitos da comunidade escolar — estudantes, professores, famílias —, bem como estudos comparativos em outras regiões do país. Somente com escuta plural e compromisso com a justiça educacional será possível avançar na construção de uma educação verdadeiramente integral, democrática e emancipadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, às escolas públicas participantes desta pesquisa, que, por meio de suas equipes gestoras, acolheram o trabalho com generosidade e compromisso ético. Sem a escuta atenta e a disposição reflexiva das gestoras entrevistadas, este estudo não teria alcançado a profundidade necessária para compreender os sentidos e tensões da Educação em Tempo Integral em contextos diversos.



À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), expresso reconhecimento pelo apoio financeiro, que viabilizou as etapas fundamentais desta investigação. O incentivo à produção científica local tem sido um pilar para o fortalecimento da pesquisa comprometida com a realidade alagoana.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), agradeço o ambiente formativo que me possibilitou aprofundar teoricamente os desafios da gestão educacional e articular pesquisa, ensino e extensão com o território onde atuo.

Este trabalho é fruto de uma rede de colaboração entre sujeitos, territórios e instituições comprometidas com uma educação pública crítica, democrática e emancipadora. A todos e todas, meu profundo agradecimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.

BALL, S.J. *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. Nova York: Routledge, 1990.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CAVALIERE, Ana Maria. *Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado?* 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br>>. Acessado em: 05/08/2025.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1111, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária; Anpae, 2017. 216 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

GOUVEIA, Valeska Fortunato; TEIXEIRA, Maria Marta de Azevedo. *Educação em tempo integral e financiamento: o que dizem as normativas?* *Revista Retratos da Escola*, v. 14, n. 32, p. 517-531, 2020.

LUCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2006. cap. 1- 3. p. 33 – 107.



MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PNE – Plano Nacional de Educação. *Plano Nacional de Educação 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2025.

RIBEIRO, Darcy. Os CIEPs e a Revolução Educacional no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 74, n. 177, p. 123-139, 1993.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

