

ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL SOB A PERSPECTIVA DA IGUALDADE E EQUIDADE: VOZES DA 20ª CRE/RS

FULL-TIME PUBLIC SCHOOLS FROM THE PERSPECTIVE OF EQUALITY AND
EQUITY: VOICES FROM THE 20TH REGIONAL EDUCATION COORDINATION
OFFICE OF RIO GRANDE DO SUL

LA ESCUELA PÚBLICA DE TIEMPO INTEGRAL EN LA PERSPECTIVA DE LA
IGUALDAD Y LA EQUIDAD: VOCES DE LA 20ª COORDINACIÓN REGIONAL DE
EDUCACIÓN DE RIO GRANDE DO SUL

Iarana de Castro Gigoski¹, Luci Mary Duso Pacheco²

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4345

Recibido: 26/01/2026 | Aceptado: 28/01/2026 | Publicación en línea: 09/02/2026.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender as percepções do grupo diretivo das escolas da 20ª CRE/RS acerca do direito de acesso, da igualdade e da equidade educacional na prática das escolas públicas de tempo integral. Ancorado nos marcos legais da educação brasileira, como a CF/1988, a LDB/1996 e o PNE, bem como em referenciais teóricos que distinguem igualdade formal e equidade substantiva, o estudo analisa como esses princípios são interpretados e operacionalizados no cotidiano da gestão escolar. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com o grupo diretivo atuante nas escolas de tempo integral e CIEPs vinculados à 20ª CRE/RS. A análise dos dados seguiu os pressupostos da ATD, possibilitando a identificação de categorias emergentes relacionadas às concepções de igualdade e equidade, aos desafios estruturais e sociais, às estratégias de gestão escolar e aos limites das políticas públicas educacionais. Os resultados evidenciam que, embora haja entre o grupo diretivo uma compreensão conceitual consistente acerca da distinção entre igualdade e equidade, a efetivação da equidade ainda enfrenta obstáculos significativos, como insuficiência de infraestrutura, ausência de equipes multidisciplinares, desigualdades socioeconômicas dos estudantes e fragilidade das políticas públicas. Ao mesmo tempo, destacam-se práticas de gestão voltadas ao acolhimento, ao monitoramento pedagógico e à permanência escolar, revelando o esforço das equipes gestoras em promover uma educação mais justa e inclusiva. Conclui-se que a consolidação da equidade na escola pública de tempo integral depende de políticas educacionais estruturais, contínuas e articuladas, que transcendam o esforço individual do grupo diretivo e fortaleçam a função social da escola no enfrentamento das desigualdades.

Palavras-chave: Igualdade. Equidade. Gestão Escolar. Escola Pública de Tempo Integral.

¹ Doutora em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: idecastrogigoski@gmail.com

² Doutora em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: luci@uri.edu.br

ABSTRACT

This study aims to understand the perceptions of the management group of schools in the 20th Regional Education Coordination (CRE/RS) regarding the right of access, equality, and educational equity in the practice of full-time public schools. Anchored in the legal frameworks of Brazilian education, such as the 1988 Federal Constitution, the 1996 Law of Directives and Bases of National Education (LDB), and the National Education Plan (PNE), as well as in theoretical frameworks that distinguish formal equality and substantive equity, the study analyzes how these principles are interpreted and operationalized in the daily life of school management. This is a qualitative, exploratory, and descriptive research study, conducted through semi-structured interviews with the management group working in full-time schools and Integrated Centers for Public Education (CIEPs) linked to the 20th CRE/RS. Data analysis followed the principles of Theory of Discourse Analysis (TDA), allowing the identification of emerging categories related to conceptions of equality and equity, structural and social challenges, school management strategies, and the limitations of public educational policies. The results show that, although there is a consistent conceptual understanding among the management group regarding the distinction between equality and equity, the realization of equity still faces significant obstacles, such as insufficient infrastructure, lack of multidisciplinary teams, socioeconomic inequalities among students, and weak public policies. At the same time, management practices focused on welcoming students, pedagogical monitoring, and school retention stand out, revealing the efforts of the management teams to promote a fairer and more inclusive education. It is concluded that the consolidation of equity in full-time public schools depends on structural, continuous, and articulated educational policies that transcend the individual efforts of the management group and strengthen the social function of the school in addressing inequalities.

Keywords: Equality. Equity. School Management. Full-Time Public School.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender las percepciones del grupo de gestión de las escuelas en la 20ª Coordinación Regional de Educación (CRE/RS) con respecto al derecho de acceso, igualdad y equidad educativa en la práctica de las escuelas públicas de tiempo completo. Anclado en los marcos legales de la educación brasileña, como la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) de 1996 y el Plan Nacional de Educación (PNE), así como en marcos teóricos que distinguen la igualdad formal y la equidad sustantiva, el estudio analiza cómo estos principios se interpretan y operacionalizan en la vida cotidiana de la gestión escolar. Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva, realizada mediante entrevistas semiestructuradas con el grupo de gestión que trabaja en escuelas de tiempo completo y Centros Integrados de Educación Pública (CIEP) vinculados a la 20ª CRE/RS. El análisis de datos siguió los principios de la Teoría del Análisis del Discurso (TDA), lo que permitió la identificación de categorías emergentes relacionadas con las concepciones de igualdad y equidad, los desafíos estructurales y sociales, las estrategias de gestión escolar y las limitaciones de las políticas educativas públicas. Los resultados muestran que, si bien existe una comprensión conceptual consistente entre el equipo directivo respecto a la distinción entre igualdad y equidad, la consecución de esta última aún enfrenta obstáculos significativos, como la infraestructura insuficiente, la falta de equipos multidisciplinarios, las desigualdades socioeconómicas entre los estudiantes y las políticas públicas deficientes. Al mismo tiempo, se destacan las prácticas de gestión centradas en la acogida estudiantil, el

seguimiento pedagógico y la retención escolar, lo que revela los esfuerzos de los equipos directivos por promover una educación más justa e inclusiva. Se concluye que la consolidación de la equidad en las escuelas públicas de tiempo completo depende de políticas educativas estructurales, continuas y articuladas que trasciendan los esfuerzos individuales del equipo directivo y fortalezcan la función social de la escuela en la lucha contra las desigualdades.

Palabras clave: Igualdad. Equidad. Gestión Escolar. Escuela Pública de Tiempo Completo.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A educação pública, em sociedades democráticas, assume o papel de instrumento essencial para a promoção da justiça social, da cidadania e da redução das desigualdades. No Brasil, o direito à educação é garantido constitucionalmente e reforçado por legislações e políticas públicas que buscam assegurar tanto a igualdade de acesso quanto a equidade de condições de permanência e aprendizagem. Nesse cenário, discutir a escola pública de tempo integral sob a ótica desses princípios se torna fundamental, especialmente diante dos desafios contemporâneos relacionados à diversidade social, econômica e cultural do país.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com base nos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) aprofundam esse compromisso, prevendo políticas que contemplem o desenvolvimento integral do estudante e a redução das desigualdades históricas (Brasil, 1996; Brasil, 2014). Em alinhamento com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4) reforça a meta de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Nesse contexto, a implementação da escola pública de tempo integral se configura como estratégia relevante para ampliar oportunidades de aprendizagem, integrando dimensões cognitivas, socioemocionais, artísticas e culturais. Como destacam Sirino e Ferreira (2021), a educação integral retoma princípios humanistas, defendendo uma formação que vá além da instrução acadêmica e valorize a constituição plena do sujeito. Todavia, apesar de avanços, os

desafios persistem, sobretudo em relação à efetividade das políticas públicas, à infraestrutura escolar e à formação de professores, aspectos que impactam diretamente a equidade (Braga; Miranda, 2023).

A distinção entre igualdade e equidade é central para a análise. Enquanto a igualdade se refere ao direito formal de acesso universal à escola, a equidade exige medidas diferenciadas que levem em conta as desigualdades estruturais, como pobreza, raça, gênero ou condições regionais (Cury, 2002; Gusmão; Amorim, 2022). Nesse sentido, equidade não significa tratar todos de forma idêntica, mas oferecer recursos e estratégias adequadas para que cada estudante tenha condições reais de aprender e se desenvolver.

A 20ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul (20ª CRE/RS) é um espaço privilegiado para investigar essa realidade. A região abrange municípios com perfis socioeconômicos diversos, nos quais as escolas de tempo integral enfrentam múltiplos desafios relacionados à vulnerabilidade social, à participação familiar e à continuidade das políticas públicas. O papel da gestão escolar é, portanto, determinante. Cabe ao grupo diretivo articular recursos, liderar equipes e promover práticas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes (Oliveira; Lopes; Silva, 2023).

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo compreender as percepções do grupo diretivo das escolas da 20ª CRE/RS sobre o direito de acesso, igualdade e equidade educacional na prática da escola pública de tempo integral, a partir de entrevistas qualitativas. Busca-se, assim, dar visibilidade às vozes dos profissionais que vivenciam cotidianamente o desafio de conciliar diretrizes normativas com a realidade concreta das instituições.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com o grupo diretivo das escola de tempo integral e Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) vinculados à 20ª CRE/RS. O processo de análise seguiu os pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), permitindo a identificação de categorias e significados emergentes a partir das falas dos participantes (Moraes; Galiuzzi, 2006).

A relevância do estudo está em contribuir para a compreensão dos limites e potencialidades das políticas educacionais voltadas à escola de tempo integral sob a perspectiva da equidade, oferecendo subsídios para gestores, formuladores de políticas e pesquisadores. Dar centralidade à voz do grupo diretivo permite reconhecer práticas já existentes, identificar barreiras estruturais e propor encaminhamentos que fortaleçam a função social da escola pública

no enfrentamento das desigualdades.

A estrutura deste artigo está organizada da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico, no qual são discutidos os conceitos de igualdade e equidade, bem como os fundamentos da educação integral e o papel da gestão escolar. Em seguida, a seção de metodologia detalha o percurso investigativo adotado. Na sequência, são expostos e discutidos os resultados obtidos a partir das entrevistas, dialogando com a literatura e com os dados empíricos representados em falas, gráficos e quadros. Por fim, as considerações finais sintetizam as principais descobertas, discutem as implicações para a gestão escolar e para as políticas públicas e apontam possibilidades para pesquisas futuras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre igualdade e equidade no campo educacional é marcada por tensões históricas entre a universalização do acesso e a garantia de condições reais de aprendizagem. Embora os marcos legais brasileiros assegurem a educação como direito de todos, a efetivação desse direito ainda encontra barreiras estruturais que impactam de modo desigual os estudantes. Nesse sentido, compreender os conceitos de igualdade, equidade, educação integral e gestão escolar é essencial para analisar a prática das escolas públicas de tempo integral, especialmente no contexto da 20ª CRE/RS.

A igualdade, no âmbito educacional, refere-se à garantia de acesso universal à escolarização. Para Cury (2002), esse princípio assegura que nenhum indivíduo seja excluído do sistema educativo, correspondendo ao direito formal e universal previsto na CF/88. O artigo 206 da Carta Magna explicita a igualdade de condições de acesso e permanência como um dos fundamentos da educação nacional (Brasil, 1988). Esse entendimento é reforçado pela LDB/96, que estabelece como dever do Estado a promoção da educação obrigatória e gratuita, garantindo oportunidades educacionais idênticas (Brasil, 1996).

Todavia, a igualdade formal não é suficiente para corrigir as desigualdades sociais, culturais e econômicas historicamente enraizadas. A equidade, portanto, surge como categoria complementar, orientada para a justiça social. Conforme Gusmão e Amorim (2022), equidade significa adotar medidas diferenciadas que considerem as especificidades de cada estudante, como condição socioeconômica, gênero, raça ou território, assegurando oportunidades reais de sucesso escolar. Nesse sentido, a equidade não implica tratar todos da mesma forma, mas oferecer

suporte proporcional às necessidades de cada indivíduo.

Autores como Catellane e Zibetti (2016) alertam que políticas públicas muitas vezes reforçam desigualdades sob a aparência de inclusão, evidenciando contradições na garantia do direito à aprendizagem. Esse paradoxo, também identificado por Freitas (2021), que revela que a promoção da equidade demanda mais que normativas legais: exige políticas focalizadas, investimento contínuo e monitoramento das práticas escolares.

A Agenda 2030 da ONU, por meio do ODS 4, insere o debate em uma dimensão global, defendendo uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos (ONU, 2015). Essa diretriz converge com metas nacionais como a Meta 6 do PNE (2014-2024), que prevê a ampliação da educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas e para 25% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2014). Tais políticas expressam o compromisso do Estado em reduzir desigualdades, mas, como apontam Braga e Miranda (2023), enfrentam obstáculos relacionados à insuficiência de infraestrutura, à escassez de recursos e à sobrecarga dos profissionais da educação.

No Brasil, a concepção de educação integral remonta às formulações de Anísio Teixeira, que defendia uma escola promotora do desenvolvimento global do estudante, integrando dimensões cognitivas, culturais, artísticas e físicas (Sirino; Ferreira, 2021). Esse ideal, embora resgatado em diferentes momentos históricos, ganhou maior respaldo a partir da CF/88, consolidando-se como política pública com o Programa Mais Educação (Brasil, 2007) e, posteriormente, com o PNE (2014-2024). Contudo, transformações recentes, como a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), suscitam críticas quanto ao risco de aprofundar desigualdades, caso não sejam acompanhadas por investimentos estruturais e formação continuada (Pinheiro; Lima, 2019; Zanardi, 2019).

Outro marco relevante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e atualizada em 2018 para abranger também o Ensino Médio. A BNCC orienta a formação integral a partir de competências gerais cognitivas, socioemocionais e éticas (Brasil, 2018). Apesar disso, estudos como o de Braga e Miranda (2023) ressaltam as dificuldades de implementação em regiões marcadas pela desigualdade social, o que compromete a equidade. A presença de programas complementares, como assistência estudantil (transporte, alimentação e material escolar), também é apontada como fator determinante para a permanência dos alunos em tempo integral (Gonçalves; Ramos, 2019).

Nesse cenário, a gestão escolar emerge como ator estratégico para materializar os

princípios de igualdade e equidade. Oliveira, Lopes e Silva (2023) destacam que a liderança escolar exerce influência direta no sucesso dos estudantes, articulando recursos e práticas pedagógicas para garantir melhores condições de ensino. Para Freitas e Santiago (2016), a autonomia escolar conferida pela CF/88 deve vir acompanhada de suporte técnico e financeiro, de modo a permitir que gestores adaptem políticas gerais às realidades locais.

Carreiro (2017) acrescenta que a qualidade social da educação está vinculada ao compromisso da gestão com os direitos dos estudantes, especialmente em contextos vulneráveis. Assim, práticas como monitoramento do desempenho, combate à evasão, incentivo à participação da comunidade e valorização da diversidade são apontadas como estratégias fundamentais para promover equidade (Lera; Martínez; Moreno, 2023).

No contexto das escolas públicas de tempo integral vinculadas à 20ª CRE/RS, esses conceitos se tornam ainda mais relevantes. Conforme Bairros (2019), as coordenadorias regionais desempenham papel de mediação entre políticas formuladas em âmbito estadual e federal e a realidade cotidiana das escolas. Essa posição exige do grupo diretivo das escolas uma postura de liderança crítica e adaptativa, capaz de articular diretrizes normativas, recursos disponíveis e necessidades locais.

Nesse contexto, evidencia-se que a construção de uma escola pública de tempo integral pautada na igualdade e, sobretudo, na equidade, demanda a articulação entre marcos legais, políticas públicas, práticas pedagógicas e gestão escolar comprometida. Embora os avanços sejam reconhecíveis, persistem desafios estruturais e culturais que limitam a efetividade das políticas educacionais. Compreender como o grupo diretivo percebe e enfrenta tais desafios é, portanto, fundamental para o fortalecimento da função social da escola e para a consolidação de uma educação mais justa e inclusiva.

METODOLOGIA

A escolha do percurso metodológico em uma investigação acadêmica deve estar coerentemente alinhada ao objeto de estudo, aos objetivos formulados e à relevância social da pesquisa. No caso deste artigo, que busca compreender as percepções do grupo diretivo das escolas da 20ª CRE/RS acerca do direito de acesso, igualdade e equidade na prática das escolas públicas de tempo integral, a adoção de uma abordagem qualitativa se mostra a mais pertinente. Isso porque a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão de significados, representações e

experiências, permitindo captar a complexidade dos fenômenos sociais e educacionais em sua profundidade (Severino, 2013).

O tema se revela relevante tanto do ponto de vista científico quanto social. Em termos acadêmicos, contribui para aprofundar o debate sobre igualdade e equidade educacional, conceitos que, apesar de amplamente mencionados nas políticas públicas brasileiras, ainda carecem de análises que considerem sua materialização no cotidiano escolar (Cury, 2002; Gusmão; Amorim, 2022). Do ponto de vista social, trata-se de compreender como o grupo diretivo, atores diretamente responsáveis pela implementação das políticas, percebem e traduzem esses princípios em práticas concretas nas escolas públicas de tempo integral.

Essa escolha se justifica também pelo papel estratégico da gestão escolar. Como defendem Oliveira, Lopes e Silva (2023), a liderança escolar exerce influência direta sobre o sucesso dos estudantes, articulando recursos e práticas pedagógicas para enfrentar as desigualdades. Assim, ouvir o grupo diretivo das escolas vinculadas à 20ª CRE/RS representa dar voz a sujeitos que vivenciam cotidianamente os desafios e as possibilidades da equidade no espaço escolar, em uma região caracterizada pela heterogeneidade socioeconômica e cultural (Colares; Assis; Perez, 2018).

Optou-se por uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. O caráter exploratório está presente na busca de maior familiaridade com o fenômeno em análise, permitindo a construção de novas hipóteses e compreensões. Já o caráter descritivo se manifesta na intenção de detalhar percepções, desafios e estratégias relatados pelo grupo diretivo, sem a pretensão de generalizar os achados para outros contextos (Severino, 2013).

O campo empírico da pesquisa compreendeu as escolas estaduais de educação básica em tempo integral, bem como os CIEPs, vinculados à 20ª CRE/RS. Essa regional abrange municípios de diferentes portes e perfis socioeconômicos, o que torna o estudo particularmente relevante para analisar a equidade sob múltiplas perspectivas.

Os participantes foram o grupo diretivo. A seleção ocorreu por adesão voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com a Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A amostra contou com nove membros do grupo diretivo (identificados como G1 a G9), número suficiente para permitir a saturação das informações, considerando a profundidade da análise qualitativa (Moraes; Galiazzi, 2006).

O principal instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, composta por questões

abertas e fechadas, organizadas em um questionário. Essa opção metodológica permitiu conjugar a padronização necessária para a análise comparativa com a abertura para que os participantes pudessem expressar livremente suas percepções. As entrevistas foram realizadas presencialmente ou por meio eletrônico, conforme a disponibilidade dos participantes, preservando-se o anonimato.

O corpus foi analisado por meio da ATD, método que combina rigor científico e abertura interpretativa. Conforme descrevem Moraes e Galiazzi (2006), a ATD é composta por quatro etapas principais: (i) desmontagem dos textos, por meio da fragmentação em unidades de significado (unitarização); (ii) estabelecimento de relações, agrupando as unidades em categorias emergentes; (iii) captação do novo emergente, que consiste na construção de novos sentidos e compreensões a partir das categorias; e (iv) processo auto-organizado, em que os resultados são validados e apresentados.

Essa escolha metodológica possibilitou identificar convergências e divergências nas percepções do grupo diretivo, revelando a compreensão conceitual de igualdade e equidade, os desafios estruturais e as práticas de gestão escolar voltadas para a educação integral.

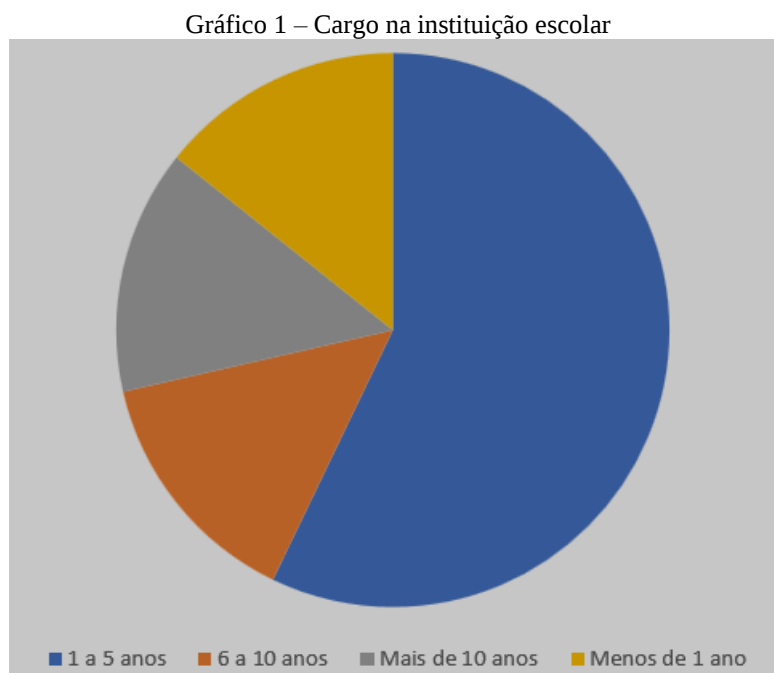
Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise e os cuidados relacionados à confidencialidade das informações. As falas foram identificadas por siglas (G1 a G9), sem qualquer menção aos nomes ou às escolas, de modo a assegurar o anonimato.

Embora os resultados ofereçam subsídios importantes para a compreensão da equidade nas escolas públicas de tempo integral da 20ª CRE/RS, é necessário reconhecer que a amostra, restrita a nove membros do grupo diretivo e a delimitação territorial não permitem generalizações. Entretanto, como destacam Severino (2013) e Carreiro (2017), em pesquisas qualitativas, o valor está na profundidade da análise e na contribuição interpretativa para o campo, e não na representatividade estatística.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

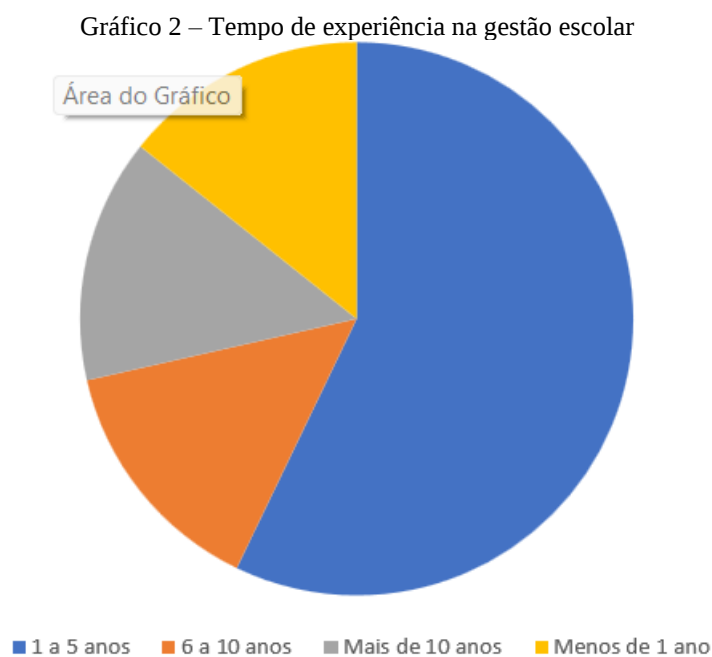
A pesquisa contou com a participação de nove membros do grupo diretivo das escolas pertencentes à 20ª CRE/RS, os quais atuam em escolas públicas estaduais de tempo integral, incluindo CIEPs. Entre os cargos exercidos, observou-se predominância de vice-diretores (G1, G2, G3, G4, G8 e G9), além de diretores (G5 e G6) e coordenadores pedagógicos (G7), como

pode ser percebido no gráfico que segue.



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

No que se refere ao tempo de experiência dos gestores participantes, constata-se uma heterogeneidade expressiva, aspecto que contribui para a pluralidade das percepções analisadas.



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A primeira etapa da ATD (Moraes; Galianzi, 2006) consistiu em fragmentar as entrevistas dos nove participantes em unidades de significado. Cada fala foi decomposta em trechos que expressam ideias centrais relacionadas ao direito educativo, à igualdade, à equidade, aos desafios enfrentados e às práticas de gestão. Essa desmontagem inicial permitiu reconhecer a diversidade de compreensões e experiências, que posteriormente foram agrupadas em categorias emergentes.

No conjunto das falas, destacaram-se três núcleos de significados recorrentes: (i) concepções de igualdade e equidade; (ii) desafios enfrentados pelas escolas de tempo integral; e (iii) práticas e estratégias de promoção da equidade. Esses núcleos se mostraram consistentes ao longo das entrevistas e foram fundamentais para orientar a construção das categorias analíticas.

A segunda etapa da ATD envolveu o agrupamento das unidades de significado em categorias emergentes. Quatro categorias principais foram identificadas: Compreensões conceituais sobre igualdade e equidade; Desafios estruturais e sociais à promoção da equidade; Estratégias de gestão escolar voltadas à equidade; Limites das políticas públicas e propostas de melhoria.

Essas categorias foram formadas a partir da recorrência de ideias e da densidade das falas, articulando-se com a literatura e com os gráficos e quadros produzidos na pesquisa.

Categoria 1 – Compreensões Conceituais sobre Igualdade e Equidade

Todos os participantes apresentaram definições claras sobre os conceitos, distinguindo igualdade (acesso universal) de equidade (condições diferenciadas para que todos alcancem os mesmos objetivos).

Para G1: “O Direito Educativo deve garantir que os princípios de igualdade e equidade estejam presentes em todas as ações e políticas educacionais, assegurando a todos o acesso, permanência e sucesso escolar”; G2 destacou: “Igualdade significa oferecer as mesmas condições a todos os alunos, sem distinções. Já equidade é oferecer condições diferenciadas para que todos possam alcançar os mesmos objetivos, considerando as necessidades e realidades individuais”; De forma semelhante, G5 sintetizou: “Igualdade é quando todos têm direito a estudar. Equidade é quando os que mais precisam recebem mais atenção e suporte, para que possam aprender tanto quanto os demais”.

Essas falas dialogam diretamente com Cury (2002), que defende a conjugação entre igualdade formal (acesso e permanência) e direito à diferença, reconhecendo a diversidade de

condições sociais e culturais. Também se alinham à análise de Gusmão e Amorim (2022), ao enfatizarem que equidade não é homogeneidade, mas sim a construção de condições diferenciadas de suporte.

Categoria 2 – Desafios Estruturais e Sociais à Promoção da Equidade

Os participantes identificaram barreiras relacionadas tanto a fatores internos às escolas quanto a condições externas, como vulnerabilidade social, desigualdade econômica e participação limitada das famílias.

G2 enfatizou: “Muitos estudantes enfrentam dificuldades fora da escola, como falta de apoio em casa, baixa renda, insegurança alimentar e até problemas emocionais, o que impacta diretamente no seu desempenho e permanência na escola”; G6 destacou a evasão no ensino médio: “O maior desafio é conquistar os alunos do ensino médio a ficar na escola no turno em tempo integral, pois já estão adentrando no mercado de trabalho”; G5 chamou atenção para as barreiras simbólicas: “Preconceito, bullying, intolerância às diferenças”.

Esses relatos se articulam ao que apontam Braga e Miranda (2023), ao analisarem as chamadas “escolas invisibilizadas”, que, apesar de seu papel central, enfrentam precariedades materiais e ausência de suporte estatal. Da mesma forma, Colares, Cardozo e Soares (2020) ressaltam as tensões entre políticas democráticas e práticas neoliberais, que resultam em políticas fragmentadas e insuficientes.

Além disso, os dados de múltipla escolha revelam consenso entre o grupo diretivo sobre as principais barreiras: falta de infraestrutura, desigualdade socioeconômica, ineficiência de políticas públicas e participação limitada das famílias.

Quadro 1 – Quais são as principais barreiras para garantir o direito à educação com equidade?

Opção	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
Falta de infraestrutura adequada	X			X	X	X	X		X
Falta de formação continuada para professores	X	X	X		X		X		X
Políticas públicas ineficientes	X	X	X		X	X	X		
Desigualdade socioeconômica dos alunos	X	X	X	X	X	X	X		
Pouca participação da família na vida escolar	X	X	X		X		X	X	X
Outro									

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Esses resultados também dialogam com Bairros (2019), que evidencia a distância entre a formulação de políticas públicas em nível macro e sua efetivação nas escolas.

Categoria 3 – Estratégias de Gestão Escolar Voltadas à Equidade

Apesar das limitações, o grupo diretivo relatou diversas práticas implementadas em suas escolas. G1 destacou o monitoramento personalizado: “Reuniões pedagógicas com foco na equidade, análise de desempenho por turma e vulnerabilidade, planos de acompanhamento individual e ações de acolhimento para alunos recém-chegados ou com dificuldades de adaptação”.

G6 enfatizou ações cotidianas de acolhimento: “Nós da equipe gestora prezamos por um espaço acolhedor, fazendo acolhida diária com palavras simples que fazem toda a diferença, como ‘bom dia’, ‘como você está?’”; G3 apontou a valorização de projetos interdisciplinares e rodas de conversa.

Essas práticas convergem com Sirino e Ferreira (2021), que defendem a educação integral como abordagem humanista capaz de integrar dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas. Também se aproximam das conclusões de Lera, Martínez e Moreno (2023), que associam práticas eficazes e clima escolar positivo ao fortalecimento da autoeficácia dos estudantes.

Nos dados objetivos, observa-se ainda o uso recorrente de reforço escolar, monitoramento de alunos vulneráveis, formação docente e políticas internas de combate à evasão.

Quadro 2 – Quais dessas ações sua escola realiza atualmente para garantir o acesso à educação com igualdade e equidade?

Opção	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
Programas de reforço escolar	X	X	X	X	X	X	X	X	
Formação continuada para professores sobre igualdade e equidade	X	X	X		X	X	X		X
Monitoramento de desempenho dos alunos em vulnerabilidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Políticas internas de combate à evasão escolar	X	X	X		X	X	X	X	X
Outro									

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Essas ações revelam tentativas de materializar a equidade no cotidiano, ainda que de forma limitada, como o próprio grupo diretivo reconhece.

Categoria 4 – Limites das Políticas Públicas e Propostas de Melhoria

Os participantes apontaram fragilidades nas políticas educacionais, destacando a necessidade de maior suporte estrutural, recursos humanos e valorização profissional.

G1 sugeriu: “É fundamental a criação de equipes multidisciplinares fixas, com psicólogos, assistentes sociais e psicopedagogos, além de investimentos em infraestrutura e programas de formação docente”; G7 defendeu: “Educação em tempo integral desde a educação infantil até o ensino médio, com integração de cursos técnicos e maior articulação com a comunidade”;

Essas falas dialogam com Zanardi (2019) e Freitas (2021), que destacam a necessidade de políticas articuladas e sustentáveis para que a equidade seja efetivamente implementada. Do ponto de vista coletivo, todo o grupo diretivo reconhece que o Estado não tem garantido plenamente o direito à educação, apontando apenas a efetivação parcial desse direito.

Além disso, ao avaliar quais políticas mais contribuem para a promoção da equidade, o grupo diretivo destacou a educação em tempo integral, programas de assistência estudantil e políticas de inclusão.

Quadro 3 – Quais dessas políticas públicas mais contribuem para a promoção da igualdade e equidade no contexto escolar?

Opção	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
Educação em tempo integral	X	X	X	X	X	X	X		X
Programas de assistência estudantil	X	X	X	X	X	X	X		X
Formação continuada de professores sobre equidade	X	X	X		X	X	X	X	X
Políticas de inclusão e diversidade	X	X	X	X	X	X	X		
Outro									

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A síntese das categorias permitiu captar novos sentidos: a percepção do grupo diretivo evidencia que, embora a igualdade (acesso) tenha avançado significativamente no Brasil, a equidade (condições diferenciadas para garantir aprendizagem) ainda se encontra em processo de consolidação prática. Essa constatação reforça a crítica de Catellane e Zibetti (2016) e a análise de Gusmão e Amorim (2022) sobre o risco de políticas inclusivas mascararem mecanismos de exclusão.

No caso da 20ª CRE/RS, a análise revela um paradoxo: de um lado, gestores comprometidos e engajados na promoção de práticas de equidade; de outro, limitações estruturais e ausência de suporte contínuo do Estado, que restringem o alcance dessas práticas.

A validação dos resultados emergiu a partir da triangulação entre falas do grupo diretivo, literatura especializada e dados quantitativos (gráficos e quadros). Essa integração confirma que as percepções dos gestores não são casos isolados, mas refletem tendências estruturais no campo educacional brasileiro: ampliação do acesso, mas persistência de desigualdades que exigem

políticas mais consistentes.

O objetivo do estudo foi compreender as percepções do grupo diretivo das escolas da 20ª CRE/RS sobre o direito de acesso, igualdade e equidade educacional na prática da escola pública de tempo integral. Os resultados permitem concluir que os gestores reconhecem avanços na igualdade (universalização do acesso), mas apontam lacunas significativas na equidade, ainda incipiente no cotidiano escolar. Suas falas evidenciam o esforço das equipes gestoras para implementar práticas inclusivas, mas também revelam que a consolidação da equidade depende de políticas públicas mais eficazes, contínuas e estruturadas.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender as percepções do grupo diretivo das escolas da 20ª CRE/RS acerca do direito de acesso, igualdade e equidade educacional na prática da escola pública de tempo integral, a partir de entrevistas qualitativas. Partindo dessa questão central, foi possível realizar uma análise aprofundada que evidencia os significados atribuídos pelos gestores aos conceitos de igualdade e equidade, os desafios enfrentados, as estratégias implementadas e as demandas emergentes para fortalecer a educação integral na região estudada.

Os resultados apontam que há, entre os gestores, uma compreensão consolidada sobre a diferença entre igualdade e equidade. A igualdade foi compreendida como direito universal de acesso à escolarização, enquanto a equidade foi definida como o esforço em garantir condições diferenciadas e adequadas para que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem. Essa distinção, recorrente nas falas, está em consonância com a literatura acadêmica, especialmente Cury (2002) e Gusmão e Amorim (2022), que enfatizam a necessidade de articular o direito formal à educação com medidas concretas que reconheçam as desigualdades históricas e sociais.

Apesar dessa clareza conceitual, as falas dos gestores revelaram que a efetivação da equidade ainda se encontra em processo de consolidação no cotidiano escolar. O gestor G7 sintetizou essa percepção ao afirmar: “Sempre tratamos da igualdade de acesso e da gratuidade da educação pública. A preocupação com a equidade é algo novo e ainda está em fase de implantação no cotidiano escolar”. Essa fala demonstra que, embora a equidade esteja presente nos discursos e documentos oficiais, sua materialização prática depende de condições estruturais, pedagógicas e culturais que nem sempre estão asseguradas.

No que se refere aos desafios, a pesquisa identificou obstáculos estruturais, como falta de infraestrutura adequada, ausência de equipes multidisciplinares fixas e insuficiência de políticas públicas contínuas e planejadas. As desigualdades socioeconômicas dos estudantes, frequentemente citadas nas entrevistas, reforçam a análise de Braga e Miranda (2023) sobre as “escolas invisibilizadas”, que, apesar de fundamentais para a justiça social, operam em contextos de precariedade. Além disso, a evasão escolar no ensino médio, destacada por G6, reflete a dificuldade de conciliar a permanência em tempo integral com as demandas do mercado de trabalho juvenil, como também evidenciam Gonçalves e Ramos (2019).

No campo das práticas de gestão, os relatos do grupo diretivo mostrou iniciativas significativas para promover a equidade. Foram citados o monitoramento do desempenho de alunos em vulnerabilidade, a realização de reuniões pedagógicas focadas na análise de dificuldades específicas, a implementação de projetos interdisciplinares, rodas de conversa e atividades culturais. G1, por exemplo, destacou: “Realizamos reuniões pedagógicas com foco na equidade, análise de desempenho por turma e vulnerabilidade, planos de acompanhamento individual e ações de acolhimento para alunos recém-chegados ou com dificuldades de adaptação”. Já G6 ressaltou o valor das práticas cotidianas de acolhimento: “Nós da equipe gestora prezamos por um espaço acolhedor, fazendo acolhida diária com palavras simples que fazem toda a diferença, como ‘bom dia’, ‘como você está?’”. Essas práticas se alinham à perspectiva humanista da educação integral apresentada por Sirino e Ferreira (2021), que defendem a articulação entre dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas no processo formativo.

Outro aspecto de destaque é o reconhecimento, por parte dos gestores, de que o Estado não tem garantido plenamente o direito à educação. Todos os entrevistados responderam de forma unânime que esse direito é apenas parcialmente assegurado, o que evidencia uma lacuna entre o que está previsto em documentos legais, como a CF/88 e a LDB/96, e a realidade vivida nas escolas. Essa discrepância confirma a análise de Bairos (2019) sobre o tortuoso caminho entre formulação e implementação das políticas públicas, em que diretrizes legais muitas vezes não se traduzem em condições concretas no cotidiano escolar.

As propostas de melhoria apresentadas pelos gestores reforçam a necessidade de políticas públicas mais articuladas e estruturais. Entre as sugestões, destacaram-se: ampliação da infraestrutura escolar, criação de equipes multidisciplinares, maior incentivo à permanência de estudantes no ensino médio, valorização da formação continuada de professores e fortalecimento

da articulação entre escola, família e comunidade. Essas propostas dialogam com Freitas (2021), que ressalta o papel das redes colaborativas na construção de políticas educacionais mais equitativas e sustentáveis.

A análise realizada por meio da ATD (Moraes; Galianzi, 2006) permitiu captar sentidos novos e emergentes a partir das falas do grupo diretivo. Constatou-se que, embora haja consenso sobre a importância da equidade, sua implementação ainda encontra barreiras materiais e simbólicas que limitam seu alcance. O novo emergente captado é que a equidade não pode ser reduzida a um princípio normativo; ela exige transformações culturais, pedagógicas e estruturais profundas, que só podem ser alcançadas por meio da integração entre Estado, escola, família e comunidade.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui para reafirmar a distinção e complementaridade entre igualdade e equidade, articulando-as ao debate sobre educação integral e gestão escolar. A literatura consultada, aliada às falas dos gestores, evidenciou que a igualdade está mais consolidada nas políticas públicas, enquanto a equidade ainda representa um desafio em construção. Esse achado converge com as reflexões de Catellane e Zibetti (2016), que apontam para as contradições de políticas que, sob o discurso de inclusão, podem perpetuar exclusões.

Em termos práticos, o estudo traz à tona a relevância da gestão escolar como mediadora entre as políticas públicas e a realidade cotidiana das escolas. Os gestores demonstraram consciência crítica sobre os limites e potencialidades de suas ações, revelando que, mesmo diante das dificuldades, buscam estratégias para reduzir desigualdades e promover ambientes mais justos e inclusivos. Como destaca Carreiro (2017), a qualidade social da educação depende de uma gestão comprometida com os direitos dos estudantes, sobretudo em contextos de vulnerabilidade.

As limitações deste estudo devem ser reconhecidas. A amostra restrita a nove gestores de uma única coordenadoria regional não permite generalizações para outros contextos. No entanto, como ressaltam Severino (2013) e Moraes e Galianzi (2006), em pesquisas qualitativas, o valor está na profundidade interpretativa e na possibilidade de gerar novas compreensões, mais do que na representatividade estatística.

A partir dessas considerações, podem-se elencar algumas implicações para políticas públicas e práticas escolares: Necessidade de políticas estruturais e contínuas - a equidade não pode depender apenas do esforço individual do grupo diretivo e professores, ela exige políticas

consistentes, investimentos em infraestrutura, equipes multidisciplinares e programas de assistência estudantil; Valorização da formação docente e gestora - a consolidação da equidade depende de formação continuada que capacite profissionais para lidar com a diversidade de contextos, conforme defendem Oliveira, Lopes e Silva (2023).

Além disso, destaca-se: Fortalecimento da articulação escola-comunidade - o engajamento das famílias e da comunidade é condição essencial para ampliar a permanência e o sucesso escolar, como defendem Ferrarotto e Malavasi (2016); Superação das desigualdades simbólicas - além das barreiras materiais, é necessário enfrentar preconceitos, discriminações e práticas excludentes, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo, conforme sugerem Freitas e Bretas (2022); Promoção de políticas integradas - a educação integral precisa ser pensada em diálogo com políticas de assistência social, saúde e cultura, conforme destacam Zanardi (2019) e Freitas (2021).

Por fim, esta pesquisa abre espaço para futuras investigações. Estudos comparativos entre diferentes coordenadorias regionais podem ampliar a compreensão das condições que favorecem ou dificultam a promoção da equidade em escolas de tempo integral. Além disso, investigações que incluam a percepção de professores, estudantes e famílias podem enriquecer ainda mais o debate, oferecendo uma visão multifacetada sobre os desafios e as possibilidades da equidade educacional no Brasil.

A análise realizada permite concluir que a equidade na educação pública de tempo integral, embora reconhecida como princípio fundamental pelos gestores, ainda carece de condições estruturais e políticas para sua plena efetivação. A universalização do acesso, expressão da igualdade, representa um avanço inegável. Contudo, o verdadeiro desafio contemporâneo é garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de permanecer e aprender, respeitando suas singularidades e contextos. A equidade, portanto, deve ser entendida não como ponto de chegada, mas como um processo contínuo de construção coletiva, que exige compromisso político, investimento público e engajamento social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. M. R.; NEVES, L. C. Educadores do campo e movimentos sociais em formação: embates políticos em defesa das escolas do campo no noroeste fluminense. **Revista Eletrônica Cadernos CIMEAC**, Uberaba/MG, v. 11, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v11i2.5434>. Acesso em: 8 set. 2024.

AZEVEDO, G. A. R.; KREPSKY, G.; LOBO, S. O pacto internacional sobre direitos

econômicos, sociais e culturais e sua influência na educação brasileira: das políticas constitucionais aos tribunais. **Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas**, Curitiba/PR, v. 7, n. 2, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9881/2021.v7i2.8470>. Acesso em: 8 set. 2024

BAIROS, M. O ciclo de políticas públicas educacionais: o tortuoso caminho entre quem formula e quem implementa a política. **Textura – Revista de Educação e Letras**, Canoas/RS, v. 21, n. 48, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-48-5380>. Acesso em: 8 set. 2024

BRAGA, D. S.; MIRANDA, C. C. Escola invisibilizadas: desigualdades nas condições de oferta e limites dos instrumentos de políticas públicas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103515>. Acesso em: 8 set. 2024

BRANCO, J. C. S. **A formação de professores a distância no sistema UAB**: análise de duas experiências em Minas Gerais. 2014. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, jun. 2014.

CARREIRO, F. B. Elementos para uma educação pública com qualidade social. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/MA, p. 169–190, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/6976>. Acesso em: 5 dez. 2024.

CATELLANE, L. V.; ZIBETTI, M. L. T. Contradições nas políticas educacionais: garantia de aprendizagem ou manutenção da exclusão? **Educação**, Santa Maria/RS, v. 1, n. 1, p. 41–52, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415470>

COLANGELI, E. F. R.; MELO, M. A. S. Planejamento de ensino e sua articulação com a função social da escola. **Revista Saberes Pedagógicos**, Criciúma/SC, v. 2, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18616/rsp.v2i2.4251>. Acesso em: 5 dez. 2024.

COLARES, M. L. I. S.; ASSIS, A. E. S. Q.; PEREZ, J. R. R. Dimensões a serem consideradas para a discussão de políticas educacionais na realidade Amazônica. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 14, n. 27, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i27.2926>. Acesso em: 5 dez. 2024.

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B.; SOARES, L. V. Estado, neoliberalismo e políticas públicas educacionais: diálogos em “tempos de obscurantismo” no Brasil. **Interfaces**

da Educação, Parnaíba/PI, v. 12, 2020. Disponível em:

<https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&source=all&id=W4285321645>. Acesso em: 14 dez. 2024.

COSTA, M. A. O cidadão e a sua formação no Brasil atual: os papéis do Estado e do professor. **Educação**, Santa Maria/RS, v. 41, n. 2, p. 329–342, 2016. DOI:

<https://doi.org/10.5902/1984644417136>

COUTINHO, E. C. et al. Inclusion in the academy as a challenge to interculturality. **REVES – Revista Relações Sociais**, Viçosa/MG, v. 4, n. 2, p. 12532–01, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.18540/revesv4iss2pp12532-01-17e>. Acesso em: 14 dez. 2024.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 116, p. 245–262, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 14 dez. 2024.

DAL CANTON, V.; GIGOSKI, I. C.; PACHECO, L. M. D. A sociedade em Zygmunt Bauman, a escola e o direito educativo em tempos de liofilização do espaço público. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Palmas/TO, v. 5, p. 1–24, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10681>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 26, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n52.p232-246>.

FREITAS, A. S. Políticas educacionais globais e o contexto brasileiro. **Revista da ANPEGE**, Dourados/MS, v. 16, n. 30, p. 289–306, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.5418/ra2020.v17i30.10651>. Acesso em: 14 dez. 2024.

FREITAS, M. J. D.; BRETAS, J. R. S. Práticas discursivas sobre gênero entre estudantes do ensino fundamental II – anos finais e ensino médio. **Revista Educação – UNG-Ser**, Guarulhos/SP, v. 17, n. 2, p. 151–173, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33947/1980-6469-v17n2-4709>. Acesso em: 14 dez. 2024.

FREITAS, R. C.; SANTIAGO, V. L. M. Novos modelos de autonomia e descentralização para a educação fundamental da Constituição Brasileira de 1988. **Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas**, Curitiba/PR, v. 2, n. 1, 2016. DOI:

<https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9881/2016.v2i1.548>. Acesso em: 14 dez. 2024.

GONÇALVES, F. G.; RAMOS, M. P. Sucesso no campo escolar: condicionantes para entrada na Universidade no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 40, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.1590/es0101-73302019188393>. Acesso em: 14 dez. 2024.

GUSMÃO, F. A. F.; AMORIM, S. Dimensão da desigualdade educacional no ensino médio: uma reflexão com base no princípio de qualidade e equidade. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 12, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1942>. Acesso em: 14 dez. 2024.

JUZWIAK, V. R.; SILVA JÚNIOR, A. F. Um olhar histórico sobre os percursos legais que

antecederam a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia/MG, v. 11, n. 2, p. 810–829, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n2a2022-61246>. Acesso em: 14 dez. 2024.

LÉLIS, U. A. et al. Redes de políticas, terceiro setor e os movimentos de privatização da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Palmas/TO, v. 5, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10845>.

LERA, M. J.; MARTÍNEZ, C.; MORENO, R. Effective Educational Practices and Students' Well-being: The Mediating Role of Students' Self-efficacy. *Current Psychology*, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 234–248, 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-023-01121-7>. Acesso em: 9 jul. 2024.

MARTINS, U. L. Judicialização das políticas públicas educacionais: análise de questões controvertidas. **Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas**, Curitiba/PR, v. 2, n. 2, 2016. DOI: <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9881/2016.v2i2.1512>. Acesso em: 14 dez. 2024.

MIGLIORINI, G. **Políticas públicas educacionais para o ensino profissional de nível médio durante os períodos ditatoriais no Brasil (1964-1985) e no Chile (1973-1990)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal Catarinense, Camboriú/SC, 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 12, n. 1, p. 117–128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2024. Acesso em: 14 dez. 2024.

OLIVEIRA, E. A. de; LOPES, T. M. R.; SILVA, S. P. Gestão escolar: práticas e repercussões no sucesso escolar. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – **Revista Pemo**, Fortaleza/CE, v. 5, p. e11418, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v5.e11418>.

PINHEIRO, C. C. M.; LIMA, M. F. T. Relações pertinentes entre as políticas educacionais brasileiras na atualidade e as políticas econômicas neoliberais. **Id on Line – Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Fortaleza/CE, v. 3, n. 48, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v13i48.2285>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2013.

SIRINO, M. B.; FERREIRA, A. V. Os fundamentos humanistas que sustentam o nome ‘educação integral’ no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras. **Notandum**, Maringá/PR, ano 24, n. 57, p. 163–179, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/notandum.vi57.57641>. Acesso em: 14 dez. 2024.

VOLPATO, A. C.; CHEMIN, M. R. C. Políticas públicas de educação básica inclusiva sob a ótica da declaração universal sobre bioética e direitos humanos. **Revista Educação – UNG-Ser**, Guarulhos/SP, v. 17, n. 1, p. 161–172, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33947/1980-6469-v17n1-4947>.

ZANARDI, T. A. C. Qual é o lugar da Base? **Revista Educação e Políticas em Debate**,

Uberlândia/MG, v. 8, n. 1, p. 5–18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v8n1a2019-48794>. Acesso em: 14 dez. 2024.