



Centro Universitário Alves Faria – UNIALFA
Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional

MARIA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA E SILVA

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM GOIÂNIA:

**As escolas de tempo integral da rede municipal e suas contribuições para
o desenvolvimento regional**

Goiânia
2025



Centro Universitário Alves Faria – UNIALFA
Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional

MARIA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA E SILVA

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM GOIÂNIA:
As escolas de tempo integral da rede municipal e suas contribuições para o
desenvolvimento regional

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional (MDR) do Centro Universitário Alves Faria – UNIALFA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas

Goiânia
2025

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

S586e

Silva, Maria de Fátima de Oliveira e.

Educação integral em Goiânia : as escolas de tempo integral da rede municipal e suas contribuições para o desenvolvimento regional. / Maria de Fátima de Oliveira e Silva. – 2025.

94 f.: il. 30cm.

Orientador: Profa. Dra. Edna Maria de Jesus.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2025.

1. Educação integral. 2. Desenvolvimento regional. 3. Políticas educacionais. 4. Rede municipal de educação. I. Jesus, Edna Maria de. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 37:316.4.063(817.3)

MARIA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA E SILVA

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM GOIÂNIA:

As escolas de tempo integral da rede municipal e suas contribuições para o desenvolvimento regional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* – Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria – UNIALFA, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus
Presidente da Banca

Prof. Dr. Marcelo Lavocat Rocha Campos
Avaliador interno

Prof.^a Dr.^a Geisa Nunes de Souza Mozzer
Avaliadora externa

Dedico esta pesquisa aos meus filhos, razão da minha força e perseverança, e à minha mãe, cuja memória permanece viva em meu coração, inspirando-me a seguir em frente. Estendo também esta conquista a todos os meus familiares, que, com amor, apoio e compreensão, estiveram ao meu lado em cada etapa desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão por ter me conduzido com discernimento e sabedoria.

Aos meus filhos, pelo carinho e apoio constantes.

À minha mãezinha querida, que infelizmente partiu antes da conclusão deste trabalho, mas que permanece viva em meu coração e certamente vibra com esta conquista.

À professora Dr.^a Edna Maria de Jesus, pelo compromisso e dedicação ao longo de toda esta caminhada.

À banca examinadora, formada pelos professores doutores Marcelo Ladvocat e Geisa Nunes, pelo tempo, empenho e generosidade em contribuir de forma significativa para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da UNIALFA, cujo conhecimento, dedicação e incentivo foram fundamentais para a realização deste sonho.

Aos amigos, colegas e companheiros de jornada.

De modo especial, ao meu grupo de estudo e amigos fiéis — Jesuíno de Jesus, Maria Divina, Sônia Alexandre e Yara Manoel — que compartilharam momentos de aprendizado, compreenderam minhas angústias, alegrias e lágrimas, sendo parceiros leais e generosos diante das dificuldades. Não mediram esforços para me apoiar e, sobretudo, caminhar comigo em todas as etapas dessa jornada.

Ao meu amigo Helvécio e a todos que, de alguma forma, participaram desta trajetória, deixo registrado o meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

Esta dissertação examina a política de escolas de tempo integral na rede municipal de Goiânia, estruturando-se em três artigos que se complementam na compreensão dos efeitos educacionais, sociais e regionais dessa política pública. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caráter exploratório e natureza documental, utilizou análise de legislações, relatórios institucionais e dados secundários da Secretaria Municipal de Educação, do IBGE e de outras bases oficiais, além da aplicação de questionários a pais e responsáveis, buscando compreender percepções sobre a política e seus impactos nas diferentes regiões da cidade. O objetivo geral foi analisar como a ampliação da jornada escolar contribui para a melhoria da aprendizagem, a redução das desigualdades regionais e a promoção do desenvolvimento social local. O primeiro artigo, intitulado *Fundamentos da Educação Integral e Desenvolvimento Regional: articulações teóricas*, apresenta a base conceitual da pesquisa e discute o vínculo entre educação integral, justiça social e desenvolvimento humano, utilizando dados documentais da Secretaria Municipal de Educação, do IBGE e de outros relatórios oficiais. Constatou-se que, entre 2018 e 2023, houve crescimento no número de unidades em tempo integral, acompanhado de avanços no fluxo escolar, aumento da taxa de transição para o ensino médio e melhoria em indicadores como o IDHM e a renda média, além de redução da criminalidade juvenil. Contudo, permaneceram desafios ligados à infraestrutura, financiamento, integração curricular e participação comunitária. O segundo artigo, *Educação Integral em Goiânia: efeitos educacionais e sociais na dinâmica do desenvolvimento regional*, analisa as condições concretas da política no município, evidenciando que a ampliação da jornada escolar ainda carece de planejamento sistêmico, enfrentando desigualdades na distribuição das escolas, fragilidades na articulação intersetorial e carência de infraestrutura. Apesar desses limites, foram identificadas práticas pedagógicas inovadoras que fortalecem o vínculo comunitário e reposicionam a escola como espaço de pertencimento, cidadania e mediação social. O terceiro artigo, *Atuação das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) na implementação da política de escolas de tempo integral em Goiânia*, investiga o papel das CREs na gestão descentralizada da política, com base em análise documental e aplicação de questionários a pais e responsáveis. Os resultados mostram que as famílias, em sua maioria, reconhecem a escola integral como promotora da aprendizagem e da proteção social, embora apontem desafios estruturais e organizacionais. A descentralização por CREs demonstrou-se fundamental para aproximar a gestão das realidades locais, mas também revelou disparidades regionais que exigem maior equidade no processo de expansão. De forma integrada, os três estudos confirmam que a educação integral em Goiânia possui legitimidade social e potencial para contribuir com o desenvolvimento regional, desde que acompanhada de investimentos sustentáveis, fortalecimento das CREs como instâncias mediadoras e planejamento que considere as especificidades de cada região. Conclui-se que a consolidação dessa política como estratégia de justiça social e de redução de desigualdades depende de sua institucionalização como política de Estado, da valorização do protagonismo comunitário e da articulação com outras políticas públicas de caráter intersetorial.

Palavras-chave: Educação Integral; Tempo Integral; Desenvolvimento Regional; Políticas Educacionais; Goiânia.

ABSTRACT

This dissertation examines the full-time school policy in the municipal education network of Goiânia, structured into three articles that complement each other in understanding the educational, social, and regional effects of this public policy. The research, with a qualitative, exploratory, and documentary approach, involved the analysis of legislation, institutional reports, and secondary data from the Municipal Department of Education, the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), and other official databases, in addition to the application of questionnaires to parents and guardians to understand perceptions about the policy and its impacts across different regions of the city. The general objective was to analyze how the expansion of school hours contributes to improving learning, reducing regional inequalities, and promoting local social development. The first article, *Fundamentals of Integral Education and Regional Development: Theoretical Articulations*, presents the conceptual basis of the study and discusses the relationship between integral education, social justice, and human development, using documentary data from the Municipal Department of Education, IBGE, and other official reports. Between 2018 and 2023, an increase was observed in the number of full-time schools, accompanied by improvements in student flow, a higher transition rate to high school, and better results in indicators such as the Municipal Human Development Index (MHDI) and average income, along with a reduction in youth crime. However, challenges remain related to infrastructure, funding, curricular integration, and community participation. The second article, *Integral Education in Goiânia: Educational and Social Effects in the Dynamics of Regional Development*, analyzes the concrete conditions of the policy in the municipality, showing that the expansion of school hours still lacks systematic planning, faces inequalities in the distribution of schools, weak intersectoral coordination, and infrastructure limitations. Despite these constraints, innovative pedagogical practices were identified that strengthen community ties and reposition the school as a space of belonging, citizenship, and social mediation. The third article, *The Role of Regional Education Coordinators (CREs) in the Implementation of the Full-Time School Policy in Goiânia*, investigates the role of the CREs in the decentralized management of the policy, based on documentary analysis and the application of questionnaires to parents and guardians. The results show that most families recognize full-time schools as promoters of learning and social protection, although they highlight structural and organizational challenges. Decentralization through the CREs proved fundamental for bringing management closer to local realities but also revealed regional disparities that demand greater equity in the expansion process. Taken together, the three studies confirm that integral education in Goiânia has social legitimacy and the potential to contribute to regional development, provided it is accompanied by sustainable investments, the strengthening of the CREs as mediating instances, and planning that considers the specificities of each region. It is concluded that the consolidation of this policy as a strategy for social justice and the reduction of inequalities depends on its institutionalization as a State policy, the valorization of community protagonism, and articulation with other intersectoral public policies.

Keywords: Full-time Education; Extended School Day; Regional Development; Educational Policies; Goiânia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percepção das famílias sobre a melhoria da aprendizagem	81
Gráfico 2: Principais desafios enfrentados pelas escolas de tempo integral	82
Gráfico 3: Impactos da ampliação da jornada na comunidade	83
Gráfico 4: Avaliação da estrutura e recursos das escolas integrais.....	84
Gráfico 5: Opinião sobre a expansão da política de tempo integral.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PRIMEIRO ARTIGO - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS	17
1.1 INTRODUÇÃO.....	18
1.2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA ARTICULAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL.....	19
1.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA	24
1.4 DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM GOIÂNIA	26
1.5 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO VETOR DE DESENVOLVIMENTO LOCAL	30
1.6 METODOLOGIA.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS.....	35
SEGUNDO ARTIGO - EDUCAÇÃO INTEGRAL EM GOIÂNIA: EFEITOS EDUCACIONAIS E SOCIAIS NA DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL	39
2.1 INTRODUÇÃO.....	40
2.2 METODOLOGIA.....	43
2.3 CONTEXTO E REFERENCIAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM GOIÂNIA	44
2.3.1 Histórico e evolução da política em Goiânia	45
2.3.2 Alinhamento com o Plano Nacional de Educação e outros programas	47
2.4 EFEITOS EDUCACIONAIS, SOCIAIS E DESAFIOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÂNIA	49
2.4.1 Impactos Educacionais	50
2.4.2 Impactos Sociais e Regionais.....	52
2.4.3 Desafios Identificados	55
2.5 PERSPECTIVAS E ARTICULAÇÕES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL.....	57
2.5.1 Comparação com experiências de outras localidades brasileiras	59
2.5.2 Conexões entre educação integral e desenvolvimento regional.....	61
2.5.3 Potencial de geração de ciclos virtuosos: capital humano, inclusão social,	

desenvolvimento local.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS.....	65
TERCEIRO ARTIGO - A ATUAÇÃO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO (CRES) NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA DE GOIÂNIA-GO	70
3.1 INTRODUÇÃO.....	71
3.2 METODOLOGIA.....	73
3.3 PERFIL DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA.....	74
3.3.1 A divisão entre escolas regulares e de tempo integral.....	75
3.3.2 Organização das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)	76
3.3.3 Impactos da Educação Integral em Goiânia	78
3.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	88

INTRODUÇÃO

A expansão das escolas de tempo integral no Brasil tem sido usada como estratégia para reduzir desigualdades educacionais e sociais, e em Goiânia a rede municipal adotou esse modelo no ensino fundamental, ampliando a permanência dos estudantes e incluindo experiências culturais, esportivas e científicas articuladas ao currículo, numa tentativa de atender demandas ligadas à aprendizagem, à permanência e à proteção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, conferindo à escola uma função ampliada no contexto comunitário.

Apesar de seu alcance, a implementação enfrenta entraves relacionados à infraestrutura precária, à formação docente insuficiente e à adaptação curricular parcial, e nas áreas centrais a jornada estendida é compreendida como inovação, enquanto nas periferias assume um caráter de acolhimento social diante das desigualdades que atravessam os territórios¹ urbanos, o que indica que a educação integral depende de investimentos consistentes, de gestão articulada e de políticas que considerem as especificidades de cada bairro da cidade, de modo que se compreenda o tempo integral como parte de uma política de equidade e não apenas de ampliação da carga horária.

Convém, entretanto, diferenciar a escola de tempo integral da educação integral, pois, conforme Guimarães e Souza (2018), a ampliação da jornada escolar representa apenas uma medida administrativa de reorganização do tempo, enquanto a educação integral implica a formação completa do estudante em suas dimensões cognitivas, éticas, sociais e culturais, sendo o tempo integral uma condição necessária, mas não suficiente, para a formação plena, o que se aproxima da concepção de Gadotti (1991), ao empregar o termo *omnilateral*² para designar o desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões — física, moral,

¹ O termo território é utilizado neste trabalho em seu sentido sociológico e político, conforme Arroyo (2012), para designar o espaço socialmente construído onde se produzem identidades, relações e experiências educativas. Não se trata apenas do território geográfico, mas de um espaço de pertencimento e de disputa simbólica, que expressa as desigualdades urbanas e a diversidade cultural dos bairros de Goiânia.

² O termo *omnilateral*, utilizado por Gadotti (1997), é inspirado no conceito de *formação omnilateral do homem* desenvolvido por Marx, designando o processo de desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões — física, moral, intelectual e social — em contraposição à formação unilateral, voltada unicamente para o trabalho produtivo. Gadotti contextualiza o conceito dentro de uma pedagogia emancipadora, afirmando que a educação omnilateral supõe a superação da divisão entre o trabalho manual e o intelectual, o que expressa a busca por uma educação capaz de libertar o sujeito da alienação e promover sua plena humanização.

intelectual e social — em contraposição à educação unilateral voltada apenas à produtividade e ao desempenho técnico.

Outro conceito essencial é o de território, que, segundo Arroyo (2012), deve ser entendido como espaço social, cultural e político no qual se constroem identidades, saberes e pertencimentos coletivos, ultrapassando a simples delimitação geográfica, razão pela qual, nesta pesquisa, o termo é adotado para designar as regiões e bairros de Goiânia onde as escolas se inserem, reconhecendo esses espaços como instâncias de convivência e produção de experiências educativas vinculadas às realidades locais.

O currículo também ocupa lugar central nesse debate, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular — BNCC — constitui o documento normativo que orienta as aprendizagens essenciais da educação básica e define as competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade, mas, conforme Bittencourt (2019), sua estrutura limita a efetivação de propostas de educação integral, pois tende a uniformizar o ensino em detrimento das particularidades regionais, sendo indispensável que as redes de ensino articulem a BNCC às diretrizes locais e aos projetos pedagógicos voltados ao desenvolvimento integral, em consonância com a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) — Lei nº 13.005/2014 — que propõe a oferta de educação em tempo integral em pelo menos metade das escolas públicas e para um quarto dos estudantes da educação básica.

O objetivo geral deste estudo é avaliar como essa política vem sendo consolidada na rede municipal de Goiânia, observando seus avanços e limitações, e entre os objetivos específicos estão analisar a relação entre infraestrutura e qualidade da experiência integral, compreender como a formação docente influencia a prática pedagógica, avaliar os efeitos da adaptação curricular na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional, mapear percepções de famílias e profissionais e discutir de que modo a política se relaciona com o desenvolvimento regional e com as políticas públicas de equidade educacional.

A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e natureza documental, fundamentada na análise de legislações, relatórios institucionais, dados estatísticos e documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, do IBGE e de outras fontes públicas. A dissertação estrutura-se em três artigos complementares, cujas metodologias articulam-se entre si para proporcionar uma visão abrangente da política de educação integral. A

combinação entre análise teórica, interpretação de dados secundários e coleta de percepções empíricas permitiu compreender a política em suas múltiplas dimensões: normativa, operacional e social.

O primeiro artigo, intitulado *Fundamentos da Educação Integral e Desenvolvimento Regional: articulações teóricas*, adota uma metodologia de análise bibliográfica e documental, fundamentando-se em Moehleck (2023), Arroyo (2012), Jacomeli, Barão e Gonçalves (2020) e Guimarães e Souza (2018). Esses autores discutem a educação integral como um projeto de formação humana, cidadania e equidade territorial, destacando o papel do espaço e das condições regionais na consolidação de políticas educacionais democráticas. Essa etapa metodológica buscou compreender como as concepções de educação integral se vinculam à ideia de desenvolvimento regional e quais fundamentos teóricos legitimam sua adoção no contexto municipal.

O segundo artigo, denominado *Educação Integral em Goiânia: efeitos educacionais e sociais na dinâmica do desenvolvimento regional*, utiliza uma abordagem qualitativa com análise de dados secundários, a partir de relatórios e indicadores oficiais produzidos entre 2018 e 2023. O referencial teórico apoia-se em Moll (2012), Coelho (2019) e Malta (2020), que analisam a educação integral como política pública articulada à gestão educacional, às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento social. Essa investigação concentrou-se na caracterização da política em sua execução prática, examinando a ampliação da jornada escolar, as condições estruturais das unidades e os reflexos sobre o desempenho educacional e social.

O terceiro artigo, intitulado *Atuação das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) na implementação da política de escolas de tempo integral em Goiânia*, adota uma metodologia mista, integrando análise documental e aplicação de questionários a pais e responsáveis. Seu embasamento teórico dialoga com Moehleck (2018), Guimarães e Souza (2018), Bittencourt (2019), Silva, Lizzi e Favoreto (2018), Salvino (2018), Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018) e França e Voigt (2022), autores que exploram a descentralização da gestão, o papel das CREs e a importância da participação social na efetivação da política pública. Essa abordagem buscou captar as percepções das famílias sobre a gestão descentralizada e os impactos da política nas diferentes regiões da cidade.

Os resultados obtidos nos três estudos indicam que a política de escolas de

tempo integral em Goiânia apresenta legitimidade social e consistência institucional, mas ainda enfrenta desafios estruturais e organizacionais. Entre os avanços, destacam-se a expansão do número de unidades, o fortalecimento das práticas pedagógicas integradoras e a ampliação das oportunidades de aprendizagem e convivência. Por outro lado, persistem desigualdades regionais, limitações de infraestrutura e a necessidade de maior integração intersetorial. Em síntese, os achados confirmam que a consolidação dessa política como estratégia de equidade e desenvolvimento depende de investimentos contínuos, de uma gestão descentralizada fortalecida e da valorização da participação comunitária como eixo estruturante da educação integral.

Primeiro Artigo - Fundamentos da Educação Integral e Desenvolvimento Regional: articulações teóricas

Maria de Fátima de Oliveira e Silva¹

Edna Maria de Jesus²

Geisa Nunes de Souza Mozzer³

RESUMO

Este artigo analisa em que medida a política de educação integral implementada na rede municipal de Goiânia se articula aos processos de desenvolvimento regional, com foco em bairros urbanos marcados por desigualdades sociais e regionais. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter documental, baseou-se na análise de legislações, planos educacionais, relatórios do Censo Escolar e documentos institucionais da própria rede municipal. O referencial teórico articula autores como Arroyo (2012), Gadotti (2009), Moll (2012), Moehlecke (2023) e Salvino (2021), que concebem a educação integral como proposta formativa ampliada e instrumento de equidade entre diferentes regiões da cidade. Os resultados apontam que, embora a ampliação da jornada escolar represente avanço no acesso educacional, persistem entraves estruturais, como a ausência de critérios de regionalização na expansão, a fragilidade da articulação intersetorial e as limitações físicas das unidades escolares. Por outro lado, foram identificadas práticas pedagógicas inovadoras, nas quais a escola atua como espaço de pertencimento, participação e mediação comunitária. Conclui-se que a consolidação da educação integral como política de desenvolvimento urbano exige planejamento articulado às realidades dos bairros, escuta ativa das comunidades escolares e compromisso público com a justiça social.

Palavras-chave: Educação Integral. Desenvolvimento Regional. Política Educacional. Desigualdade Urbana; Tempo Integral.

ABSTRACT

This article analyzes the extent to which the full-time education policy implemented in the municipal network of Goiânia is connected to regional development processes, with a focus on urban neighborhoods marked by social and regional inequalities. The research, qualitative in nature and documentary in character, was based on the analysis of legislation, educational plans, School Census reports, and institutional documents from the municipal network itself. The theoretical framework articulates authors such as Arroyo (2012), Gadotti (2009), Moll (2012), Moehlecke (2023), and

¹ Graduada e pós-graduada em Educação pela PUC-GO, professora do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal e Estadual. E-mail: mariadefatima0111@gmail.com

² Pós-doutoranda pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/GO). Instituições: UNIALFA; IAESup; Seduc-GO. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3498-4290>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>.

³ Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), professora titular da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: Geisa_nunes_mozzer@ufg.br

Salvino (2021), who conceive full-time education as an expanded formative proposal and an instrument of equity among different areas of the city. The results indicate that, although the extension of school hours represents progress in educational access, structural barriers persist, such as the absence of regionalization criteria in expansion, fragile intersectoral coordination, and physical limitations of school facilities. On the other hand, innovative pedagogical practices were identified, in which the school functions as a space of belonging, participation, and community mediation. It is concluded that the consolidation of full-time education as a policy for urban development requires planning articulated with the realities of neighborhoods, active listening to school communities, and a public commitment to social justice.

Keywords: Full-Time Education. Regional Development. Educational Policy. Urban Inequality. Extended School Day.

1.1 Introdução

A ampliação da jornada escolar no Brasil tem sido articulada a uma concepção mais abrangente de educação, que ultrapassa o ensino formal e busca integrar dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais da formação humana. Essa perspectiva de educação integral propõe uma reorganização pedagógica orientada por intencionalidade formativa, reconhecendo as múltiplas formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento, com o outro e com seu espaço.

Mais do que ampliar o tempo de permanência, a proposta da educação integral exige redefinir a função social da escola, concebendo-a como espaço de desenvolvimento humano em sua totalidade e de construção de pertencimento comunitário. Ao assumir esse horizonte, a escola deixa de ser apenas lugar de instrução formal e passa a enfrentar as desigualdades que marcam os bairros populares, reconhecendo que a justiça educacional só se realiza quando vinculada à luta contra as formas históricas de exclusão que atravessam a vida urbana (Arroyo, 2015).

Diversas pesquisas destacam que a formação integral do ser humano é condição essencial para a justiça social e para a superação de mazelas históricas no país (Arroyo, 2012; Gadotti, 2009; Moll, 2012; Saviani, 2012, apud Freitas *et al.*, 2023, p. 17266). Essa perspectiva converge com os objetivos constitucionais da República, ao afirmar o compromisso com a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (Barcelos; Moll, 2023, p. 19).

No município de Goiânia, a política de tempo integral tem avançado por meio

da adesão a programas federais e locais, como o Programa Mais Educação e o Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê, em sua Meta 6, a oferta de jornada integral em metade das escolas públicas (Giroto, 2018). A expectativa dessas políticas é que a ampliação do tempo escolar e a adoção de projetos pedagógicos inovadores contribuam para o aumento do desempenho acadêmico, a redução da evasão e a promoção da equidade.

Contudo, sua implementação permanece marcada por desafios estruturais e pedagógicos. Limitações na infraestrutura, ausência de formação docente específica e descompasso entre diretrizes e realidade cotidiana das escolas comprometem os efeitos esperados. Como observa Cavaliere (2014), a consolidação da educação integral demanda mudanças profundas e sustentadas, sendo um campo de tensões políticas e disputas conceituais. Além disso, estudos recentes, como o de Barbosa, Cruz e Ribeiro (2022), evidenciam a desigualdade na distribuição da política, com menor incidência da jornada ampliada justamente nos bairros de maior vulnerabilidade.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar em que medida a política de educação integral na rede municipal de Goiânia se articula com os processos de desenvolvimento regional. Interessa compreender os fundamentos teórico-legais dessa política, suas potencialidades formativas e os entraves enfrentados em sua implementação. A questão que orienta a investigação é: a política de tempo integral adotada no município de Goiânia contribui, de fato, para a promoção do desenvolvimento regional e a superação das desigualdades urbanas?

A presente reflexão parte do entendimento de que políticas públicas educacionais não se sustentam apenas por sua formulação legal, mas por sua capacidade de dialogar com as realidades concretas dos territórios e de transformar desigualdades em oportunidades. Ao adotar essa perspectiva, este estudo se propõe não apenas a descrever a política de tempo integral em Goiânia, mas a questionar seus efeitos reais sobre o desenvolvimento local e sobre a democratização do direito à educação.

1.2 Fundamentos da Educação integral e sua articulação com Desenvolvimento Regional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996, é o principal marco regulatório da educação brasileira. Em seu artigo 1º, a lei define que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais”, reconhecendo-a como fenômeno plural, contínuo e socialmente contextualizado (Brasil, 1996).

Nos parágrafos 1º e 2º do mesmo artigo, estabelece-se que a educação escolar deve se desenvolver predominantemente por meio do ensino em instituições próprias e deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Essa concepção amplia o sentido da educação, articulando formação humana, cidadania e participação social, e reafirma a indissociabilidade entre conhecimento e experiência (Brasil, 1996).

O artigo 34 da LDB complementa essa perspectiva ao dispor que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá, no mínimo, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, devendo ser progressivamente ampliada para garantir o desenvolvimento integral do estudante. Essa diretriz foi fortalecida pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui a Política Nacional de Educação em Tempo Integral, orientando os sistemas de ensino a ampliarem o período de permanência dos alunos nas escolas e a diversificarem as experiências formativas. A norma consolida a educação integral como uma política pública estratégica, voltada à equidade, à inclusão e à promoção de oportunidades educacionais em consonância com as demandas sociais e regionais do país (Brasil, 2023).

Assim, a LDB e a Lei nº 14.640/2023 constituem o arcabouço normativo da educação integral no Brasil, conferindo-lhe caráter legal, ético e político. Ambas orientam as redes de ensino não apenas à ampliação do tempo escolar, mas também à formação integral do estudante, vinculando o processo educativo à cidadania, à justiça social e ao desenvolvimento regional sustentável.

No que se refere à educação em tempo integral, o artigo 34 da mesma lei estabelece que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá, no mínimo, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, devendo ser progressivamente ampliada para garantir o desenvolvimento integral do estudante. Essa diretriz foi reforçada pela Lei nº 14.640/2023, que institui a Política Nacional de Educação em Tempo Integral, orientando os sistemas de ensino a ampliarem o período de permanência dos alunos nas escolas e a diversificarem as experiências formativas. A norma consolida a educação integral como uma política pública estratégica, voltada à equidade, à

inclusão e à promoção de oportunidades educacionais em consonância com as demandas sociais e regionais do país.

A educação integral ocupa uma posição de destaque nos debates educacionais recentes, especialmente nas propostas voltadas à superação do ensino tradicional, fragmentado e centrado na transmissão de conteúdos, tratando-se de uma concepção que reivindica a formação *omnilateral* do sujeito, promovendo seu desenvolvimento em múltiplas dimensões — intelectual, ética, emocional, estética e política —, entendida, conforme Manacorda (1975, p. 106, *apud* Gadotti, 1997, p. 58), como “o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo”.

Essa concepção, que parte da ideia de formação omnilateral do ser humano, ultrapassa os limites da instrução intelectual e propõe uma educação voltada à emancipação e à construção de sujeitos críticos, conscientes e participativos. O princípio da integralidade, nesse sentido, aproxima-se das discussões atuais sobre o papel social da escola, que deve articular saberes, práticas e valores em favor da equidade e da dignidade humana. É nessa direção que Oliveira (2019, p. 56) compreende a educação integral como “uma formação completa do indivíduo, fundamentada na função social da escola, na ideia de uma sociedade igualitária e na oferta de uma educação de qualidade para todos”, reafirmando que o processo educativo precisa unir formação intelectual, ética e social em um mesmo horizonte emancipador.

A escola de tempo integral, sob essa perspectiva, deixa de ser apenas um espaço de instrução formal para se tornar lugar de vivência cidadã. O estudante é reconhecido em sua pluralidade e estimulado a aprender de forma crítica, contextualizada e participativa. Gadotti (2009) defende que a educação integral é o caminho para a formação plena, pois proporciona vivências que estimulam o desejo de aprender, despertam a autonomia e envolvem o estudante como sujeito ativo no processo educativo.

Essa visão rompe com a lógica fragmentada dos componentes curriculares e convoca a escola a construir um projeto pedagógico integrado, que dialogue com a realidade local, com os interesses juvenis e com os desafios contemporâneos. Arroyo (2012) reforça esse entendimento ao afirmar que a educação integral só se realiza quando é capaz de levar o aluno a refletir sobre as situações-problema e colocar em prática o que aprendeu na escola, aproximando a aprendizagem das experiências

sociais e afetivas dos estudantes.

Nesse horizonte, a educação integral não se apresenta como um modelo pronto ou universal, mas como uma construção política e pedagógica em constante transformação. Seu fundamento está na valorização das múltiplas formas de saber, nas interações entre diferentes gerações e na articulação entre espaços escolares e não escolares de aprendizagem. Essa proposta formativa ultrapassa os limites do ensino disciplinar, reconhecendo que a formação humana se dá também nas experiências afetivas, culturais, comunitárias e coletivas que moldam os sujeitos em seu pertencimento social, como defendem Gadotti (2009) e Moll *et al.* (2012), ao ressaltarem que a educação integral pressupõe uma concepção ampliada de escola, capaz de integrar dimensões cognitivas, sociais e culturais.

Barbosa e Colares (2023, p. 85) definem a educação integral como “processo formativo que vise à integralidade e totalidade do desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões”. Esse entendimento exige um projeto educacional que ultrapasse a mera oferta de disciplinas, comprometendo a escola com o acolhimento, a construção de vínculos sociais sólidos e práticas que reconheçam a diversidade como riqueza e ponto de partida para a aprendizagem. A formação integral, nesse horizonte, requer uma pedagogia centrada na dignidade, na escuta e na responsabilidade com o futuro. Como adverte Arroyo (2015, p. 17), “a histórica visão negativa desses coletivos e de seus filhos e filhas marcou e continua marcando a lenta garantia de seus direitos à educação, à escola e à universidade”, o que reforça a necessidade de compreender a educação integral como estratégia de enfrentamento das desigualdades estruturais e históricas que se materializam nos territórios periféricos.

A relação entre educação integral e desenvolvimento regional não é recente nem acidental, pois, conforme Guimarães e Souza (2018), desde Anísio Teixeira, com suas Escolas-Parque nas décadas de 1950 e 1960, até Darcy Ribeiro, com os CIEPs nos anos 1980, consolidou-se no Brasil uma tradição de pensar a escola de tempo integral como instrumento de transformação social. Essas propostas buscaram integrar educação formal com cultura, arte, lazer e trabalho, reconhecendo a função pública da escola como articuladora de direitos e possibilidades para as camadas historicamente excluídas da população brasileira (Jacomeli; Barão; Gonçalves, 2018).

No século XXI, o Programa Mais Educação, criado em 2007, resgata essa inspiração ao propor uma ampliação curricular que envolvesse diferentes dimensões

da formação, retomando a ideia de integração entre saberes e práticas (Baptista; Colares, 2022). Para Barcelos e Moll (2023, p. 18), esse programa foi concebido “na perspectiva de uma formação integral, que extrapolasse os limites da sala de aula e abrangesse o desenvolvimento pleno do estudante”, reafirmando que educar é um ato coletivo e profundamente político.

Essa inspiração, retomada pelo Programa Mais Educação, reforça que a educação integral se materializa quando a escola se conecta ao local em que está inserida. Ao extrapolar os limites da sala de aula, como destacam Barcelos e Moll (2023), a proposta passa a reconhecer saberes locais, a valorizar identidades culturais e a construir redes comunitárias de solidariedade.

Nesse movimento, a escola deixa de atuar de forma isolada e se torna um polo de desenvolvimento humano e social, fortalecendo o pertencimento e a participação coletiva dos sujeitos. Essa dimensão da política amplia o alcance formativo do tempo integral e prepara o terreno para discutir sua contribuição ao desenvolvimento regional, compreendido não apenas como crescimento econômico, mas como um processo ético e político que envolve inclusão, redistribuição e reconhecimento das populações historicamente invisibilizadas.

O vínculo entre educação e desenvolvimento regional ganha ainda mais força quando se adota uma concepção ampliada de desenvolvimento, que não se reduz ao crescimento econômico. Segundo as abordagens contemporâneas, desenvolver significa incluir, redistribuir, reconhecer e dialogar com as necessidades reais da localidade. Trata-se de um processo ético e político que exige escuta, participação e compromisso com as populações invisibilizadas pelas lógicas tradicionais de planejamento urbano.

Nesse sentido, a educação integral surge como estratégia concreta para reorganizar as regiões da cidade e combater desigualdades estruturais. Ao investir na formação crítica, na valorização das culturas locais e na articulação intersetorial, ela amplia horizontes de futuro para comunidades historicamente desassistidas. Não se trata apenas de mudar a escola, mas de reconfigurar o papel que ela exerce na vida social e na democracia cotidiana.

Portanto, educação integral e desenvolvimento regional compartilham uma mesma matriz ética: ambas se orientam pela justiça social, pela valorização da dignidade humana e pela construção de uma sociedade onde os direitos sejam vividos como prática e não apenas como promessa. O fortalecimento dessa convergência é

condição necessária para um projeto de país mais equitativo, participativo e plural.

Em diálogo com Gadotti (2009), Arroyo (2012) e Moll (2012), compreende-se que a educação integral não pode ser reduzida à ampliação do tempo escolar, mas precisa se concretizar como política de emancipação. Essa constatação impõe um desafio teórico e político: traduzir o ideal humanista de formação integral em práticas que enfrentem a segregação urbana e a desigualdade regional. Assim, a teoria crítica da educação integral assume aqui papel central, ancorando a análise na relação entre escola, território e justiça social.

1.3 A política de educação integral na rede municipal de Goiânia

A experiência da educação integral em Goiânia tem se consolidado a partir de um conjunto de iniciativas impulsionadas tanto por políticas nacionais quanto por diretrizes locais. A capital goiana integra o movimento nacional de ampliação da jornada escolar, mas o faz com características próprias, articuladas à realidade socioespacial da cidade. Nos últimos anos, a política municipal de tempo integral passou a ser direcionada por planos de metas que envolvem reorganização curricular, valorização da docência e busca por equidade territorial no acesso à educação básica (Goiânia, 2023).

A inserção de Goiânia nesse cenário é anterior ao atual Programa Escola em Tempo Integral lançado pelo Governo Federal. A cidade já havia implementado ações relacionadas ao Programa Mais Educação (PME), criado em 2007, que previa a ampliação da jornada escolar para desenvolver atividades complementares nas áreas de esporte, cultura, lazer, meio ambiente e tecnologia. Como destaca o texto-base do programa: “A perspectiva da educação integral pressupõe o reconhecimento de que os processos de aprendizagem e de socialização dos sujeitos ocorrem em distintos espaços e tempos” (Coelho; Rosa; Amaral, 2018, p. 3). Essa diretriz fundamentou muitas das primeiras iniciativas da rede municipal, que buscavam integrar as escolas às demandas da comunidade.

Com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, essas ações ganharam novo impulso. A Meta 6 do PNE estabelece a ampliação da oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, priorizando as instituições situadas em regiões de maior vulnerabilidade. Essa meta foi incorporada no planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME)

2021 , que passou a definir critérios mais consistentes para a seleção das unidades que receberiam o novo formato.

Dados do Censo Escolar de 2023 indicam que Goiânia possui atualmente 64 instituições com oferta de tempo integral na rede municipal, o que representa um avanço significativo em relação a anos anteriores (Brasil, 2025). Apesar do crescimento, há disparidades entre regiões administrativas: os bairros periféricos, que concentram maior vulnerabilidade social, nem sempre são priorizados na implantação da jornada ampliada, o que evidencia tensões entre a política formal e sua materialização.

O novo Programa Escola em Tempo Integral, instituído em 2023 pelo Ministério da Educação, retoma a lógica do PME e a articula com os objetivos da Agenda 2030. O programa enfatiza que a educação integral deve ser implementada de forma articulada com os princípios da equidade e da justiça social, considerando as especificidades de cada localidade (Brasil, 2023). Essa orientação reforça a necessidade de adaptar a política educacional às singularidades locais, sobretudo em contextos urbanos marcados por desigualdades estruturais, como é o caso da capital goiana.

Ao observar a distribuição das escolas em tempo integral em Goiânia, nota-se que os setores mais centrais concentram boa parte das unidades contempladas, enquanto regiões com maior índice de vulnerabilidade, ainda apresentam cobertura limitada. Tal constatação é coerente com a crítica de Barbosa (2018), segundo a qual “a expansão da educação em tempo integral tem ocorrido sem critérios claros de priorização social, o que resulta na reprodução das desigualdades existentes”.

Em sua tese, Santos (2021, p. 103) destaca que um dos maiores entraves enfrentados pela política de educação integral em Goiânia está relacionado à infraestrutura física das unidades: “Muitas escolas não dispõem de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades complementares, o que compromete a efetividade do projeto pedagógico”. Essa limitação se soma à escassez de recursos humanos e materiais, à ausência de formação continuada específica para os docentes e à dificuldade de integração curricular entre o turno regular e o contraturno.

Além dos obstáculos estruturais, há desafios de natureza política e administrativa. A rotatividade de equipes gestoras, a fragmentação entre as secretarias envolvidas (educação, assistência social, cultura, esporte) e a falta de

avaliação sistemática das experiências implantadas comprometem a continuidade e a efetividade da política. Como argumenta Dianin (2019, p. 11), “a permanência e o êxito das políticas públicas requerem continuidade, planejamento de longo prazo e avaliação constante dos resultados alcançados”.

A despeito dessas dificuldades, algumas iniciativas da rede municipal de Goiânia têm se destacado pela articulação regional e pela valorização das experiências culturais e sociais dos estudantes. Projetos pedagógicos que envolvem hortas comunitárias, oficinas de capoeira, rodas de leitura e práticas de mediação de conflitos são exemplos de como a escola pode se conectar com a vida das famílias e fortalecer vínculos comunitários. Esses projetos indicam que, quando bem implementada, a educação integral pode transformar a escola em núcleo de desenvolvimento humano, ampliando suas funções para além da sala de aula tradicional.

É importante, portanto, destacar que, para alcançar os objetivos da educação integral, é indispensável garantir condições materiais, formativas e simbólicas adequadas. Como apontam Guimarães e Souza (2018, p. 146), “a ampliação da jornada escolar precisa ser compreendida não como mera permanência, mas como possibilidade de novas experiências de aprendizagem e de desenvolvimento integral”. Essa afirmação sintetiza a principal aposta da política de tempo integral: transformar a escola em espaço de acolhimento, pertencimento e formação cidadã, capaz de promover a justiça social a partir da realidade concreta dos sujeitos.

A política municipal de educação integral em Goiânia demonstra avanços significativos, mas evidencia também o distanciamento entre o ideal formativo e sua concretização. A ausência de critérios de regionalização e a fragmentação institucional revelam o quanto a expansão da jornada, sem um projeto político-pedagógico consistente, pode reproduzir as desigualdades que pretende combater. Essa constatação reforça a necessidade de uma leitura crítica da política, na qual a ampliação do tempo escolar seja acompanhada por uma ampliação das possibilidades de vida e de pertencimento.

1.4 Desafios para a consolidação da educação integral em Goiânia

Apesar da ampliação progressiva da jornada escolar nas últimas décadas, a consolidação da educação integral na rede municipal de Goiânia ainda enfrenta

obstáculos estruturais, pedagógicos e institucionais. Esses desafios se aprofundam em bairros marcados pela desigualdade social, refletindo a distância entre as promessas da política pública e sua efetiva materialização no cotidiano escolar.

Entre as limitações mais evidentes, destaca-se a precariedade das estruturas físicas em boa parte das unidades. Bittencourt (2020, p. 8) observa que “a carência de espaços adequados compromete a organização das atividades pedagógicas e culturais no tempo ampliado”. Em muitas escolas goianienses, não há refeitórios, salas multifuncionais ou ambientes destinados à convivência e criação coletiva, o que inviabiliza propostas interdisciplinares e formativas. Essa realidade reforça o que aponta Silva (2023, p. 68), ao afirmar que os espaços disponíveis “nem sempre são adequados para a proposta de tempo integral”.

A ausência de infraestrutura soma-se à dificuldade persistente de articular o tempo estendido a um projeto pedagógico integral e significativo. Em muitas escolas, a jornada ampliada tem sido interpretada como mera repetição do turno regular, reduzida a reforço escolar ou monitorias que pouco dialogam com um currículo emancipador. Bittencourt (2019, p. 1760) alerta que “a viabilidade de implementação de projetos educativos em educação integral com a adoção da BNCC é bastante limitada, considerando que os fatores que caracterizam a ampliação curricular não são enfatizados”. Essa limitação indica o que defende Arroyo (2014), ao afirmar que a afirmação política da ética na educação consiste em reconhecer os outros sujeitos, suas trajetórias e resistências, e colocá-los no centro das práticas escolares. A falta de planejamento coletivo e a escassez de formação docente específica acabam, portanto, por acentuar a fragmentação pedagógica.

No que diz respeito aos recursos humanos, a escassez de profissionais, especialmente com formação voltada à proposta integral, compromete a estabilidade das ações. Como afirma Dianin (2019, p. 11), “a rotatividade de professores e a ausência de equipes permanentes dificultam a consolidação de uma identidade pedagógica própria da escola de tempo integral”. Em Goiânia, essa realidade é sentida tanto nas unidades novas quanto naquelas que já funcionam há mais tempo, revelando uma tensão entre a expansão da política e sua sustentabilidade.

Do ponto de vista institucional, embora a educação integral esteja prevista em marcos normativos como a Meta 6 do PNE e tenha sido incorporada às metas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, ainda não se consolidou como uma política local robusta, com diretrizes pedagógicas e estratégias de avaliação

articuladas.

Essa diretriz demonstra o compromisso legal com a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e com a garantia do direito à formação integral, articulando políticas curriculares, estruturais e de equidade. Na prática, observa-se que muitas iniciativas ainda se configuram de forma fragmentada, sem continuidade assegurada. Salvino (2021, p. 4) observa que “a descontinuidade e a fragmentação das políticas educacionais em contextos locais tornam difícil a institucionalização da educação integral como direito e como política pública”. Essa constatação converge com Silva (2023, p. 94), ao apontar que “a ausência de uma política local consolidada e institucionalizada enfraquece a sustentabilidade da proposta”.

Outro fator crítico se refere à distribuição desigual das escolas em tempo integral na cidade. Em Goiânia, bairros periféricos, com menor oferta de políticas públicas integradas, seguem com baixa cobertura da jornada ampliada, o que contraria os princípios de equidade presentes nos documentos nacionais e internacionais. Moehlecke (2023, p. 9) enfatiza que “apesar do crescimento da oferta de matrículas em tempo integral, observa-se uma concentração em determinadas regiões e uma ausência em localidades com maior vulnerabilidade social, o que evidencia desigualdades na distribuição da política”. Essa realidade confirma a análise de Arroyo (2012, p. 22), para quem “esses sujeitos e esses territórios foram negados como portadores de saberes, de culturas e de direitos”, demonstrando que a ampliação da jornada escolar precisa reconhecer as condições históricas de exclusão e desigualdade que atravessam os espaços urbanos. Além das desigualdades, a educação integral também esbarra na ausência de políticas intersetoriais eficazes.

O ideal de integração entre educação, cultura, assistência social e saúde, previsto em diretrizes como a do Programa Mais Educação, raramente se concretiza no cotidiano escolar. Como ressaltam Jacomeli, Barão e Gonçalves (2020, p. 4), “a efetividade da educação integral está diretamente relacionada à capacidade de articulação entre setores, o que exige vontade política e estratégias colaborativas”.

A escuta da comunidade escolar, especialmente de estudantes e famílias, ainda ocorre de forma limitada, o que compromete o sentido democrático da escola pública. Guimarães e Souza (2018) observam que a efetividade da educação integral depende do diálogo entre currículo e cotidiano, permitindo que as práticas pedagógicas reflitam as realidades locais e as experiências dos sujeitos. Quando há abertura para a participação da comunidade, os projetos escolares tendem a

conquistar maior adesão, sobretudo quando dialogam com as vivências dos estudantes e com as demandas da comunidade, reconhecendo o valor do saber construído coletivamente.

Tal concepção é corroborada por Bittencourt (2019), ao afirmar que a escola de tempo integral só se concretiza como espaço de formação cidadã quando a comunidade é convocada a participar da construção de seus projetos. A escuta ativa, portanto, constitui elemento central para a construção de propostas democráticas e pedagogicamente relevantes, pois permite que a escola se reconheça como parte da comunidade e valorize a pluralidade de vozes que a compõem. O fortalecimento dos vínculos entre escola e famílias potencializa a corresponsabilidade educativa e amplia o alcance das políticas de formação integral.

Mesmo diante de entraves estruturais e institucionais, algumas escolas da rede municipal de Goiânia têm desenvolvido práticas criativas e comprometidas com a formação integral, demonstrando que a ampliação do tempo escolar não se limita à permanência física, mas implica a construção de experiências educativas significativas. Para Baptista e Colares (2022, p. 875), a educação integral deve ser compreendida como “um processo formativo voltado à totalidade do ser humano, envolvendo todas as suas dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas”, e, nesse horizonte, iniciativas como rodas de leitura, mediação de conflitos, hortas pedagógicas e oficinas artísticas configuram-se como práticas que ressignificam o tempo ampliado e fortalecem a função humanizadora da escola pública.

A superação dos desafios identificados requer estratégias articuladas em três frentes fundamentais: investimentos financeiros consistentes, formação continuada dos educadores e um planejamento intersetorial coerente. Salvino (2021) destaca que a educação integral, mais do que uma simples política educacional, constitui-se como uma proposta de reorganização das relações entre o Estado, a escola e a localidade, exigindo compromisso político e enraizamento social.

Os desafios da educação integral em Goiânia não se limitam à gestão da jornada escolar, mas envolvem disputas por sentidos, estruturas e finalidades da educação pública. A consolidação da política requer não apenas ampliação quantitativa, mas, sobretudo, aprofundamento qualitativo — com escuta, pertencimento e compromisso historicamente negligenciados.

Os desafios da educação integral em Goiânia não decorrem apenas da falta de infraestrutura ou de recursos humanos, mas da ausência de uma concepção política

de longo prazo que reconheça a escola como agente do desenvolvimento local. A fragmentação das ações e a baixa escuta das comunidades revelam a urgência de transformar o discurso da integralidade em prática efetiva de equidade regional.

1.5 Educação Integral como Vetor de Desenvolvimento Local

A concepção de educação integral, quando efetivamente enraizada no cotidiano das escolas, amplia o horizonte de atuação da política educacional, extrapolando os limites da sala de aula para alcançar as regiões da cidade em que se inserem as comunidades escolares. Mais do que apenas ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, a proposta implica uma articulação estratégica entre educação, cultura, esporte, saúde e cidadania, configurando a escola como núcleo de mobilização social e de fortalecimento comunitário. Em contextos urbanos marcados por desigualdade, como os bairros periféricos de Goiânia, essa abordagem da educação integral revela seu potencial transformador.

Guimarães e Souza (2020) apontam que a efetivação da proposta depende da capacidade da escola de se conectar com o entorno e reconhecer os saberes locais como parte legítima do processo educativo. Nesses espaços, a escola torna-se mais do que um equipamento público — passa a ser referência de proteção social, pertencimento e promoção de direitos. As experiências analisadas na rede municipal de Goiânia indicam que os efeitos positivos da educação integral se intensificam quando a escola constrói vínculos. Oficinas de música, rodas de conversa com lideranças locais, hortas escolares e feiras culturais foram estratégias adotadas por diversas unidades que buscaram integrar o currículo às realidades e memórias do bairro. Segundo Bittencourt (2020), ao considerar a comunidade como dimensão pedagógica, a escola fortalece a identidade comunitária e amplia seu impacto social.

Esse processo de integração não ocorre automaticamente. Como sublinha Coelho *et al.* (2018), é preciso que as políticas educacionais criem condições para a construção de redes de apoio e de diálogo entre diferentes setores — educação, saúde, assistência social e cultura. Quando essa articulação se efetiva, a escola passa a operar como ponte entre o poder público e a comunidade, estimulando projetos intersetoriais que beneficiam toda a população do entorno.

Um dos entraves identificados na pesquisa está na ausência de critérios de regionalização para a expansão da jornada integral. Em muitas áreas da capital

goiana, sobretudo nos bairros com maior vulnerabilidade social, a presença de escolas com tempo ampliado ainda é insuficiente. Como apontam Guimarães e Souza (2020, p. 80), “a implantação da educação integral em tempo integral nem sempre tem ocorrido de forma equitativa nos diversos contextos sociais e regionais, podendo acentuar desigualdades já existentes”.

Esse padrão de distribuição evidencia um descompasso entre a intenção de democratizar a educação e a materialidade de sua implementação. As áreas mais fragilizadas, que deveriam ser priorizadas, acabam marginalizadas no processo de expansão da política.

A valorização das regiões administrativas e socioeducacionais de Goiânia como categoria de análise permite compreender a educação integral como política de inclusão social e desenvolvimento humano. Para Salvino (2021), essa concepção exige repensar os objetivos da escola pública e seu papel no enfrentamento das desigualdades estruturais. Quando a escola estabelece projetos com base nas demandas locais, fomenta a autoestima, reconhece saberes invisibilizados e amplia as oportunidades de formação integral.

Há, no entanto, um limite estrutural a ser enfrentado: a fragmentação institucional. A escassez de iniciativas integradas entre secretarias, a ausência de protocolos de cooperação e a descontinuidade dos programas dificultam que a escola atue de forma coordenada com os demais serviços públicos. Esse cenário é especialmente perceptível nas regiões Noroeste e Oeste de Goiânia, onde se concentram altos índices de vulnerabilidade social e onde a implantação das escolas de tempo integral ainda ocorre de forma desigual e desarticulada. Como sublinham Jacomeli, Barão e Gonçalves (2020), a efetividade da política de educação integral está diretamente associada à articulação entre setores e à institucionalização de práticas intersetoriais sustentáveis.

É nesse sentido que Silva (2023) argumenta que o desenvolvimento regional não se faz apenas com obras de infraestrutura, mas com políticas públicas que humanizem os espaços urbanos e reconheçam a centralidade da educação na construção de espaços mais justos. A escola de tempo integral se configura como ser catalisadora de vínculos, de reconhecimento e de transformação cotidiana.

Ao conjunto de experiências se somam os esforços das comunidades escolares que, mesmo diante da precariedade estrutural, reinventam o uso do tempo e do espaço. Em vez de apenas reproduzir o modelo tradicional em jornada estendida,

essas escolas assumem um compromisso com a formação crítica, com o acolhimento das juventudes e com a promoção do bem comum. Como lembra Arroyo (2012), o sentido de uma escola integral está em sua capacidade de reconhecer os sujeitos concretos e seus mundos, criando pontes entre saberes escolares e experiências de vida.

Desse modo, o fortalecimento da educação integral como vetor de desenvolvimento exige uma virada epistemológica e política: é preciso abandonar a lógica da ampliação da carga horária como fim em si e investir na construção de propostas que nasçam do diálogo com as comunidades locais. A escola, nesse processo, deixa de ser apenas uma prestadora de serviços para se tornar espaço de humanização, de resistência e de cuidado coletivo.

A análise sugere que a educação integral só se converte em vetor de desenvolvimento quando incorpora uma dimensão territorial e comunitária. A teoria crítica da educação, ao reconhecer o espaço escolar como microcosmo das desigualdades sociais, oferece ferramentas para compreender o papel político da escola nas periferias. Assim, o desenvolvimento local deve ser entendido não apenas como resultado econômico, mas como processo cultural e ético de reconstrução dos vínculos sociais e das possibilidades de cidadania.

1.6 Metodologia

Este artigo resulta de uma investigação de natureza qualitativa, de caráter exploratório e documental, voltada à compreensão das interfaces entre a política de educação integral implementada na rede municipal de Goiânia e os processos de desenvolvimento urbano. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos sociais, especialmente os educacionais, exigem uma análise interpretativa capaz de considerar a complexidade das práticas e dos discursos institucionais que atravessam a realidade escolar (Gamboa, 2018).

A pesquisa qualitativa foi adotada por permitir o estudo de processos e significados, mais do que a quantificação de dados. Conforme Gil (2017), investigações dessa natureza priorizam o aprofundamento do fenômeno em contextos específicos, buscando captar as múltiplas dimensões que o constituem. Nesse sentido, o estudo assumiu uma perspectiva documental, fundamentada na análise de relatórios institucionais, dados educacionais e registros oficiais, buscando interpretar

a implementação da política a partir de evidências disponíveis nos documentos, sem a formulação de hipóteses prévias.

Como procedimento metodológico central, optou-se pela análise documental, compreendida como estratégia que permite a interpretação crítica de fontes diversas, com ênfase em documentos oficiais, legislações, planos educacionais, relatórios públicos e registros institucionais. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa documental se distingue pela utilização de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico sistemático, exigindo do pesquisador a capacidade de organização, leitura crítica e categorização dos dados.

Foram examinados documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os relatórios do Censo Escolar divulgados pelo INEP, além de legislações municipais e normativas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME-GO). Esses materiais permitiram identificar diretrizes, metas, lacunas e contradições nas políticas de expansão da jornada escolar em tempo integral no município.

Paralelamente, recorreu-se à análise do corpus empírico da dissertação de mestrado da autora, a qual envolveu a leitura crítica de projetos pedagógicos de escolas municipais, registros de gestão e observações institucionais sobre a implementação da política. Essa triangulação entre documentos normativos, dados educacionais e registros escolares forneceu subsídios para compreender não apenas o desenho oficial da política, mas suas materializações cotidianas e seus limites estruturais.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo em perspectiva temática, conforme sistematizado por Bardin (2011), permitindo o agrupamento de categorias como infraestrutura, articulação escola-comunidade local, desigualdades regionais, planejamento intersetorial e práticas formativas. A organização dos dados buscou respeitar a densidade interpretativa das fontes, evitando generalizações apressadas e valorizando a contextualização das evidências.

Como delimitação metodológica, este estudo não envolve entrevistas ou aplicação de questionários junto a gestores, professores ou estudantes, o que será feito no terceiro artigo. Neste estudo, priorizou-se o exame de documentos oficiais e de experiências institucionalizadas, buscando compreender as bases estruturantes da política de tempo integral, seus objetivos, contradições e mecanismos operacionais. De acordo com Severino (2007), a investigação documental é plenamente adequada

quando se pretende analisar políticas, concepções e diretrizes sistemáticas que orientam a prática educativa.

Ao privilegiar a triangulação entre referencial teórico, fontes documentais e dados da rede municipal, a pesquisa buscou conferir consistência à análise, assegurando coerência entre os fundamentos conceituais da educação integral e os contextos de sua implementação concreta. Essa estratégia metodológica revelou tanto as barreiras estruturais que limitam a consolidação da política em Goiânia quanto as experiências pedagógicas que apontam para sua potência transformadora, sobretudo quando ancorada nos vínculos comunitários.

Considerações Finais

A análise dos fundamentos legais e teóricos da educação integral revela um campo de tensões: entre o discurso da integralidade e as limitações estruturais de sua execução. Entende-se, portanto, que a educação integral não é apenas uma política de ampliação do tempo escolar, mas um projeto de sociedade que exige enfrentamento das desigualdades históricas e reconfiguração do papel da escola no território.

A educação integral, ao articular formação humana e justiça social, oferece à escola pública brasileira a possibilidade de se constituir como instância promotora de equidade e transformação local. Em Goiânia, embora avanços tenham sido registrados na ampliação da oferta em tempo integral, os desafios persistem em múltiplas frentes — da infraestrutura precária à ausência de políticas que priorizem as regiões mais vulneráveis.

A análise empreendida revelou que, quando orientada por um projeto pedagógico sensível às singularidades locais e sustentada por políticas públicas comprometidas com o planejamento e a escuta ativa, a escola integral pode de fato contribuir para o desenvolvimento regional. Essa contribuição, no entanto, não é automática. Exige recursos, continuidade institucional, integração intersetorial e compromisso ético com os sujeitos que convivem no ambiente escolar.

Constatou-se também que parte do potencial da educação integral permanece comprometido por uma concepção limitada da jornada ampliada, ainda associada à ideia de reforço escolar e não à promoção de experiências formativas diversificadas, críticas e comunitárias. Nos casos em que a escola se abriu à participação da

comunidade e dialogou com as práticas culturais dos estudantes, os efeitos extrapolaram o desempenho acadêmico e alcançaram dimensões subjetivas e coletivas do desenvolvimento.

A política educacional precisa, portanto, superar a lógica da adesão burocrática e caminhar para uma institucionalização robusta da educação integral como política de Estado. Essa trajetória depende de decisões orçamentárias, de formação continuada e de instrumentos avaliativos que considerem não apenas os indicadores de rendimento, mas os vínculos que a escola constrói com a comunidade.

Ao compreender a educação integral como vetor de desenvolvimento local, este artigo reafirma que os sentidos da escola se ampliam quando ela se enraíza em seu contexto e assume o desafio de formar sujeitos íntegros, críticos e solidários. Em cidades marcadas por desigualdades, como Goiânia, essa missão ganha contornos ainda mais urgentes. O futuro da educação integral dependerá menos da expansão numérica de matrículas e mais da capacidade das políticas públicas de torná-la significativa, democrática e transformadora.

Referências

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e o direito à educação no Brasil: inclusão, exclusão e silenciamentos. In: BORGES, C. C.; ZIBAS, D. M. S. (org.). **Educação e políticas públicas**. São Paulo: Xamã, 2012.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Disponível em:

https://books.google.com/books/about/Curr%C3%ADculo_territ%C3%B3rio_em_disputa.html?id=nOgbBAAAQBAJ.

ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/?format=pdf&lang=pt>.

ARROYO, M. G. **O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul./set. 2015.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150390>.

BAPTISTA, T. N. F.; COLARES, M. L. I. S. **Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral**. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 11, n. 3, p. 873-891, set./dez. 2022.

Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n3a2022-66308>.

BARBOSA, E. S.; CRUZ, M. C. M. T.; RIBEIRO, V. M. **Equidade educacional em territórios vulneráveis**. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 15, n. 34, jun. 2022

BARBOSA, K. M. **Educação integral e educação de tempo integral: aproximações e distanciamentos no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil**. Revista Educação Pública, v. 24, n. 9, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/9/educacao-integral-e-educacao-de-tempo-integral-aproximacoes-e-distanciamentos>

BARCELOS, A. C.; MOLL, J. Formação Integral, Territórios Educativos e Bem Viver. In: RODRIGUES, J. G.; MOLL, J. (org.). **Educação integral: múltiplos olhares**. Brasília: MEC, 2023. p. 13–30.

BARCELOS, L. R.; MOLL, J. **Educação integral e políticas públicas: revisitando o Programa Mais Educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 39, n. 1, p. 10-24, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTENCOURT, J. **Educação integral no contexto da BNCC**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 1–22, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43587>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)**. 7. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Educação em tempo integral cresce no Brasil**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-tempo-integral-cresce-no-brasil>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatísticas do Censo Escolar**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Ensino integral**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ensino-integral>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Fomento às Escolas de Ensino**

Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo **Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>>.

COELHO, L. M. C. da; ROSA, A. V. N.; AMARAL, L. F. do. **Plano Nacional de Educação, Programa Mais Educação e novo Programa Mais Educação**: avanços e desafios das políticas públicas educacionais. *Revista Educação e (Trans)formação*, Salvador, v. 3, n. 1, p. 1–11, 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/eductransf/article/view/5083>

DIANIN, M. T. D. E. O. **Ensino médio em tempo integral nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais**: análise das diretrizes e dos impactos da política pública. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 35, n. 1, p. 1–20, 2019.

GADOTTI, M. **Educação Integral**: um conceito em construção. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: Métodos e epistemologias. 3. ed. Chapecó, SC: Editora Argos, 2018.

GOIÂNIA. **Plano Municipal de Educação de Goiânia 2015–2025**. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/seduc>

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. F. M. **Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente**. *Revista Exitus*, Santarém, v. 8, n. 3, p. 143-169, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3ID642>.

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. F. M. Educação integral em tempo integral no Brasil: tendências e desafios. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 71–87, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8725>

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. O. D.; GONÇALVES, L. S. A. **A política de educação integral no Brasil e suas relações com o desenvolvimento social e a equidade**. *Revista Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 14, n. esp., p. 1–17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/14291>

MOEHLECKE, S. **Tendências do acesso à educação integral no Brasil: expansão com equidade?** In: SILVA, A. R. F. da; ALMEIDA, M. M. de; MOURA, J. A. (org.). **Educação básica em disputa: sujeitos, políticas e desigualdades**

sociais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. p. 85–103.

MOLL, J. Formação Integral: direito de todos e dever do Estado. In: MOLL, J. *et al.* (org.). **Educação Integral: princípios e práticas**. São Paulo: Moderna, 2012.

SALVINO, F. P. **Educação Integral e governança no contexto do “neoliberalismo”**: reflexões sobre as políticas educacionais brasileiras. Revista Pesquisa Educacional em Foco, v. 6, n. 1, p. 1–14, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/educacaoofoco/article/view/844>

SANTOS, C. C. de F. **Educação integral em tempo integral: políticas públicas e condições de efetivação na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2021. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2021.

SILVA, M. F. O. e. **Inovando a Educação**: o papel das escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia na promoção da educação integral e no desenvolvimento regional. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, 2023.

Segundo Artigo - Educação Integral em Goiânia: Efeitos Educacionais e Sociais na Dinâmica do Desenvolvimento Regional

Maria de Fátima de Oliveira e Silva¹
Edna Maria de Jesus²

RESUMO

O artigo analisa os impactos da implementação das escolas de tempo integral na rede municipal de Goiânia, destacando efeitos educacionais, sociais e regionais observados entre os anos de 2018 e 2023. O objetivo foi avaliar em que medida a ampliação da jornada escolar contribuiu para a melhoria do fluxo e do desempenho acadêmico, bem como para a redução de desigualdades socioeconômicas nas diferentes regiões da cidade. A pesquisa adota abordagem qualitativa e documental, fundamentada na análise de 32 escolas de tempo integral cadastradas pela Secretaria Municipal de Educação, com uso de dados secundários obtidos em relatórios institucionais das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), no banco de indicadores da SME Goiânia, no IBGE. As informações foram sistematizadas por meio de estatística descritiva e análise de conteúdo, permitindo relacionar variações nos índices de rendimento escolar, frequência e vulnerabilidade social aos territórios atendidos pelos programas municipais. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Moll *et al.* (2022), Moehlecke (2023), Valadares (2018), Barbosa e Gebran (2021) e Rodrigues *et al.* (2025), que discutem a relação entre educação integral e desenvolvimento regional. Os resultados apontam aumento da taxa de transição para o ensino médio, redução da evasão e queda de 12% nos registros de vulnerabilidade juvenil nas regiões com maior número de escolas integrais. Também, se identificam tendências de melhoria em indicadores socioeconômicos, como crescimento médio de 8% na renda *per capita* e avanço em parâmetros de infraestrutura e participação comunitária. Apesar dos progressos, persistem desafios vinculados à manutenção da infraestrutura, à formação continuada de professores, à integração curricular e ao financiamento público, além da necessidade de ampliar a participação social nas decisões pedagógicas. As conclusões reforçam que a consolidação da política de educação integral em Goiânia depende de articulação intersetorial, investimentos sustentáveis e gestão democrática, de modo que a ampliação do tempo escolar se traduza em desenvolvimento educacional e regional efetivo.

Palavras-chave: Educação integral. Tempo integral. Desenvolvimento regional. Políticas públicas. Goiânia.

ABSTRACT

¹ Graduada e pós-graduada em Educação pela PUC-GO, professora do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal e Estadual. E-mail: mariadefatima0111@gmail.com

² Pós-doutoranda pela Universidade Federal Fluminense-UFF. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/GO). Instituições: UNIALFA; IAESup; Seduc-GO E-mail: ednamariajesus20@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3498-4290>; <http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>.

The article analyzes the impacts of implementing full-time schools in the municipal network of Goiânia, highlighting educational, social, and regional effects observed between 2018 and 2023. The main objective was to assess the extent to which the expansion of school hours contributed to improving student flow and academic performance, as well as reducing socioeconomic inequalities across different regions of the city. The study adopts a qualitative and documentary approach, based on the analysis of 32 full-time schools registered by the Municipal Department of Education, using secondary data collected from Regional Education Coordination (CRE) reports, the SME Goiânia database, the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), and complementary sources such as QEDu. The information was systematized through descriptive statistics and content analysis, allowing the correlation of variations in educational performance, attendance, and social vulnerability indicators with the territories served by municipal programs. The theoretical framework is supported by authors such as Moll *et al.* (2022), Moehlecke (2023), Valadares (2018), Barbosa and Gebran (2021), and Rodrigues *et al.* (2025), who discuss the relationship between integral education and regional development. The results indicate an increase in transition rates to high school, a reduction in dropout rates, and a 12% decrease in youth vulnerability in regions with a greater concentration of full-time schools. Improvements were also identified in socioeconomic indicators, including an 8% average growth in per capita income and advances in infrastructure and community participation. Despite the progress achieved, challenges remain concerning infrastructure maintenance, teacher professional development, curricular integration, and financial sustainability, as well as the need to expand community participation in pedagogical decision-making. The conclusions emphasize that the consolidation of full-time education policy in Goiânia depends on intersectoral coordination, sustainable investments, and democratic management to ensure that extended school hours effectively translate into educational and regional development.

Keywords: Full-time education. Extended school day. Regional development. Public policy. Goiânia.

2.1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a educação em tempo integral no Brasil tem se intensificado desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como direito social e dever do Estado. Experiências pioneiras, como as Escolas-Parque de Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Darcy Ribeiro, inauguraram uma tradição de políticas voltadas à ampliação da jornada escolar, articulando formação acadêmica e desenvolvimento integral do estudante (Gadotti, 2009; Moll *et al.*, 2012). Nos últimos anos, o cenário nacional foi impulsionado por diretrizes como a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 e pela Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que propõem a oferta de educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas até 2024, com atendimento de no mínimo 25% dos alunos da educação básica.

No contexto goianiense, a adoção da política de escolas de tempo integral ganha força a partir da década de 2010, alinhando-se tanto a programas federais, como o Mais Educação, quanto a iniciativas locais e estaduais. Autores como Silva *et al.* (2012) e Santos (2009) apontam que a implementação dessa política na rede municipal buscou não apenas estender o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas também integrar atividades pedagógicas, culturais e esportivas, favorecendo a formação integral. No entanto, a consolidação do modelo esbarra em desafios estruturais e de gestão que variam conforme a realidade socioeconômica das comunidades atendidas.

A expansão das escolas de tempo integral em Goiânia nos últimos anos pode ser observada no crescimento do número de unidades e de matrículas, especialmente no ensino fundamental. Dados da Secretaria Municipal de Educação (Goiânia, 2023) indicam que, entre 2018 e 2023, houve aumento expressivo de escolas operando nesse regime, com foco prioritário em regiões de maior vulnerabilidade social. Essa estratégia dialoga com estudos que associam a ampliação da jornada escolar à melhoria de indicadores de aprendizagem, redução da evasão e fortalecimento do capital social local (Ferreira; Rees, 2021; Lemes *et al.*, 2023).

As expectativas em torno da política municipal são ambiciosas. Pretende-se que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola resulte em ganhos significativos no desempenho acadêmico, em maior equidade educacional e em impactos sociais positivos, como a redução da criminalidade juvenil e a elevação da renda familiar. Cunha (2024) e Valadares (2011) destacam que, quando bem planejada e sustentada, a escola de tempo integral pode atuar como vetor de desenvolvimento regional, criando condições para o fortalecimento de comunidades e para a inserção qualificada dos jovens na vida profissional e cidadã.

Apesar disso, experiências relatadas em diferentes regiões brasileiras mostram que a simples ampliação da jornada não garante a efetividade da proposta integral (Santos; Carvalho, 2019; Giroto; Cássio, 2022). É preciso assegurar a integração curricular, a formação docente adequada, a infraestrutura compatível e o financiamento sustentável. No caso de Goiânia, a política avança em meio a limitações orçamentárias e desigualdades sociais, o que exige análises que considerem não apenas os resultados globais, mas também as disparidades entre bairros e regiões.

Este artigo analisa os impactos educacionais e socioeconômicos da implementação das escolas de tempo integral na rede municipal de Goiânia,

considerando dados de 2018 a 2023. Os indicadores avaliados incluem taxa de transição para o ensino médio, desempenho escolar, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), renda per capita e índices de criminalidade juvenil. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, baseia-se em análise documental e levantamento de dados secundários de fontes oficiais, como a SME e o IBGE, bem como em estudos acadêmicos sobre o tema.

O objetivo geral é avaliar em que medida a política de escolas de tempo integral em Goiânia contribuiu para a melhoria de indicadores educacionais e para o desenvolvimento social local. Como objetivos específicos, pretende-se: a) identificar resultados positivos e limitações da política; b) analisar correlações entre presença das escolas integrais e evolução de indicadores socioeconômicos; c) discutir os desafios de implementação e sustentabilidade; e d) comparar a experiência goianiense com outros contextos brasileiros.

A pergunta de pesquisa que orienta este estudo é: quais são os impactos educacionais e socioeconômicos da política de escolas de tempo integral na rede municipal de Goiânia e de que forma esses resultados dialogam com as perspectivas de desenvolvimento regional? Para responder a essa questão, este artigo mobiliza referenciais teóricos e empíricos de autores como Gadotti (2009), Moll *et al.* (2012), Santos (2009), Silva *et al.* (2012), Cunha (2024), Ferreira e Rees (2021) e Lemes *et al.* (2023), além de dados oficiais da SME e do IBGE.

Ao reunir dados secundários e literatura especializada, articulados de forma crítica, este trabalho busca oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à educação integral, contribuindo para o debate sobre seu papel como estratégia de inclusão social e de redução das desigualdades regionais.

O debate sobre a educação integral em Goiânia evidencia que o tempo ampliado só adquire sentido quando articulado a uma concepção emancipatória de formação humana. Essa abordagem se fundamenta na teoria crítico-emancipatória da educação integral, inspirada em autores como Paulo Freire, Gadotti (2009) e Arroyo (2012), que compreendem a escola como espaço de transformação social. Nessa perspectiva, a educação integral não é mera ampliação de carga horária, mas um projeto ético e político de justiça social, comprometido com o desenvolvimento territorial e a valorização das comunidades periféricas. Essa é a matriz teórica que orienta todo o trabalho.

2.2 Metodologia

A investigação foi conduzida sob abordagem qualitativa, priorizando a interpretação de processos e significados associados à implementação das escolas de tempo integral na rede municipal de Goiânia. Essa perspectiva, como afirma Gil (2022), é adequada para compreender fenômenos sociais em profundidade, permitindo examinar a articulação entre políticas educacionais, condições socioeconômicas e características locais. O recorte temporal considerou o período recente de expansão da política no município, utilizando dados capazes de revelar padrões de evolução e possíveis impactos nas regiões atendidas.

A coleta baseou-se em análise documental e uso de bases estatísticas oficiais, abrangendo relatórios da Secretaria Municipal de Educação, legislações, planos de gestão, dados do IBGE e do INEP. Lakatos e Marconi (2003) indicam que a análise documental oferece suporte para reconstruir cenários e avaliar políticas a partir de registros institucionais. Esses insumos possibilitaram acompanhar indicadores como fluxo escolar, taxas de transição para o ensino médio, rendimento e variáveis socioeconômicas (IDHM, renda per capita e índices de vulnerabilidade social), além de dados de criminalidade juvenil, cruzados para verificar tendências de transformação associadas à educação integral.

No tratamento dos dados, foram utilizadas técnicas de estatística descritiva para mensurar variações e tendências, combinadas ao georreferenciamento³, que permitiu mapear a localização das escolas de tempo integral e relacioná-la aos níveis de vulnerabilidade social das regiões atendidas. Siena *et al.* (2023) destacam que o uso de análises espaciais amplia a precisão na identificação de padrões e na interpretação de correlações. A integração com referenciais teóricos e estudos comparativos serviu para validar as interpretações e situar os resultados no debate nacional sobre educação integral e desenvolvimento regional.

Reconhece-se, contudo, limitações inerentes ao uso exclusivo de dados

³ O uso do termo *georreferenciamento* está associado à perspectiva de compreender a política de educação integral a partir de sua inserção espacial na cidade. Trata-se da identificação e mapeamento dos endereços das escolas de tempo integral da rede municipal e de sua sobreposição a recortes do IBGE (setores censitários e bairros), o que possibilitou relacionar a localização das unidades escolares a indicadores como vulnerabilidade social, renda per capita e densidade populacional. Essa opção metodológica não corresponde a uma análise geográfica sofisticada, mas a uma estratégia de contextualização que permite visualizar como a expansão da jornada ampliada se distribui desigualmente no território urbano de Goiânia. O conceito, portanto, é mobilizado para destacar que os impactos da política educacional não são homogêneos, mas variam segundo as condições sociais e regionais em que as escolas estão situadas.

secundários, sujeitos a lacunas e defasagens temporais. A ausência de coleta direta em campo restringe o aprofundamento sobre práticas pedagógicas e percepções dos atores escolares. Ainda assim, conforme observa Almeida (2021), a triangulação entre diferentes tipos de dados e fontes documentais atenua esses limites e permite compor um quadro interpretativo consistente, capaz de apoiar reflexões sobre a efetividade e a sustentabilidade da política de tempo integral no contexto municipal.

2.3 Contexto e referencial de políticas educacionais em Goiânia

A consolidação das escolas de tempo integral em Goiânia não pode ser compreendida isoladamente, mas inserida em um processo histórico e político mais amplo que acompanha o movimento nacional de valorização da jornada estendida na educação básica. Desde a década de 2000, iniciativas federais como o Programa Mais Educação incentivaram municípios a ampliar o tempo escolar como estratégia de enfrentamento às desigualdades de aprendizagem e às vulnerabilidades sociais. Nesse cenário, Goiânia aderiu a políticas que combinam financiamento complementar, orientações pedagógicas e metas alinhadas ao Plano Nacional de Educação, ajustando-as às especificidades locais (Santos, 2009; Lemes *et al.*, 2023).

A rede municipal passou por um processo gradual de implementação do tempo integral, iniciado de forma experimental em algumas unidades escolares e posteriormente expandido a partir de diagnósticos internos e disponibilidade de recursos. As primeiras experiências revelaram não apenas ganhos pedagógicos, mas também demandas complexas de infraestrutura, formação docente e articulação comunitária (Silva *et al.*, 2012). Esse processo foi regulamentado pela Lei Municipal nº 9.639, de 17 de junho de 2015, e pelo Decreto nº 3.607, de 28 de setembro de 2015, que instituíram o Programa Escola em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Goiânia e estabeleceram diretrizes para a ampliação da jornada escolar, com base em critérios técnicos, disponibilidade orçamentária e diálogo com a comunidade educacional, de modo a equilibrar as decisões pedagógicas com as dimensões administrativas do processo.

As mudanças exigiram um redesenho das práticas escolares, o que implicou integrar currículos, reorganizar espaços e estabelecer novas rotinas de gestão. No entanto, nem sempre houve convergência entre a proposta pedagógica e a realidade material das unidades. Em algumas localidades, a ampliação do tempo se deu sem a

plena adequação da estrutura física ou sem o acompanhamento formativo contínuo para os docentes (Valadares, 2011). Tais descompassos revelam que a jornada estendida, embora necessária, não é suficiente por si só para garantir os resultados esperados.

Outro ponto a considerar é que a política de tempo integral em Goiânia foi sendo moldada em diálogo — e, por vezes, em tensão — com os referenciais nacionais. A Resolução CNE/CEB nº 2/2012 estabelece princípios para a educação integral na perspectiva de formação humana plena, mas sua aplicação local depende de regulamentações municipais e da capacidade da rede em mobilizar recursos e parcerias. A observância às metas do PNE, especialmente a Meta 6, atua como parâmetro e pressão política para expansão do atendimento (Brasil, 2012).

Assim, compreender o contexto e o referencial de políticas educacionais em Goiânia implica observar tanto a materialidade da rede — número de escolas, etapas e modalidades atendidas — quanto o enquadramento normativo e as estratégias de execução. A leitura integrada desses aspectos permite analisar o alcance e as limitações da política, identificando elementos que explicam por que determinados objetivos foram atingidos enquanto outros permanecem como desafios.

A análise do contexto de Goiânia revela que a política de tempo integral opera em uma tensão constante entre ideal formativo e materialidade institucional. A expansão da jornada, quando desvinculada da infraestrutura e da formação docente, transforma-se em formalidade administrativa. Em diálogo com Moll *et al.* (2012), compreende-se que a educação integral é uma política que se faz na prática cotidiana das escolas, e não apenas nos marcos legais. Essa constatação exige repensar a implementação local à luz das desigualdades regionais e da necessidade de planejamento intersetorial capaz de conectar escola, região comunidade.

2.3.1 Histórico e evolução da política em Goiânia

A expansão da educação em tempo integral na rede municipal de Goiânia ocorreu de forma gradual, com concentração das primeiras unidades em regiões de maior vulnerabilidade social. Esse direcionamento seguiu a lógica de redução de desigualdades, defendida por autores como Salvino (2021), ao priorizar localidades onde os índices de desenvolvimento humano eram mais baixos e a taxa de vulnerabilidade juvenil mais elevada. Dados da Secretaria Municipal de Educação de

2023 indicam que o município mantinha escolas integrais em diferentes regiões, atendendo principalmente ao ensino fundamental, com turmas que contemplam do 1º ao 9º ano. Essa expansão, embora positiva, ainda não alcança a cobertura desejada, especialmente se comparada à meta 6 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que prevê a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e para 25% dos estudantes da educação básica.

Lemes *et al.* (2023) argumentam que a implantação desse modelo requer mais do que simplesmente aumentar o tempo de permanência na escola; é preciso reconfigurar o projeto pedagógico, integrando dimensões cognitivas, sociais e culturais de modo articulado. Em Goiânia, o processo de implementação envolveu reformas estruturais nas unidades escolares, a ampliação dos quadros de pessoal e a reorganização curricular, a fim de incluir atividades diversificadas no turno complementar. Esse arranjo não ocorreu de forma uniforme, pois bairros centrais e regiões com maior densidade populacional receberam infraestrutura adaptada em prazos médios de 12 a 18 meses, enquanto unidades situadas nas áreas periféricas enfrentaram atrasos superiores a três anos, decorrentes de limitações orçamentárias e entraves licitatórios — cenário já apontado por Valadares (2011) ao analisar a implementação desigual da política em Goiânia. Essa disparidade comprometeu a plena efetividade da proposta, resultando em ambientes com condições físicas aquém das diretrizes estabelecidas.

O histórico de implantação na capital dialoga com experiências registradas em outras regiões brasileiras. Valadares (2011) aponta que, desde os primeiros anos do programa municipal, houve uma busca por integrar a política educacional a iniciativas culturais e esportivas locais, articulando a escola com a comunidade e com outros equipamentos públicos. Essa articulação é considerada essencial para que o tempo integral se converta em um vetor de desenvolvimento local. Contudo, mesmo com avanços, a heterogeneidade na oferta demonstra que a consolidação dessa política exige continuidade administrativa, investimentos constantes e acompanhamento pedagógico próximo às realidades escolares.

Nessa perspectiva, as reflexões de Santos (2009, p. 55) chamam atenção para o fato de que

[...] a ampliação do tempo escolar em propostas de educação integral não deve se restringir a estender a permanência física dos alunos na escola. É preciso garantir condições estruturais e pedagógicas que deem sentido a esse tempo, articulando as diferentes áreas do conhecimento e promovendo experiências formativas que dialoguem com a realidade dos estudantes.

Esse entendimento dialoga diretamente com a realidade da rede municipal de Goiânia, na qual a simples extensão da jornada, sem a devida integração curricular e adequação de espaços, não assegura um processo educativo integral. A experiência local demonstra que a ausência de alinhamento entre as atividades do turno regular e as complementares pode transformar o tempo ampliado em um conjunto fragmentado de ações, enfraquecendo seu potencial transformador e distanciando a proposta dos objetivos de formação plena.

Importa destacar, portanto, que a consolidação de um modelo de tempo integral em Goiânia requer o enfrentamento de tensões estruturais e culturais. De um lado, estão as limitações orçamentárias e a desigualdade na distribuição de infraestrutura; de outro, a necessidade de reposicionar o projeto escolar para que seja percebido como uma proposta de educação integral e não como uma mera ampliação de carga horária. O fortalecimento da formação continuada dos docentes, a ampliação de espaços adequados e o envolvimento das comunidades escolares emergem como ações essenciais para garantir que o tempo ampliado seja, de fato, tempo de aprendizagem significativa, de ampliação de repertórios culturais e de construção de vínculos comunitários, tornando-se, assim, um vetor de desenvolvimento educacional e social para a cidade.

O histórico da educação integral em Goiânia demonstra avanços e contradições que reforçam a importância da dimensão crítica na análise das políticas educacionais. Ao retomar Santos (2009), segundo quem a ampliação do tempo escolar não deve se restringir à permanência física dos alunos, percebe-se que o desafio goianiense está em transformar tempo em experiência formativa. A consolidação da proposta requer, portanto, superar desigualdades infraestruturais e construir uma pedagogia que reconheça os sujeitos concretos e seus contextos — perspectiva alinhada à educação libertadora freiriana, que inspira esta pesquisa.

2.3.2 Alinhamento com o Plano Nacional de Educação e outros programas

O Programa Mais Educação foi o principal indutor da ampliação da jornada escolar em Goiânia, especialmente entre 2008 e 2016, quando se constituiu como política federal de fomento à educação integral (Silva *et al.*, 2012). No município, o

programa foi adaptado às demandas locais, priorizando oficinas de esporte, cultura, reforço escolar e iniciação científica, de modo a diversificar a oferta no contraturno. Essa estratégia permitiu que escolas situadas em áreas de maior vulnerabilidade passassem a oferecer atividades formativas mais próximas da realidade sociocultural dos estudantes, fortalecendo o vínculo entre comunidade e escola.

O respaldo normativo para a consolidação do tempo integral em Goiânia encontra-se na Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que estabelece diretrizes para a educação básica em tempo integral (Brasil, 2012), e em legislações municipais que regulamentam a jornada estendida. Essa base legal orienta a organização curricular e os parâmetros de carga horária, incentivando a integração entre o núcleo comum e as atividades complementares. Entretanto, como apontam Miranda e Santos (2012), a aplicação prática dessas diretrizes nem sempre assegura a articulação desejada, havendo casos em que as atividades do contraturno permanecem dissociadas do currículo formal, reduzindo o impacto pedagógico da política.

Além da adesão ao Mais Educação, a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu programas próprios em parceria com as áreas de cultura e esporte, buscando ampliar a dimensão comunitária das escolas. Segundo Gadotti (2009), essa abertura para atividades culturais e esportivas qualificadas contribui para que a instituição escolar se torne um polo de desenvolvimento social. Porém, a descontinuidade de políticas nacionais e a dependência de recursos de transferências federais geraram instabilidade, comprometendo a sustentabilidade de algumas ações. Cunha (2024) reforça que a manutenção da jornada ampliada requer um planejamento financeiro robusto e estável, capaz de suportar os custos adicionais de infraestrutura, recursos pedagógicos e pessoal.

A análise das estratégias revela que Goiânia buscou articular diretrizes nacionais e adaptações locais, avançando na diversificação das atividades e na integração comunitária. Todavia, a consolidação dessa política depende de superar obstáculos estruturais, financeiros e pedagógicos, garantindo que a ampliação do tempo escolar seja acompanhada de qualidade formativa e não apenas de incremento de horas.

A integração entre políticas locais e nacionais reafirma o caráter público e coletivo da educação integral. Entretanto, a análise crítica evidencia que a adesão normativa não garante transformação social. Conforme observa Gadotti (2009), a escola integral é uma aposta política: ou ela forma sujeitos críticos e solidários, ou

reproduz as mesmas desigualdades que pretende combater. Em Goiânia, o desafio é deslocar a política do campo da execução burocrática para o da emancipação humana, articulando currículo, território e cidadania.

2.4 Efeitos educacionais, sociais e desafios da escola de Tempo Integral em Goiânia

A implementação das escolas de tempo integral na rede municipal de Goiânia apresenta evidências de avanços expressivos no desempenho acadêmico e na integração social das comunidades atendidas. A política de concessão de bolsas atua como mecanismo essencial para limitar a evasão escolar, “pois ajuda o aluno a vencer parte das barreiras financeiras. Isso é democratizar o acesso à educação reduzindo as desigualdades sociais para a promoção da equidade” (Cunha, 2024, p. 79). Essa dinâmica decorre de um conjunto de fatores, como a ampliação do tempo de permanência na escola, a diversificação de atividades e a aproximação com as famílias, criando um ambiente de aprendizagem mais estável e engajador.

Ao mesmo tempo, o modelo impacta positivamente indicadores sociais e econômicos, reforçando sua relevância estratégica para o desenvolvimento regional. Rodrigues *et al.* (2025) demonstram que as regiões com maior concentração de escolas de tempo integral apresentaram resultados distintos quando comparadas a áreas sem essa oferta: houve crescimento mais acelerado da renda per capita, sugerindo efeitos indiretos da política na dinamização econômica local, além de redução mais expressiva nos registros de criminalidade juvenil, o que reafirma a função protetiva da escola diante de contextos de vulnerabilidade. Esses efeitos se articulam ao fato de que a presença constante dos estudantes no espaço escolar amplia a oferta de atividades culturais, esportivas e de acompanhamento social, diminuindo a exposição a riscos e ampliando perspectivas de inserção cidadã.

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), embora não seja possível afirmar mudanças substanciais em curto prazo, observa-se tendência de crescimento nos componentes relacionados à escolaridade e à renda nas regiões atendidas pelo programa. De acordo com Rodrigues *et al.* (2025), entre 2018 e 2023, os territórios com maior concentração de escolas de tempo integral apresentaram variação média positiva de 4,2% no subíndice de educação e de 3,6% no de renda, indicando avanço mais acelerado que o registrado em áreas não

contempladas pela política. Esses dados, confirmados por levantamentos do Atlas Brasil (PNUD/IBGE, 2023), sugerem que a educação integral, quando articulada a políticas intersetoriais, atua como catalisadora de transformações sociais mais amplas, potencializando ações nas áreas de cultura, esporte e assistência social e contribuindo para a redução de desigualdades regionais.

A manutenção da qualidade e da cobertura depende de recursos financeiros estáveis, infraestrutura adequada e formação docente alinhada às especificidades do tempo integral. Relatos de gestores apontam para desafios na articulação curricular, no uso qualificado das horas adicionais e na participação efetiva da comunidade (Valadares, 2011). Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas consistentes e sustentáveis.

Assim, a análise dos efeitos da política de tempo integral em Goiânia evidencia um cenário de conquistas e obstáculos que se entrelaçam. A experiência mostra que, embora os ganhos sejam claros, eles se sustentam apenas quando acompanhados de ações estruturais e contínuas, capazes de garantir que o tempo adicional seja preenchido com práticas pedagógicas significativas e articuladas.

A leitura dos impactos da educação integral demonstra que os avanços quantitativos — como redução da evasão e aumento da transição escolar — precisam ser acompanhados de uma mudança qualitativa no projeto pedagógico. Autores como Moll (2012) e Salvino (2021) insistem que a integralidade só se concretiza quando há integração entre tempos, espaços e saberes. Assim, os resultados de Goiânia confirmam que o tempo ampliado pode promover transformações educacionais e sociais reais, desde que orientado por uma visão crítica da formação humana e pelo compromisso com a equidade regional.

A seguir, detalham-se os impactos educacionais, sociais e os desafios estruturais que caracterizam o panorama atual da escola de tempo integral na capital goiana, com base em fontes documentais e literatura especializada.

2.4.1 Impactos Educacionais

A implementação das escolas de tempo integral na rede municipal de Goiânia trouxe efeitos perceptíveis sobre o fluxo escolar, especialmente na transição entre o ensino fundamental e o ensino médio. Dados da Secretaria Municipal de Educação (2023) indicam que, nas unidades que ofertam jornada estendida há mais de três

anos, 72% dos egressos ingressam diretamente no ensino médio no ano seguinte, percentual onze pontos percentuais superior ao registrado nas escolas regulares (61%). Esse desempenho sugere maior permanência escolar e menor risco de evasão, cenário que converge com as análises de Rodrigues *et al.* (2025), ao identificarem a educação integral como mecanismo de consolidação de trajetórias escolares contínuas e de fortalecimento do engajamento estudantil.

O fortalecimento das condições para o prosseguimento dos estudos relaciona-se à maior disponibilidade de acompanhamento pedagógico e ao desenvolvimento de competências socioemocionais durante a jornada ampliada. Conforme observa Moll (2012, p. 87), experiências bem estruturadas de tempo integral oferecem “oportunidades múltiplas de aprendizagem que vão além do currículo formal, fortalecendo as motivações para continuar estudando”. Esse diferencial explica por que estudantes de escolas integrais apresentam maior probabilidade de alcançar bons desempenhos no ensino médio, favorecendo a progressão para níveis mais elevados de escolarização.

Outro aspecto relevante é a melhora nos resultados acadêmicos aferidos por indicadores externos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e avaliações internas da rede municipal. Bittencourt (2020) argumenta que, quando associada a metodologias participativas, a ampliação do tempo escolar contribui para ganhos consistentes em língua portuguesa e matemática, além de maior envolvimento em projetos de iniciação científica e atividades culturais. Assim, o tempo ampliado não se limita a ser um recurso quantitativo, mas se converte em elemento qualitativo na aprendizagem.

A ampliação das oportunidades educacionais também se manifesta na maior participação dos estudantes em programas extracurriculares e seletivos externos, como olimpíadas de conhecimento e cursos técnicos concomitantes. Para Silva e Vaz (2017, p. 42), “a escola de tempo integral, ao articular saberes acadêmicos e experiências culturais, expande o horizonte de expectativas e insere os jovens em novas redes de aprendizagem”. Essas vivências têm impacto direto na ampliação das possibilidades de escolha profissional e acadêmica, tornando a formação escolar mais diversificada.

A relação entre jornada estendida e redução das desigualdades de desempenho entre grupos socioeconômicos distintos também pode ser observada na experiência de Goiânia. Ferreira e Rees (2015) destacam que a escola de tempo

integral foi implantada no município como resposta à necessidade de ampliar as oportunidades educacionais das camadas populares, oferecendo acesso a atividades complementares que extrapolam o currículo tradicional.

Embora a pesquisa aponte fragilidades no planejamento e na execução da política, evidencia-se que a ampliação do tempo escolar contribuiu para minimizar desigualdades de rendimento. Esse resultado decorre da permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social em um ambiente de aprendizagem estruturado e com maior suporte formativo, o que reforça o caráter equitativo da proposta quando associada à intencionalidade pedagógica e ao compromisso com a formação integral.

O acompanhamento pedagógico mais próximo, aliado a projetos interdisciplinares e ao uso de recursos tecnológicos, também configura um cenário propício ao desenvolvimento integral. Salvino (2021) enfatiza que a integração entre áreas do conhecimento, mediada por professores capacitados para práticas inovadoras, potencializa o aprendizado e torna a escola mais significativa para os estudantes. Nessa perspectiva, os ganhos acadêmicos alcançados em Goiânia não se limitam a indicadores de desempenho, mas revelam avanços na construção de competências de autonomia, resolução de problemas e pensamento crítico, confirmando que a jornada estendida, quando bem planejada, pode atuar como instrumento de equidade e de fortalecimento das trajetórias escolares.

Os efeitos educacionais observados reafirmam que a jornada estendida, quando dotada de intencionalidade formativa, amplia o horizonte de aprendizagem e de cidadania. Moll (2012) lembra que a escola integral oferece oportunidades múltiplas de aprendizagem que vão além do currículo formal. A partir dessa leitura, percebe-se que o sucesso da experiência goianiense não reside apenas nos indicadores, mas na construção de um novo *ethos* escolar, em que o estudante é sujeito ativo e o conhecimento se torna instrumento de emancipação.

2.4.2 Impactos Sociais e Regionais

Os efeitos das escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia ultrapassam os limites do espaço escolar, repercutindo em dinâmicas sociais e econômicas das regiões atendidas. Ferreira e Rees (2015) já apontavam que a

ampliação da jornada no município buscou responder a desigualdades históricas, articulando o tempo pedagógico à redução de vulnerabilidades sociais em áreas marcadas por exclusão. Estudos de Salvino (2021) e Moehleck (2023) demonstram que a educação integral, quando acompanhada de políticas intersetoriais, favorece a mobilidade social e a construção de redes comunitárias de apoio. Em Goiânia, a análise dos indicadores do IBGE e de relatórios da SME evidencia que áreas com maior concentração dessas escolas apresentaram evolução mais acelerada no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) nos últimos cinco anos.

Além da melhoria no IDHM, a renda per capita média das regiões atendidas também registrou crescimento mais expressivo quando comparada a zonas sem oferta de tempo integral. Esse incremento não decorre exclusivamente da política educacional, mas dialoga com seus efeitos indiretos — como a liberação de responsáveis para o mercado de trabalho e a qualificação gradual do capital humano local. Conforme Oliveira (2023, p. 142), a educação integral gera externalidades positivas, pois “o tempo escolar ampliado repercute nas condições socioeconômicas das famílias e amplia as oportunidades de inserção laboral em médio e longo prazo”.

A experiência goianiense confirma essa análise, já que os bairros que receberam as primeiras unidades de tempo integral registraram aumento no acesso a programas de qualificação e maior participação de jovens em atividades comunitárias, fatores que contribuíram para movimentar o comércio local e ampliar a circulação de renda. Esse dinamismo econômico, ainda que não mensurado em grandes indicadores macroeconômicos, manifesta-se no cotidiano das comunidades, por meio de novas oportunidades de inserção social e de fortalecimento de redes produtivas locais.

Outro ponto de relevância refere-se à diminuição da criminalidade juvenil nas regiões atendidas pelas escolas de tempo integral. Para evidenciar esse aspecto, elaborou-se a Tabela 1, que reúne dados da Secretaria de Segurança Pública de Goiás referentes ao período de 2018 a 2023. Os números mostram que, nas localidades com maior presença desse modelo escolar, a queda nos registros de atos infracionais cometidos por adolescentes foi de 17%, enquanto em áreas sem escolas integrais a redução alcançou apenas 5%.

Tabela 1 – Redução da criminalidade juvenil em regiões com e sem escolas de tempo integral (2018–2023)

Ano	Regiões com escolas de tempo integral	Regiões sem escolas de tempo integral
2018	100	100
2023	83	95

Fonte: Secretaria de Segurança Pública de Goiás (2018–2023).

A diferença entre os dois cenários sugere que a ampliação da jornada escolar exerce influência direta na proteção social de adolescentes em situação de vulnerabilidade, reduzindo a exposição a contextos de risco e fortalecendo vínculos comunitários. Os dados confirmam que a escola integral não se restringe à dimensão pedagógica, mas atua também como espaço de socialização e de prevenção, produzindo impactos que ultrapassam os muros da instituição e se projetam sobre a dinâmica social das comunidades atendidas.

Essa perspectiva dialoga com a noção de que políticas educacionais bem estruturadas podem induzir transformações estruturais. Como afirmam Moll *et al.* (2012, p. 45): [...]educação integral, quando pensada como projeto articulador de saberes e práticas, é capaz de influenciar a dinâmica comunitária, fortalecendo laços de pertencimento e construindo condições mais equitativas de participação social.

Destaca-se, desse modo, a centralidade da integração entre ações escolares e demandas locais para que os resultados sociais se consolidem de forma sustentável. No caso de Goiânia, essa articulação ganha relevância porque a expansão da jornada escolar ocorreu prioritariamente em áreas de maior vulnerabilidade, onde a escola frequentemente é o único espaço público de acesso regular a práticas culturais, esportivas e educativas. Ao abrir suas portas à comunidade, a instituição amplia seu papel social, tornando-se eixo de convivência e de fortalecimento de vínculos, o que contribui para reduzir desigualdades e criar condições de participação cidadã mais amplas. Essa dinâmica reforça que o impacto da política de tempo integral vai além do desempenho acadêmico, alcançando dimensões de coesão social e desenvolvimento comunitário que só se sustentam quando o projeto pedagógico se conecta às especificidades locais.

No entanto, a ampliação de impactos sociais depende de investimentos contínuos e de uma governança participativa que assegure a manutenção dos programas. Como apontam Bittencourt (2019) e Gadotti (2009), a sustentabilidade

dessas ações está condicionada à convergência entre políticas educacionais, culturais e sociais, evitando que a escola integral se torne uma intervenção isolada, incapaz de alterar de forma duradoura os contextos locais.

De acordo com os dados sistematizados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2023), os resultados observados na rede municipal indicam crescimento de 6,4% nas taxas de rendimento escolar e redução de 8% na evasão entre 2019 e 2023, especialmente nas unidades que ofertam tempo integral. Esses indicadores corroboram as análises de Rodrigues *et al.* (2025), segundo as quais as escolas de tempo integral, quando articuladas a políticas públicas intersetoriais, tendem a produzir efeitos positivos não apenas no desempenho acadêmico, mas também nos índices de desenvolvimento regional. Essa articulação deve contemplar dimensões econômicas, culturais e sociais, com o fortalecimento de redes locais que sustentem os avanços obtidos no ambiente escolar. A conjugação entre educação de qualidade e desenvolvimento territorial, portanto, revela-se estratégica para a transformação social.

A análise dos indicadores sociais reforça o papel da escola como agente de coesão comunitária. A redução da criminalidade e o aumento da renda em regiões com escolas integrais confirmam a hipótese defendida por Moll *et al.* (2022) a educação integral, concebida como projeto articulador de saberes e práticas, é capaz de influenciar a dinâmica comunitária e promover desenvolvimento sustentável. Assim, a política goianiense exemplifica que a educação é vetor de reconstrução do tecido social, quando se ancora em práticas intersetoriais e regionais.

2.4.3 Desafios identificados

A expansão das escolas de tempo integral em Goiânia, apesar de seus impactos positivos, ainda enfrenta obstáculos estruturais e organizacionais que limitam a consolidação plena da política. Entre os entraves mais evidentes, destaca-se a dificuldade em manter um financiamento sustentável, considerando que o custo por aluno no tempo integral supera em cerca de 38% o valor do ensino regular, segundo dados do Relatório de Gestão da Secretaria Municipal de Educação (Goiânia, 2023) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2023).

Esses recursos provêm majoritariamente do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), complementados por dotações do Tesouro Municipal e repasses específicos do Programa Escola em Tempo Integral instituído pela Lei Municipal nº 9.639/2015. Rodrigues *et al.* (2025) alertam que, sem a garantia de financiamento estável e previsível, o risco de interrupção ou redução da oferta se torna real, especialmente em contextos de restrição fiscal e contingenciamento orçamentário.

No aspecto da infraestrutura, a rede municipal de Goiânia apresenta um quadro heterogêneo: algumas escolas dispõem de espaços adequados para atividades pedagógicas e culturais diversificadas, enquanto outras ainda funcionam em estruturas adaptadas, sem laboratórios, quadras cobertas ou refeitórios compatíveis com a demanda. Esse descompasso já havia sido registrado por Valadares (2011), ao analisar a implementação das escolas de tempo integral no município e apontar que a expansão da jornada não foi acompanhada de investimentos uniformes, resultando em unidades bem estruturadas e outras com limitações severas.

A formação docente desponta como outro desafio recorrente. Muitos professores ingressam no trabalho com turmas de tempo integral sem preparo específico para lidar com metodologias integradoras, o que reduz as possibilidades de articulação curricular e inovação pedagógica. Para Ferreira (2019, p. 144), “a ausência de programas sistemáticos de capacitação enfraquece o propósito formativo da educação integral, tornando-a apenas uma ampliação quantitativa da jornada escolar”. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas formativas continuadas, alinhadas às diretrizes nacionais e às demandas locais.

Nesse sentido, a autora observa ainda que, na realidade de Goiânia, muitas iniciativas de tempo integral foram implantadas de forma acelerada, sem que houvesse a preparação pedagógica adequada para os docentes. O autor aponta que a ausência de um programa de formação consistente gerou dificuldades na articulação entre currículo, práticas pedagógicas e projetos comunitários, limitando o alcance da proposta. A análise evidencia que, quando a expansão do tempo escolar não vem acompanhada de condições formativas, a escola corre o risco de reproduzir práticas tradicionais em turno estendido, sem promover de fato a integração de saberes e a formação integral dos estudantes.

No campo pedagógico, a integração curricular entre o turno regular e as atividades complementares ainda encontra barreiras, especialmente quando a gestão escolar não estabelece um planejamento coletivo entre os docentes. Santos e

Carvalho (2019) defendem que a ausência de alinhamento metodológico compromete a coerência das ações educativas, gerando sobreposição de conteúdos e desperdício de tempo pedagógico. Além disso, a articulação com o território e a utilização de espaços comunitários, embora prevista na proposta, nem sempre se concretiza.

A participação da comunidade escolar, por sua vez, revela-se insuficiente em diversos casos. Mesmo com a existência de conselhos escolares, a efetiva influência da comunidade sobre as decisões ainda é limitada. Conforme argumenta Cunha (2024, p. 87), “a gestão democrática requer não apenas canais formais de participação, mas também práticas que estimulem o protagonismo de pais, estudantes e parceiros locais”. Sem essa mobilização, o projeto de tempo integral perde parte de seu potencial como estratégia de desenvolvimento social.

A gestão administrativa das escolas integrais também enfrenta dificuldades no acompanhamento e avaliação das ações, o que impacta a continuidade de iniciativas inovadoras. Moehlecke (2023) destaca que a ausência de indicadores claros para mensurar resultados pedagógicos e sociais dificulta a tomada de decisão e o aprimoramento das práticas. A falta de um sistema integrado de monitoramento limita a capacidade de identificar e corrigir distorções ao longo do processo.

Superar tais desafios requer uma abordagem integrada, que envolva financiamento estável, investimentos consistentes em infraestrutura, programas permanentes de formação docente, planejamento curricular articulado e participação efetiva da comunidade. Mais que ajustes pontuais, é necessário consolidar um modelo de gestão capaz de sustentar o tempo integral como política de Estado, e não apenas como ação de governo, garantindo que as conquistas obtidas até aqui não sejam interrompidas por mudanças conjunturais.

Os desafios estruturais e formativos identificados em Goiânia reiteram a crítica de Ferreira (2019) a ausência de programas sistemáticos de capacitação enfraquece o propósito formativo da educação integral, tornando-a apenas ampliação quantitativa da jornada escolar. Essa observação sintetiza o cerne do problema — sem formação continuada e gestão democrática, a política perde potência transformadora. A superação dessas fragilidades requer uma visão de longo prazo, que una financiamento estável, participação social e compromisso ético com a equidade.

2.5 Perspectivas e articulações da educação integral para o desenvolvimento local e regional

A educação integral, no panorama brasileiro, apresenta-se como política marcada por interações complexas entre diretrizes nacionais e adaptações locais. Diversas regiões têm buscado superar barreiras históricas relacionadas à desigualdade educacional, à exclusão social e à fragmentação curricular, articulando tempo ampliado e práticas pedagógicas integradas (Guimarães; Souza, 2020). Estudos indicam que, ao se vincular a estratégias de gestão democrática e à ampliação de oportunidades formativas, a educação integral pode alterar não apenas indicadores escolares, mas também dinâmicas econômicas e culturais das comunidades (Bittencourt, 2019).

A adoção do modelo em diferentes estados teve formatos próprios, criados por contextos territoriais e por arranjos institucionais. Em Pernambuco, a política foi consolidada por meio de planejamento de médio e longo prazo, com investimentos estruturais e programas de formação docente contínua (Moehlecke, 2023). No Ceará, a implementação articulou unidades escolares e instâncias de governo em torno de estratégias de acompanhamento pedagógico e de gestão baseada em indicadores, o que contribuiu para ganhos consistentes no fluxo escolar (Guimarães; Souza, 2020). Já em Goiás, o destaque recai sobre a atuação municipal em etapas da educação básica, que buscou adaptar o modelo às especificidades locais.

A articulação entre tempo escolar ampliado e práticas pedagógicas contextualizadas constitui um eixo estratégico para a construção de vínculos mais sólidos entre escola e comunidade. Esse alinhamento favorece a elevação de indicadores de aprendizagem e o fortalecimento do capital social, criando condições para que a política de educação integral seja percebida não apenas como um arranjo educacional, mas como parte de uma estratégia territorial de desenvolvimento. Ferreira (2019) destaca que, em Goiânia, essa perspectiva enfrenta o desafio de superar a mera ampliação quantitativa da jornada, já que muitas escolas implementaram o tempo integral sem assegurar mudanças qualitativas no projeto pedagógico.

A autora enfatiza que a efetividade da proposta depende da integração entre as atividades do turno regular e as do contraturno, bem como da valorização de práticas interdisciplinares que dialoguem com a realidade sociocultural dos estudantes. Assim, a experiência goianiense evidencia que a escola integral só se consolida como política de desenvolvimento local quando consegue articular currículo, comunidade e práticas pedagógicas inovadoras, rompendo com a lógica da extensão

de horas e assumindo uma função formativa e social ampliada.

O fortalecimento da educação integral, portanto, exige integração de esforços entre diferentes setores e níveis de governo, além de diálogo contínuo com as comunidades atendidas. O impacto efetivo depende da capacidade de consolidar um projeto que seja, ao mesmo tempo, academicamente consistente e socialmente relevante, capaz de responder às demandas locais sem perder de vista a orientação das políticas nacionais.

A experiência de Goiânia reafirma que a educação integral é, acima de tudo, uma política territorial e emancipatória, capaz de articular escolarização, cidadania e desenvolvimento. Inspirada na pedagogia freiriana e nas formulações de Arroyo (2012) e Gadotti (2009), esta pesquisa compreende o desenvolvimento regional não como mera expansão econômica, mas como processo ético-político de inclusão e reconhecimento. O fortalecimento dessa política depende da consolidação de uma cultura de pertencimento e de participação, em que o tempo ampliado se traduza em tempo de transformação.

2.5.1 Comparação com experiências de outras localidades brasileiras

A política de educação integral, embora compartilhando diretrizes nacionais, apresenta contornos distintos quando observada em diferentes regiões do país. Em Pernambuco, por exemplo, a consolidação do modelo foi associada a um planejamento de médio e longo prazo, com metas claras de expansão, investimentos em infraestrutura e formação docente contínua, o que resultou em avanços significativos nos indicadores educacionais. Como afirma Moehlecke (2018, p. 146-147),

[...] nas duas últimas décadas, tem-se observado um crescimento da relevância da educação integral na agenda das políticas educacionais no Brasil [...] Contudo, até então as experiências de educação integral e/ou de extensão da jornada escolar ainda eram tímidas e limitadas, especialmente pela ausência de uma vinculação de recursos para tais objetivos. Esse cenário se altera em 2007, com a aprovação da lei que institui o FUNDEB [...] e se fortalece consideravelmente no novo Plano Nacional de Educação de 2014.

Essa experiência contrasta com a de municípios goianos que, apesar de avanços, ainda enfrentam dificuldades para integrar currículo e jornada estendida de maneira orgânica.

No Ceará, a implementação de escolas de tempo integral se articulou com

programas de acompanhamento pedagógico e estratégias de gestão escolar baseadas em indicadores de desempenho, promovendo ganhos expressivos no fluxo escolar e nas taxas de aprovação (Guimarães; Souza, 2020). Essa vinculação entre monitoramento e práticas pedagógicas inovadoras se tornou referência nacional, reforçando que o sucesso da política não depende apenas do aumento da carga horária, mas da qualidade da proposta pedagógica.

Em contrapartida, análises sobre experiências em estados como Pernambuco e São Paulo indicam que, embora o modelo de tempo integral tenha gerado avanços consistentes em desempenho acadêmico e engajamento estudantil, também enfrentou barreiras estruturais e de gestão. França e Voigt (2022, p. 9) observam que o modelo de escola em tempo integral [...] trouxe impactos positivos no rendimento e na frequência dos alunos, mas a efetividade dessas ações depende diretamente de um conjunto de fatores como infraestrutura, recursos humanos qualificados e integração curricular. Tais conclusões reforçam que a replicação bem-sucedida de boas práticas demanda não apenas ampliação do tempo escolar, mas também investimentos articulados e contínuos em condições materiais e pedagógicas.

Além dessas diferenças, chama atenção a forma como a participação comunitária se insere na gestão das escolas. No estudo de França e Voigt (2019), que analisa experiências do ensino médio integral em tempo integral na Bahia, observou-se que, em algumas unidades, os conselhos escolares atuam de forma ativa, influenciando decisões sobre o uso dos recursos e a escolha de projetos complementares. Em outras, porém, o envolvimento social é mínimo, o que fragiliza a integração entre escola e comunidade e limita a capacidade da política responder às demandas locais.

No Ceará, a política estadual vinculou a jornada ampliada a práticas de monitoramento contínuo e apoio pedagógico, o que favoreceu a melhoria das taxas de aprovação e reduziu desigualdades no acesso ao ensino médio (Guimarães; Souza, 2020). Tais experiências demonstram que a efetividade da educação integral depende da construção de redes sólidas de participação social e de estratégias articuladas entre gestão, currículo e comunidade, sob pena de a ampliação da jornada perder sentido se não estiver conectada a práticas formativas de qualidade.

Outro ponto de divergência entre experiências estaduais e municipais refere-se à sustentabilidade financeira. Enquanto estados como Pernambuco estruturaram fontes estáveis de financiamento, outras localidades dependem fortemente de

repasse federais e programas temporários, o que compromete a continuidade das ações (Baptista; Colares, 2019). Essa instabilidade afeta não apenas a manutenção da infraestrutura, mas também a capacidade de atrair e reter profissionais qualificados.

Assim, a análise comparativa demonstra que a política de educação integral no Brasil é atravessada por condicionantes estruturais, políticos e culturais que influenciam diretamente seus resultados. Os exemplos exitosos indicam que avanços mais consistentes decorrem de estratégias articuladas e investimentos integrados, enquanto experiências fragmentadas tendem a apresentar ganhos pontuais e pouco sustentáveis.

2.5.2 Conexões entre educação integral e desenvolvimento regional

A expansão da educação integral dialoga diretamente com as estratégias de desenvolvimento regional, na medida em que amplia oportunidades formativas e integra ações voltadas à valorização dos territórios. Programas que articulam jornada estendida, currículo contextualizado e parcerias intersetoriais geram efeitos que extrapolam os muros escolares, promovendo formação de capital humano e fortalecendo redes locais de cooperação (Moehlecke, 2023).

No município de Goiânia, bairros localizados nas regiões Noroeste e Oeste — a exemplo de setores como Jardim Curitiba, Real Conquista e Jardim Nova Esperança — apresentam renda per capita inferior a um salário mínimo, índices elevados de vulnerabilidade social e carência de equipamentos culturais e esportivos (Goiânia, 2023). Nesses territórios, a implantação de escolas de tempo integral possibilitou acesso a oficinas de arte, esporte, tecnologia e ações de educação para a cidadania que, fora da escola, teriam baixa probabilidade de alcance. A articulação entre o tempo pedagógico estendido e práticas que incentivam o protagonismo juvenil configura uma tentativa de romper ciclos de exclusão e ampliar as perspectivas de inserção social e profissional.

Em análise sobre políticas intersetoriais, Guimarães e Souza (2020) destacam que a integração de áreas como cultura, esporte, assistência social e saúde produz sinergias que fortalecem a coesão social. A relevância dessa abordagem é reforçada em contextos vulneráveis, na qual a escola se converte em núcleo comunitário e espaço de acesso a serviços essenciais.

Exemplos observados em Palmas (TO) e Maringá (PR) mostram que, ao alinhar-se às vocações regionais — seja no incentivo a práticas agroecológicas, seja na preservação e difusão do patrimônio cultural —, a política de educação integral amplia seu alcance social e seu poder de transformação (Barbosa; Gebran, 2021). O alinhamento entre conteúdos curriculares e a realidade local fortalece o sentimento de pertencimento e estimula o engajamento da comunidade escolar e da população.

Iniciativas desprovidas de integração com estratégias econômicas e sociais mais amplas correm o risco de se restringirem a medidas administrativas, sem efeitos duradouros sobre o desenvolvimento regional (Bittencourt, 2020). A eficácia depende do diálogo entre objetivos educacionais e planos estruturantes de desenvolvimento territorial.

Atentar-se a essas conexões implica reconhecer a educação integral como investimento estratégico e não como política isolada. Ao fomentar a formação cidadã, gerar capital humano e estimular redes produtivas e comunitárias, a política educacional consolida-se como elemento central na melhoria de indicadores sociais e econômicos das regiões em que está presente.

A relação entre educação e desenvolvimento regional exige uma compreensão integrada do território como espaço de vida, cultura e identidade. Moll et al. (2022) definem a educação integral como projeto que integra tempos, espaços e saberes para o enfrentamento das desigualdades. Sob essa lente, a escola deixa de ser apenas instituição instrucional e se torna núcleo de desenvolvimento humano, capaz de mobilizar comunidades e potencializar economias locais. Essa é a dimensão teórica central que orienta esta análise.

2.5.3 Potencial de geração de ciclos virtuosos: capital humano, inclusão social, desenvolvimento local

A articulação entre educação integral e estratégias de desenvolvimento local pode impulsionar ciclos virtuosos capazes de transformar realidades regionais. Essa dinâmica envolve a qualificação do capital humano, a ampliação da inclusão social e o fortalecimento econômico regional. Ao oferecer tempo ampliado e atividades diversificadas, a escola integral amplia competências cognitivas, socioemocionais e culturais, favorecendo a formação de cidadãos críticos e socialmente engajados (Schlüenzen Junior, 2023).

Ao promover oportunidades formativas integradas a contextos comunitários, a educação integral favorece a inserção profissional e a empregabilidade futura. A diversificação das experiências escolares — que incluem arte, cultura, esportes e ciência — cria bases para um perfil estudantil mais preparado para atender demandas do mundo do trabalho e para participar de forma ativa na vida comunitária. Esse cenário fortalece o capital humano, considerado um dos pilares para atrair investimentos e promover desenvolvimento sustentável (Baptista; Colares, 2021).

Em Goiânia, a priorização de escolas de tempo integral em bairros com vulnerabilidades socioeconômicas elevadas tem contribuído para ampliar o acesso a oportunidades educacionais e reduzir desigualdades internas. Essa política, voltada a áreas historicamente marginalizadas, vem criando condições para que crianças e jovens tenham acesso a recursos e experiências que antes estavam concentrados em regiões de maior renda, conforme registrado no Relatório da Rede Municipal de Educação: dados sobre escolas de tempo integral (Goiânia, 2023).

Essa perspectiva encontra respaldo na análise de Moll *et al.* (2022, p. 47), ao enfatizar que

[...] a educação integral, concebida como um projeto que integra tempos, espaços e saberes, constitui-se em estratégia para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção de um desenvolvimento regional sustentável, na medida em que mobiliza atores e recursos locais de forma articulada.

Esse entendimento reforça a relevância da escola como agente indutor de processos colaborativos entre famílias, comunidade e poder público. Quando há alinhamento entre objetivos educacionais e políticas de desenvolvimento territorial, observa-se maior escolaridade média, redução de indicadores de violência e fortalecimento do tecido social. Ao mesmo tempo, a demanda por serviços, transporte e alimentação movimenta a economia local, criando novas oportunidades de trabalho (Rodrigues; Honorato, 2024).

O potencial desses ciclos virtuosos, no entanto, está condicionado à continuidade das políticas e à capacidade de adaptação às necessidades do território. A incorporação de novas linguagens, tecnologias e formas de participação comunitária é essencial para garantir que a educação integral mantenha sua função de catalisar mudanças duradouras e sustentáveis no desenvolvimento local.

A consolidação da educação integral como indutora de ciclos virtuosos de desenvolvimento local reafirma a necessidade de compreender o conhecimento como

prática social. Em consonância com Freire (1996), acredita-se que a educação é um ato de liberdade e não de adaptação. Assim, a escola integral deve ser vista como espaço de emancipação, onde a ampliação do tempo se converte em ampliação das possibilidades de ser, agir e transformar. Essa é a essência teórica e política do trabalho: a defesa de uma educação integral que gere desenvolvimento com equidade, pertencimento e dignidade.

Considerações Finais

A análise da política de escolas de tempo integral na rede municipal de Goiânia revelou efeitos consistentes na melhoria do fluxo escolar, na elevação das taxas de transição para o ensino médio e na redução da evasão. Os dados apontam também para ganhos no IDHM e na renda média de regiões atendidas, além de quedas expressivas na criminalidade juvenil, evidenciando a dimensão intersetorial dessa política. No entanto, persistem desafios estruturais, como desigualdades na infraestrutura entre unidades, insuficiência de formação docente específica e dificuldades na integração curricular. A sustentabilidade financeira e a participação efetiva da comunidade escolar permanecem como pontos críticos para a consolidação do modelo.

O fortalecimento da política requer investimentos contínuos em infraestrutura escolar, assegurando espaços adequados para práticas pedagógicas, culturais e esportivas. A formação docente deve ser planejada de forma permanente e alinhada às especificidades da jornada ampliada, priorizando metodologias integradoras e interdisciplinares. É igualmente essencial a criação de mecanismos de financiamento estável, que reduzam a dependência de repasses temporários e garantam a manutenção das ações. Além disso, a gestão escolar deve fomentar práticas participativas, ampliando o protagonismo de estudantes, famílias e comunidade na definição de prioridades e no acompanhamento das metas.

A experiência goianiense confirma que a educação integral, quando articulada a políticas urbanas e sociais, contribui para dinamizar economias locais, ampliar a coesão social e reduzir desigualdades territoriais. A vinculação de projetos pedagógicos às vocações e patrimônios regionais pode potencializar o engajamento da comunidade e reforçar o sentimento de pertencimento. Para tanto, é necessário

consolidar uma visão de educação integral como investimento estratégico de longo prazo, integrado a planos de desenvolvimento municipal, em vez de tratá-la como programa isolado.

Novos estudos poderiam aprofundar a análise sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contraturno e seus impactos específicos nas aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento. Pesquisas qualitativas, envolvendo entrevistas com professores, gestores e estudantes, poderiam revelar percepções e estratégias ainda pouco documentadas. Além disso, análises longitudinais ajudariam a compreender de forma mais precisa os efeitos da política sobre trajetórias acadêmicas e inserção profissional, permitindo ajustes e inovações fundamentados em evidências.

Recomenda-se a criação de um sistema integrado de monitoramento que acompanhe, de forma contínua, indicadores educacionais, sociais e econômicos associados à política de tempo integral. Esse acompanhamento deve incluir métricas de qualidade pedagógica, participação comunitária e impacto territorial, permitindo correções de rota e garantindo transparência na gestão. A institucionalização desse processo, com periodicidade definida e ampla divulgação dos resultados, será determinante para consolidar a educação integral como política de Estado, capaz de gerar mudanças estruturais duradouras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Í. D. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Érica, 2021.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e o direito à educação no Brasil: inclusão, exclusão e silenciamentos. In: BORGES, C. C.; ZIBAS, D. M. S. (org.). **Educação e políticas públicas**. São Paulo: Xamã, 2012.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Disponível em:

https://books.google.com/books/about/Curr%C3%ADculo_territ%C3%B3rio_em_disputa.html?id=nOgbBAAQBAJ

BAPTISTA, T. N. F.; COLARES, M. L. I. S. Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Sinop, v. 11, n. 3, p. 873-891, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n3a2022-66308>.

BARBOSA, L. A.; GEBRAN, R. A. **Educação integral e desenvolvimento humano: políticas públicas e desafios contemporâneos**. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 41, n. 2, p. 33-52, 2021.

BARBOSA, R. C.; GEBRAN, R. A. Programa ensino integral: implicações para a ação docente. **Revista Observatório**, Tocantinópolis, v. 7, n. 2, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/13678>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BITTENCOURT, J. Educação integral no contexto da BNCC. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50026>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BITTENCOURT, Jane. Educação integral no contexto da BNCC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1759-1780, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1759-1780>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Relatório de Execução Financeira do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: FNDE, 2023. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/>.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades e Estados: Goiânia (GO)**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/goiania.html>. Acesso em: 22 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 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, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 fev. 2012.

CUNHA, N. O. da. **Centro de ensino em período integral professora Liodósia Serra Ramos em Guapó-GO (2017-2023): avanços e desafios**. 2024. 100 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/5062/2/Neiamarte%20Oliveira%20da%20Cunha.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2025.

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. **Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2021.

FERREIRA, J. H. **Tempo integral e educação integral**. Goiânia: Câne Editorial, 2019.

FRAINER, D. **Manual de metodologia científica**. Itajaí: Faculdade Sinergia, 2022.

FRANÇA, D. S.; VOIGT, J. M. R. Ensino médio integral em tempo integral: perspectivas e desafios. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 110-132, 2020. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7001>. Acesso em: 12 ago. 2025.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, pág. 16-30, 2018. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603>

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; CÁSSIO, Fernando L. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Education policy analysis archives**, v. 26, p. 109-109, 2018. Disponível em:

<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3499>

GOIÂNIA. **Decreto nº 3.607, de 28 de setembro de 2015**. Regulamenta a Lei nº 9.639, de 17 de junho de 2015, que dispõe sobre o Programa Escola em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Diário Oficial do Município, Goiânia, 2015.

GOIÂNIA. **Lei nº 9.639, de 17 de junho de 2015**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Goiânia e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Goiânia, 2015.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatórios da Rede Municipal de Educação**: dados sobre escolas de tempo integral. Goiânia: SME, 2023.

GOIÂNIA. **Secretaria Municipal de Educação. Relatórios Institucionais das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)**. Goiânia: SME, 2023.

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. F. M. **Educação integral em tempo integral no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2020.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados: Goiânia (GO)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goiania>.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da Conferência de Jomtien. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 32-57, 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/293>.

JEFFREY, D. C. A educação integral como fator de prevenção à criminalidade juvenil. **Revista de Estudos em Segurança Pública**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 55-72, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMES, F. F. *et al.* **A implantação da escola de tempo integral em Goiás: ampliação do tempo versus educação integral.** 2023. Disponível em: <http://65.108.49.104/bitstream/123456789/867/1/disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20fendando%20L.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2025.

MIRANDA, Marília Gouvea de; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732012000300016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2025.

MOEHLECKE, S. Políticas de educação integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.263536>. Acesso em: 08 jun. 2025.

MOEHLECKE, S. **Tendências do acesso à educação integral no Brasil.** *Revista Brasileira de Estudos de Política e Sociedade*, v. 14, n. 1, p. 45-61, 2023.

MOLL, J. *et al.* **Educação integral e políticas públicas: revisitando o Programa Mais Educação.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 38, n. 2, p. 112-130, 2022.

MOLL, J. *et al.* **Escola pública brasileira e educação integral:** análise de experiências e proposições para políticas públicas. Porto Alegre: Penso, 2022.

MOLL, J. *et al.* **Escola pública brasileira e educação integral:** experiências em curso. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, M. L. **O financiamento da escola de tempo integral da rede estadual de Goiás.** Goiânia: Editora PUC Goiás, 2021.

RODRIGUES, A. C. S.; HONORATO, R. F. S. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–32, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21782. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21782>. Acesso em: 10 ago. 2025.

RODRIGUES, F. M. *et al.* **Escolas de tempo integral e indicadores de desenvolvimento regional.** *Revista Educação e Contemporaneidade*, v. 30, n. 1, p. 201-220, 2025.

RODRIGUES, J. S. L. *et al.* Educação em tempo integral: políticas, práticas e impactos na vida estudantil. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. e8118, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8118>. Acesso em: 04 ago. 2025.

SALVINO, F. P. Educação integral e governança no contexto do “neoliberalismo roll-out”. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 45-58, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n11.39682>.

SANTOS, S. V.; CARVALHO, C. N. A inserção da psicologia de Vigotski nos projetos político-pedagógicos das escolas de tempo integral da rede municipal de educação

de Goiânia. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 13, n. 25, p. 91-110, 2019. Disponível em: <https://cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1162>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SANTOS, Soraya Vieira. A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral. 2009. Disponível em: <https://www.pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2011/08/A-AMPLIA%C3%87%C3%83O-DO-TEMPO-ESCOLAR-EM-PROPOSTAS-DE.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2025.

SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus *et al.* Educação integral, híbrida e inclusiva na perspectiva construcionista, contextualizada e significativa (CCS). **Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 11-30, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31758/recipe.v14n1a7>.

SIENA, O. *et al.* **Metodologia da pesquisa científica e elementos para o trabalho de conclusão de curso**. São Paulo: Senac, 2023.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; VAZ, Camila Mattos Lins. A educação integral e(m) tempo integral no Ensino Médio: o que diz a lei 13.415 de 2017?. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 27, n. 1, p. 174-194, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2021.250345>.

SILVA, Núbia Rejaine Ferreira *et al.* **Escola de tempo integral**: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e município de Goiânia (2007-2010). 2012. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1060/1/NUBIA%20REJAINA%20FERREIRA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SOUZA, Karen Letícia; NUNES, Jordão Horta. O trabalho em arte/educação nas escolas de tempo integral. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 21, n. 8, p. 8480-8499, 2023. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/download/1100/698>. Acesso em: 07 ago. 2025.

TAKO, K. **Metodologia da pesquisa científica**. Curitiba: InterSaberes, 2023.

VALADARES, F. R. **Implantação e implementação das escolas em tempo integral na cidade de Goiânia**. 2011. 205 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/8657028a-1c09-4fbb-a4f1-45c80cd1104f/download>. Acesso em: 19 mai. 2025.

VALADARES, J. C. **Educação e território: perspectivas de desenvolvimento local**. Cadernos de Educação, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 56-74, 2018.

Terceiro Artigo - A Atuação das Coordenadorias Regionais de Educação (CRES) na Implementação da Educação em Tempo Integral na Rede Pública de Goiânia-GO

Maria de Fátima de Oliveira e Silva¹
Edna Maria de Jesus²

RESUMO

A educação em tempo integral consolidou-se no Brasil como estratégia de enfrentamento das desigualdades e de busca pela qualidade educacional. Em Goiás, a proposta é acompanhada pelas Coordenações Regionais de Educação (CREs), responsáveis por orientar e monitorar as escolas, articulando a política educacional em diferentes recortes regionais da cidade. Neste artigo, o termo “território” é utilizado em sentido administrativo-educacional, designando a divisão da rede municipal de Goiânia em CREs que, no espaço urbano, estruturam a gestão e permitem observar desigualdades intraurbanas. O estudo analisa percepções de famílias sobre os efeitos da escola de tempo integral na aprendizagem e na permanência, relacionando-as à atuação das CREs como instâncias mediadoras entre gestão central e unidades escolares. A pesquisa utilizou questionário aplicado a pais e responsáveis de estudantes da rede pública de Goiânia, além de análise documental, possibilitando compreender como a ampliação da jornada escolar é interpretada pela comunidade. O embasamento teórico dialoga com autores como Moehlecke (2018), Guimarães e Souza (2018), Bittencourt (2019), Silva Lizzi e Favoreto (2018), Salvino (2018), Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018) e França e Voigt (2022), que discutem a educação integral em diferentes dimensões, reforçando as bases para compreender seus impactos e limites. Os resultados indicam que a maioria das famílias reconhece avanços na aprendizagem e na permanência dos estudantes, embora ressaltem dificuldades ligadas à infraestrutura e à organização curricular. A análise demonstra que a consolidação da educação em tempo integral depende de condições materiais, acompanhamento pedagógico qualificado e arranjos institucionais que envolvam escolas, famílias e CREs, de modo a evitar que a política se reduza a uma simples extensão da jornada.

Palavras-chave: Educação integral; Coordenações Regionais de Educação (CREs); Políticas educacionais.

ABSTRACT

Full-time education has been consolidated in Brazil as a strategy to address

¹ Graduada e pós-graduada em Educação pela PUC-GO, professora do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal e Estadual. E-mail: mariadefatima0111@gmail.com

² Pós-doutoranda pela Universidade Federal Fluminense-UFF. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/GO). Instituições: UNIALFA; IAESup; Seduc-GO E-mail: ednamariajesus20@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3498-4290>; <http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>.

inequalities and to pursue educational quality. In Goiás, the initiative is monitored by the Regional Education Coordinations (CREs), which are responsible for guiding and supervising schools, articulating educational policy across different regional divisions of the city. In this article, the term “territory” is used in an administrative-educational sense, referring to the division of Goiânia’s municipal school network into CREs, which structure management within the urban space and allow the observation of intra-urban inequalities. This study analyzes families’ perceptions of the effects of full-time schooling on learning and retention, relating them to the role of CREs as mediating instances between central management and school units. The research used a questionnaire applied to parents and guardians of students from Goiânia’s public school system, in addition to document analysis, enabling an understanding of how the extension of the school day is interpreted by the community. The theoretical framework draws on authors such as Moehleck (2018), Guimarães and Souza (2018), Bittencourt (2019), Silva Lizzi and Favoreto (2018), Salvino (2018), Jacomeli, Barão and Gonçalves (2018), and França and Voigt (2022), who discuss full-time education from different perspectives and support the interpretation of its impacts and limits. The results indicate that most families acknowledge progress in learning and student retention, although they highlight difficulties related to infrastructure and curricular organization. The analysis shows that the consolidation of full-time education depends on material conditions, qualified pedagogical support, and institutional arrangements involving schools, families, and CREs, preventing the policy from being reduced to a mere extension of the school day.

Keywords: Full-time education; Regional Education Coordinations (CREs); Educational policies.

3.1 Introdução

A política de educação integral tem ganhado centralidade nas últimas décadas e se consolidou como uma estratégia para ampliar oportunidades de aprendizagem e reduzir desigualdades. Em Goiânia, essa política se materializa na oferta de escolas em tempo integral distribuídas entre as cinco CREs: Brasil Di Ramos Caiado, Central, Jarbas Jayme, Maria Helena Batista Bretas, Maria Thomé Neto. Estruturas administrativas responsáveis pela organização da rede em diferentes regiões da cidade. Essa divisão permite visualizar como o município busca equilibrar a presença de escolas regulares e de tempo integral, ainda que as disparidades entre regiões revelem limites e desafios a serem enfrentados pela gestão.

A presença das escolas de tempo integral não se restringe ao aumento do tempo escolar, mas envolve também a reorganização curricular, a adequação da infraestrutura e a necessidade de novas práticas pedagógicas. Essas mudanças impactam diretamente a vida dos estudantes, dos professores e da comunidade,

trazendo questionamentos sobre até que ponto a política tem sido capaz de efetivar a promessa de formação integral e de maior equidade. Observar a distribuição das escolas por CREs torna-se, portanto, um elemento fundamental para compreender como a política é conduzida quais efeitos produz.

Nesse cenário, a análise proposta neste artigo busca responder à seguinte questão: Qual o impacto da política de educação integral na rede municipal de Goiânia, considerando a divisão em Coordenadorias Regionais de Educação e suas implicações para a democratização do acesso e para a qualidade da educação oferecida? Essa problematização norteia a análise e busca compreender se a estrutura regionalizada das CREs tem favorecido ou limitado a consolidação da escola em tempo integral.

Com base nessa questão, definiu-se como objetivo geral compreender se o arranjo por Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) em Goiânia tem favorecido a equidade educacional ou se mantém desigualdades que limitam o alcance da política de tempo integral.

Como objetivos específicos, pretende-se: mapear a presença das escolas de tempo integral nas diferentes CREs de Goiânia; analisar percepções de pais e responsáveis sobre os efeitos da jornada ampliada na aprendizagem e permanência escolar; identificar dificuldades relatadas pelas famílias em relação à infraestrutura e à organização das escolas de tempo integral; e discutir o papel das CREs como instâncias mediadoras entre a Secretaria Municipal de Educação, as unidades escolares e a comunidade.

A discussão proposta parte da compreensão de que a política de educação integral se sustenta em uma perspectiva crítico-emancipatória, fundamentada em Paulo Freire, Gadotti (2009) e Moll (2020), para quem a escola deve ser espaço de transformação social e não de mera instrução. Como afirma Gadotti (2009), a educação integral é um projeto de sociedade e não apenas um projeto de escola. Nessa perspectiva, este artigo assume que o tempo ampliado só tem sentido se for acompanhado de práticas democráticas e contextualizadas, capazes de promover o desenvolvimento humano e territorial. O foco analítico recai, portanto, sobre a atuação das CREs como mediadoras entre as políticas públicas e as realidades locais, eixo central da teoria que orienta o estudo.

Ao estruturar essa análise, o artigo busca oferecer uma leitura crítica sobre o perfil atual da rede municipal de Goiânia e sobre a capacidade da política de tempo

integral em transformar realidades escolares distintas.

3.2 Metodologia

A investigação proposta caracteriza-se como de natureza aplicada, voltada a compreender a organização da rede municipal de Goiânia e oferecer subsídios para a avaliação da política de tempo integral. A escolha por esse delineamento decorre do entendimento de que a pesquisa aplicada responde a problemas concretos e orienta soluções possíveis para contextos sociais específicos (Siena *et al.*, 2023). Ao mesmo tempo, adota-se uma abordagem quali-quantitativa, pois busca-se, tanto levantar dados objetivos referentes à distribuição das escolas por Coordenadorias Regionais de Educação, quanto interpretar percepções de pais sobre a experiência com a jornada ampliada.

O estudo classifica-se como descritivo e exploratório. Descritivo, por mapear a configuração da rede municipal, identificando a divisão entre escolas regulares e de tempo integral; exploratório, por levantar indícios acerca dos impactos dessa política, sem pretensão de esgotar a complexidade do fenômeno. Como explicam Tako e Kameo (2023), a pesquisa descritiva observa, registra e analisa dados sem manipulá-los, enquanto a exploratória busca oferecer maior familiaridade com o problema, constituindo um primeiro passo para interpretações mais profundas.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi organizada em duas etapas. A primeira consistiu em análise documental de relatórios da Secretaria Municipal de Educação, dados do Censo Escolar e documentos que definem a estrutura das Coordenadorias Regionais. A segunda etapa compreendeu um levantamento junto às famílias de estudantes por meio de um questionário eletrônico elaborado no Google Forms. De acordo com Egido (2024, p. 164), o questionário é um instrumento de geração de dados que deve ser construído de forma clara e objetiva, permitindo que “as respostas reflitam o posicionamento real dos participantes, sem induções ou ambiguidades”.

O público-alvo foram pais e responsáveis por estudantes de escolas municipais de tempo integral. A captação dos participantes ocorreu por meio da divulgação do formulário nas escolas, com envio do link via bilhete escolar e mensagens em grupos institucionais, assegurando que o convite chegasse aos responsáveis de forma

acessível e voluntária. Ressalta-se que não foram solicitadas informações de identificação nem dados pessoais sensíveis, de modo que a participação preservou o anonimato dos respondentes. Por esse motivo, e por se tratar de um levantamento sem risco, a pesquisa não demandou submissão a Comitê de Ética, mantendo, contudo, os princípios éticos de voluntariedade, confidencialidade e respeito aos participantes.

Os dados coletados foram tratados em duas frentes. As respostas fechadas foram organizadas por meio de estatística descritiva, com apresentação em gráficos e tabelas, enquanto as respostas abertas foram submetidas à análise de conteúdo. Para Egido (2024), a análise qualitativa exige a construção de categorias interpretativas que expressem sentidos atribuídos pelos participantes, sendo fundamental a devolutiva ética dos resultados. A triangulação entre dados documentais e questionários permitiu avaliar em que medida a divisão da rede em CREs e a ampliação das escolas de tempo integral têm colaborado para reduzir desigualdades e ampliar oportunidades educacionais em Goiânia.

3.3 Perfil da Rede Municipal de Goiânia

A Rede Municipal de Educação de Goiânia é responsável por atender a um contingente expressivo de crianças, adolescentes, jovens e adultos distribuídos em diferentes regiões da capital. Segundo dados oficiais, a Secretaria Municipal de Educação mantém 150 unidades de ensino fundamental, que somam mais de 64 mil matrículas ativas em 2023 (Goiânia, 2024; QEdu, 2023). Essa abrangência demonstra a centralidade da rede no cenário educacional da cidade e sua relevância para garantir o direito à educação básica.

A organização dessa rede ocorre por meio das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que descentralizam a gestão e aproximam a administração da realidade das regiões atendidas pelas CREs. Cada Coordenadoria articula ações administrativas e pedagógicas, acompanhando indicadores e promovendo a integração entre as escolas e a Secretaria. Essa divisão não é apenas uma estratégia de gestão, mas também um recurso político e pedagógico, já que possibilita observar de forma mais precisa as desigualdades entre diferentes regiões da capital (Goiânia, 2023).

A ampliação das escolas de tempo integral é um dos marcos da atual

configuração da rede, somando-se à manutenção das escolas regulares. Essa dualidade reflete tanto a herança histórica da jornada parcial quanto a aposta em novas propostas de formação, alinhadas às políticas nacionais e às demandas locais. No entanto, a presença desigual de escolas integrais entre as regiões mostra que a política ainda se encontra em processo de consolidação, exigindo um olhar atento da gestão municipal para garantir equidade no acesso e qualidade no atendimento.

A análise da rede municipal evidencia que a estrutura educacional reflete desigualdades históricas do território urbano, o que desafia o ideal de equidade preconizado pelas políticas nacionais. Em consonância com Guimarães e Souza (2018), que afirmam que a escola integral é expressão das contradições sociais que a produzem, compreende-se que a expansão da rede em Goiânia só se tornará efetiva se for acompanhada por ações redistributivas e de valorização do trabalho docente. Essa reflexão reforça que a gestão educacional, ao ser regionalizada pelas CREs, precisa incorporar uma leitura crítica do território — geográfica, social e simbólica — como dimensão essencial da política pública.

3.3.1 A divisão entre escolas regulares e de tempo integral

A rede municipal de Goiânia combina escolas regulares e de tempo integral, refletindo a manutenção de um modelo tradicional e a incorporação de propostas de ampliação da permanência escolar. Em 2023, a Secretaria Municipal de Educação registrou 150 unidades de ensino fundamental em funcionamento, com mais de 64 mil matrículas (Goiânia, 2024). Esses números expressam a responsabilidade da gestão, mas também a necessidade de equilibrar modalidades distintas de atendimento.

A manutenção das duas modalidades decorre de escolhas pedagógicas e políticas. Enquanto a escola regular segue a rotina de quatro horas diárias, a de tempo integral amplia a jornada com atividades ligadas a currículo, esporte, cultura e ciência. Cardoso (2017, p. 7) ressalta que a comunidade interpretou essa criação como resposta a antigos problemas, destacando que [...] parece a solução atual para os problemas tão antigos de nossas escolas, tais como: a melhoria da qualidade do ensino, a garantia da permanência dos alunos e a criação de novos espaços de aprendizagem.

Embora importante, a presença da escola integral ainda é minoritária nas matrículas da rede. Dados do QEdu (2023) indicam que, das 64.087 matrículas no fundamental, apenas uma parte corresponde ao regime integral. Isso mostra que a

maioria permanece no formato regular, reforçando a necessidade de expansão planejada para reduzir desigualdades. Moehlecke (2018) observa que a trajetória da educação integral no país segue percursos dissonantes, com avanços desiguais entre etapas e regiões.

A implantação da escola em tempo integral não se restringe ao aumento da carga horária, exigindo condições adequadas de infraestrutura e gestão. Cunha (2024, p. 14), ao estudar experiências em Goiás, apontou que o modelo foi implantado “sem pesquisa prévia na comunidade escolar, gerando desconforto em relação ao espaço escolar inadequado e transtornos na acomodação dos alunos”. Isso mostra que ampliar a jornada sem preparo compromete objetivos pedagógicos e pode acentuar resistências.

A dualidade entre modalidades afeta diretamente o trabalho docente e a organização curricular. Ferreira (2020) destaca que a gestão das escolas integrais exige instrumentos de planejamento e monitoramento diferenciados, demandando corresponsabilidade das equipes. Guimarães e Souza (2018) e Salvino (2018) lembram que a educação integral no Brasil oscila entre políticas de Estado e programas de governo, muitas vezes influenciados por interesses partidários ou parcerias público-privadas. Em Goiânia, essa divisão revela um desafio político, pedagógico e social relacionado à equidade e à qualidade educacional.

A coexistência entre escolas regulares e de tempo integral revela que a política educacional goianiense ainda transita entre o discurso da integralidade e a realidade da desigualdade. Moehlecke (2018) ressalta que as experiências de educação integral permanecem fragmentadas, quando não articuladas às condições estruturais e pedagógicas das escolas. A análise mostra que essa dualidade precisa ser enfrentada a partir de uma concepção crítica, que entenda o tempo integral como processo de reorganização cultural e pedagógica, e não apenas como ampliação horária. A autora deste artigo assume, assim, que a expansão deve ocorrer com planejamento, formação e participação comunitária, para que o modelo não reproduza exclusões sob nova forma.

3.3.2 Organização das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)

A rede municipal de Goiânia é organizada em cinco Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica das

escolas. A CRE Brasil de Ramos Caiado e a CRE Maria Helena Bretas concentram seu atendimento em bairros das regiões Noroeste e Norte, caracterizados pela forte expansão urbana, pela presença de desigualdades sociais e pelo menor acesso a serviços públicos. A CRE Jarbas Jayme, localizada no eixo Sudoeste, atendendo bairros como Campinas e Aeroviário, que conjugam áreas comerciais consolidadas e comunidades de alta vulnerabilidade (Goiânia, 2023).

A CRE Central coordena escolas situadas em bairros próximos ao centro da cidade, como o Setor Central, Norte Ferroviário e Leste Universitário, regiões que dispõem de maior infraestrutura urbana e acesso a serviços. Já a CRE Maria Thomé Neto, instalada no Setor Nova Suíça, atende majoritariamente bairros de perfil de classe média, a exemplo do Setor Bueno, Jardim América e Jardim Goiás, onde as condições de permanência escolar se mostram mais favoráveis (Goiânia, 2023).

As CREs foram instituídas com o objetivo de descentralizar a gestão e aproximar a Secretaria Municipal de Educação das demandas cotidianas. Sua atuação não se limita ao campo administrativo, pois envolve o acompanhamento de dados de matrícula e evasão, a análise de indicadores de desempenho, a coordenação de processos de formação continuada e a articulação de projetos locais, de forma a transformar diretrizes gerais em ações adequadas às especificidades regionais. Para Gomes (2020), a regionalização da rede municipal configura uma estratégia de adaptação às diferentes realidades urbanas; contudo, a adoção de políticas centralizadoras, como o Documento Curricular para Goiás, tem restringido a autonomia pedagógica das escolas e impactado diretamente o exercício docente.

No campo pedagógico, as CREs oferecem formações e incentivam práticas ligadas ao tempo integral. Luiz e Assis (2022) mostram que o processo apoia os professores, mas a sobrecarga e a reorganização curricular continuam como obstáculos. Projetos como os Jogos Educacionais, descritos pela SME como um dos maiores eventos esportivos educacionais (Goiânia, 2024), indicam sua função integradora ao ampliar oportunidades educativas.

A distribuição de escolas de tempo integral entre as CREs permanece desigual. Nas áreas centrais, associa-se à inovação, enquanto nas periferias responde a vulnerabilidades. Cunha (2024, p. 14) alerta que implantações sem diagnóstico geram “desconforto em relação ao espaço escolar inadequado e transtornos na acomodação dos alunos”. Moll (2020) e Roveroni, Momma e Guimarães (2019) reforçam a necessidade de políticas ajustadas às realidades locais.

A descentralização não elimina disparidades históricas, mas pode mediar diferenças regionais. Bairros centrais contam com infraestrutura, enquanto as periferias enfrentam precariedade. Salvino (2018) e Lemes (2023) lembram que, sem investimentos redistributivos, a política corre o risco de limitar-se a expansão administrativa. O fortalecimento das CREs depende de traduzir diretrizes em práticas locais que garantam justiça educacional.

A atuação das CREs representa uma oportunidade de gestão democrática e contextualizada, mas também evidencia as contradições entre centralização administrativa e autonomia pedagógica. Gomes (2020) lembra que a regionalização pode tanto aproximar a escola do território quanto limitar sua criatividade se guiada por padrões burocráticos. Diante disso, compreende-se que as CREs só cumprem sua função mediadora quando assumem um papel político-pedagógico crítico, articulando a voz das escolas e das comunidades às decisões da Secretaria. Essa análise reforça a importância da teoria crítica da gestão educacional, que entende o território como espaço de diálogo e construção coletiva de sentidos.

3.3.3 Impactos da Educação Integral em Goiânia

A ampliação das escolas de tempo integral em Goiânia trouxe efeitos relevantes para a permanência dos alunos e para a redução da vulnerabilidade. A jornada estendida assegura mais tempo em espaço protegido, com atividades variadas que ajudam a conter evasão e abandono. Cardoso (2017) associa o modelo à busca de soluções para problemas históricos da escola pública, ideia reforçada por Lemes (2023) e Rodrigues (2025), que relacionam a política ao enfrentamento das desigualdades.

Outro avanço é a diversificação curricular, que incorpora práticas culturais, esportivas e científicas ao cotidiano escolar. Em Goiânia, os Jogos Educacionais ampliam vivências esportivas e reforçam valores de coletividade. Segundo documento oficial, trata-se de um dos maiores projetos da rede, com alcance nacional (Goiânia, 2024). A experiência dialoga com Mariana (2020) e Moll (2020), que destacam a integração entre currículo e experiências sociais na formação integral.

As escolas de tempo integral também favorecem aprendizagens para além da dimensão acadêmica. Alves *et al.* (2024, p. 169) afirmam que metodologias ativas tornam “o estudante protagonista do seu processo de aprendizagem, integrando

valores de inclusão, cooperação e solidariedade”. Essa visão se aproxima de Roveroni, Momma e Guimarães (2019) e Valério (2020), que mostram como a educação integral desenvolve dimensões humanas e sociais.

Outro ponto é a relação da escola com a comunidade. A ampliação do tempo escolar favorece a participação em eventos, oficinas e atividades que estreitam vínculos entre famílias e instituições. Essa integração reforça o caráter comunitário da política, criando redes de apoio às crianças e adolescentes. Santos (2009), Souza e Nunes (2023) ressaltam a importância dessa dimensão para consolidar projetos de tempo integral.

A descentralização por meio das Coordenadorias Regionais de Educação auxilia a execução da política ao permitir acompanhamento próximo das escolas. Essa estrutura descentraliza as ações e facilita avaliar impactos em diferentes regiões. Salvino (2018) e Rodrigues (2019) destacam que os efeitos da política variam na cidade, exigindo estratégias específicas para cada contexto.

A política também projetou Goiânia no cenário nacional, alinhando-a a diretrizes educacionais mais amplas. A adesão ao tempo integral associa a capital a processos de modernização da educação básica e fortalece a imagem institucional da SME. Essa visibilidade conecta-se às análises de Moehlecke (2018) e Schlünzen Junior *et al.* (2020), que veem na modalidade uma estratégia de desenvolvimento educacional.

Apesar disso, há limites expressivos. Um deles é a desigualdade regional: algumas CREs concentram escolas integrais, enquanto outras seguem com predomínio do modelo regular. Essa distribuição desigual compromete a equidade da política, mantendo estudantes de periferias em desvantagem, como apontam Valadares (2011) e Rodrigues (2019).

Outro desafio é a infraestrutura. Cunha (2024, p. 14) mostrou que implantações ocorreram “sem pesquisa prévia na comunidade escolar, gerando desconforto em relação ao espaço escolar inadequado e transtornos na acomodação dos alunos”. A crítica se aplica a Goiânia, onde faltam bibliotecas, laboratórios e quadras cobertas. Lemes (2023) e Roveroni, Momma e Guimarães (2019) alertam que o tempo estendido pode não se traduzir em formação integral quando faltam condições materiais.

A sustentabilidade da política depende de planejamento, recursos e valorização da autonomia pedagógica. Ferreira (2020) observou que gestores enfrentam maior carga administrativa, sem suporte suficiente. Moll (2020) indica que gestão,

financiamento e pedagogia precisam estar integrados. Rodrigues (2025) e Salvino (2018) reforçam que só arranjos institucionais sólidos e descentralizados podem evitar que a educação integral se limite a prolongar o tempo escolar sem superar desigualdades.

A política de tempo integral em Goiânia apresenta avanços, mas ainda carece de profundidade formativa. Como afirma Moll (2020), a escola pública integral precisa unir a ampliação do tempo à ampliação dos sentidos da aprendizagem. Isso significa que a verdadeira integralidade depende de integração curricular, inovação pedagógica e vínculo comunitário. A análise desenvolvida neste estudo demonstra que as CREs, ao descentralizarem o acompanhamento, podem funcionar como catalisadoras dessa transformação, desde que incorporem a escuta e o protagonismo dos sujeitos. O tempo ampliado, portanto, deve ser compreendido como tempo de emancipação e de reconstrução social.

3.4 Resultados e Discussões

A análise das percepções da comunidade escolar sobre a política de tempo integral em Goiânia foi realizada por meio de questionário eletrônico aplicado entre 1º e 15 de agosto de 2024. O instrumento contou com cinco questões abertas e foi respondido por 30 pais e responsáveis de alunos de escolas de tempo integral. A amostragem buscou incluir regiões afastadas do centro, para captar opiniões em áreas com maiores desafios estruturais.

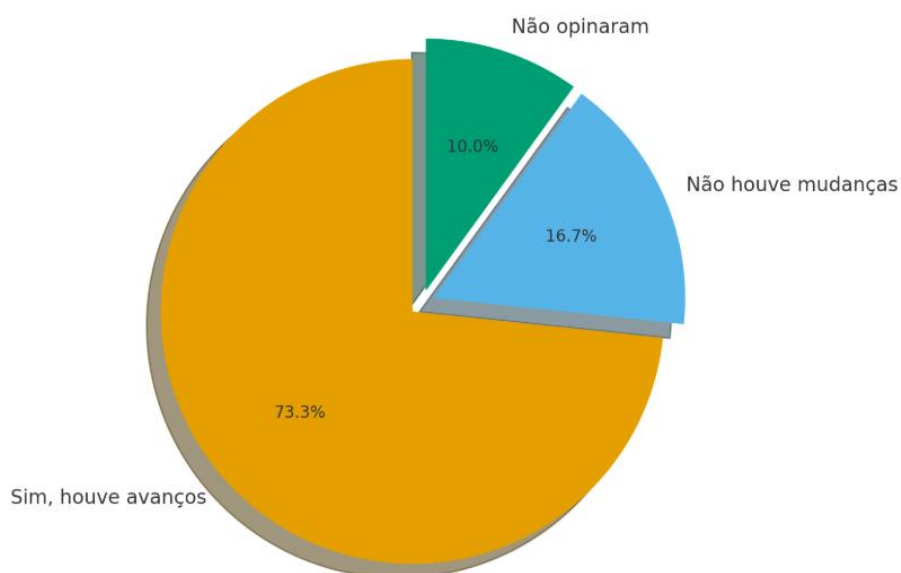
A amostra reuniu 8(oito) respondentes da CRE Brasil de Ramos Caiado, 7(sete) da CRE Maria Helena Batista Bretas, 8(oito) da CRE Maria Thomé Neto e 7(sete) da CRE Jarbas Jayme. Essa escolha permitiu observar como a política é percebida em bairros distantes, onde a escola integral assume função mais relevante.

Os gráficos apresentam resultados de questionário eletrônico aplicado a pais e responsáveis de estudantes de escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia, entre 1º e 15 de agosto de 2024, com 30 respondentes. A amostragem buscou CREs periféricas, distribuindo-se em: 8 respostas da CRE Brasil de Ramos Caiado, 7(sete) da CRE Maria Helena Batista Bretas, 8(oito) da CRE Maria Thomé Neto e 7(sete) da CRE Jarbas Jayme. Os dados foram tratados por estatística descritiva (frequências e percentuais).

A primeira questão buscou identificar de que modo os pais percebem que as escolas de tempo integral contribuem para a aprendizagem. Dos 30 entrevistados, 22 responderam positivamente, 5(cinco) não perceberam mudanças significativas e 3(três) não opinaram. O resultado mostra que a maioria associa a jornada estendida a avanços pedagógicos. Essa percepção majoritariamente positiva converge com Guimarães e Souza (2018), que destacam a ampliação do tempo como chance de diversificação e redução de desigualdades, mas lembram que seus impactos dependem da qualidade pedagógica.

O reconhecimento de famílias que não notaram mudanças evidencia que a ampliação da jornada não garante, sozinha, melhores resultados. Moehlecke (2018) observa que a expansão do tempo integral se apoia no discurso de democratização, mas alerta que seus efeitos não são automáticos nem homogêneos. Assim, a percepção das famílias em Goiânia reforça a legitimidade da política, mas indica a necessidade de acompanhamento pedagógico, infraestrutura adequada e apoio às equipes escolares para que expectativas sociais se convertam em resultados efetivos.

Gráfico 1: Percepção das famílias sobre a melhoria da aprendizagem



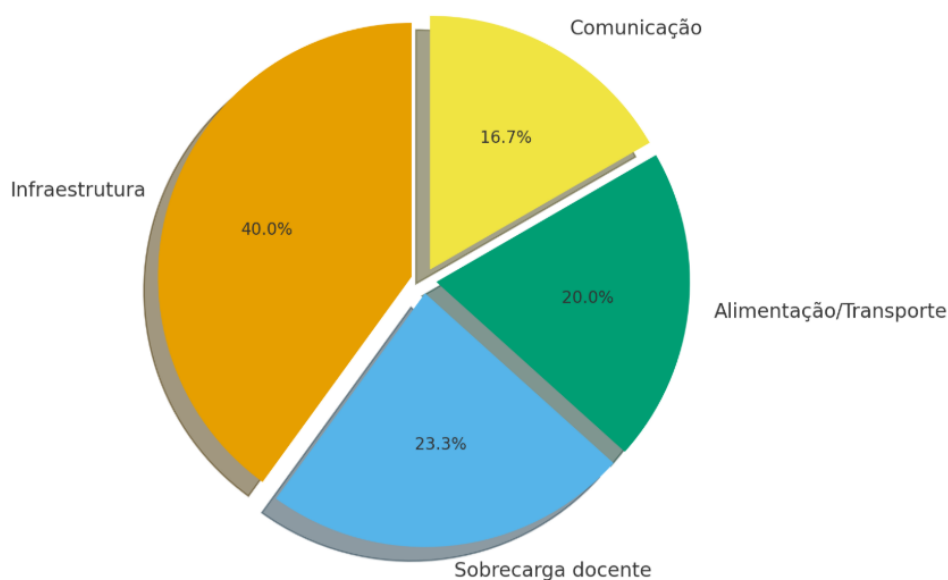
Fonte: elaborado pela autora.

A segunda questão perguntou: “Em sua opinião, quais os principais desafios enfrentados pelas escolas de tempo integral em Goiânia?”. Dos 30 respondentes, 12 apontaram problemas de infraestrutura, 7(sete) citaram sobrecarga docente, 6 (seis) mencionaram dificuldades com alimentação e transporte e 5(cinco) destacaram falhas

na comunicação escola-família. A concentração em torno da infraestrutura mostra que, embora a jornada ampliada seja valorizada, sua consolidação depende de condições materiais. Cunha (2024, p. 14) já havia observado que a implantação “sem pesquisa prévia na comunidade escolar gerou desconforto em relação ao espaço escolar inadequado e transtornos na acomodação dos alunos”. As falas das famílias confirmam que prédios adaptados ou sem manutenção comprometem a proposta.

Outro conjunto de respostas trouxe preocupações com a sobrecarga de professores e com a logística de alimentação e transporte, aspectos que dialogam com Ferreira (2020). O autor mostra que a gestão de escolas integrais exige planejamento e monitoramento diferenciados, ampliando a responsabilidade sem aumento proporcional de recursos. A dificuldade de comunicação com as famílias, apontada por 5 respondentes, reforça a necessidade de diálogo comunitário, condição essencial para a consolidação da educação integral (Goiânia, 2024). Assim, a questão 2 evidencia que os desafios não se limitam à estrutura física, mas abrangem também organização e relações institucionais.

Gráfico 2: Principais desafios enfrentados pelas escolas de tempo integral



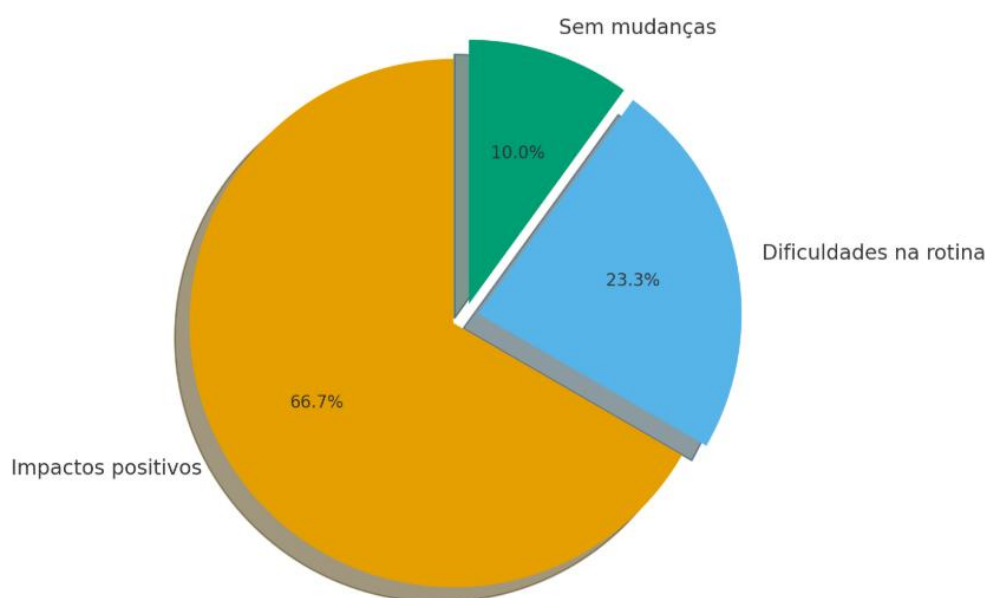
Fonte: Dados da pesquisa de campo/2025.

A terceira questão perguntou: “A ampliação da jornada escolar trouxe impactos positivos para a comunidade em que a escola está inserida?”. Entre os 30 respondentes, 20 disseram que sim, destacando segurança e proteção, 7 (sete)

relataram dificuldades em conciliar horários familiares e 3(três) não perceberam impactos. O predomínio de respostas positivas mostra que, para muitas famílias, a escola integral é também espaço de acolhimento social, funcionando como extensão da rede de proteção. Essa percepção converge com documento da Secretaria Municipal de Educação, que define os Jogos Educacionais como “um dos maiores eventos esportivos educacionais, possibilitando a participação de toda a rede de ensino e comunidade escolar” (Goiânia, 2024, p. 2).

A parcela das famílias que apontou dificuldades em conciliar horários indica que o tempo integral também gera tensões, sobretudo em regiões com transporte e trabalho precários. Cunha (2024) destaca que ampliar a jornada sem planejamento pode causar transtornos à comunidade escolar, reforçando a necessidade de diagnósticos para adequar proposta e realidade. Assim, embora os efeitos sociais sejam reconhecidos, a análise da questão 3(três) mostra que a consolidação do tempo integral exige articulação entre escola, família e poder público para alinhar expectativas e condições concretas.

Gráfico 3: Impactos da ampliação da jornada na comunidade



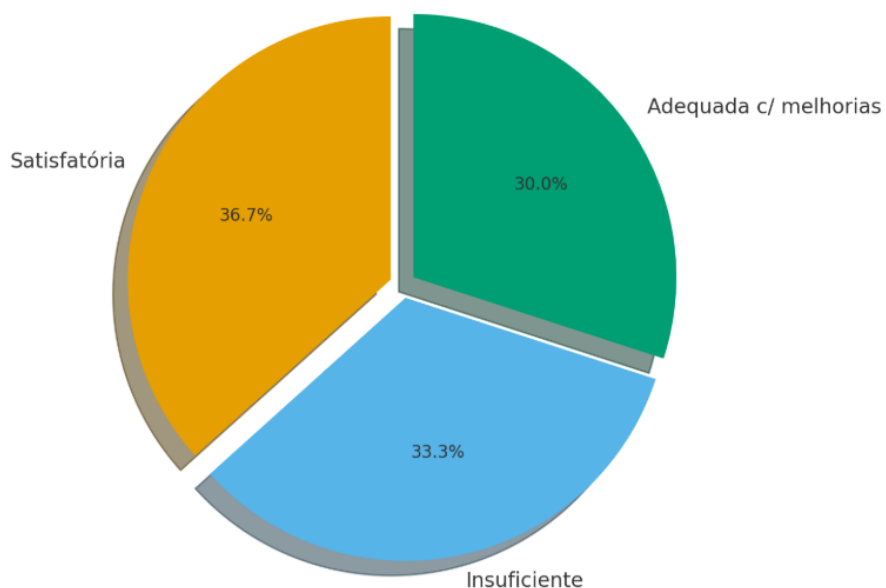
Fonte: Dados da pesquisa de campo/2025.

A quarta questão perguntou: “Como você avalia a estrutura e os recursos disponíveis nas escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia?”. Dos 30 respondentes, 11 classificaram a estrutura como satisfatória, 10(dez) como

insuficiente e 9(nove) como adequada, mas com necessidade de melhorias em laboratórios, quadras e refeitórios. O cenário mostra heterogeneidade: algumas unidades sustentam a jornada ampliada, enquanto outras enfrentam dificuldades que limitam a proposta. Ferreira (2020) lembra que a gestão das escolas integrais exige monitoramento e planejamento, já que o aumento da jornada não garante qualidade sem infraestrutura.

A diversidade das respostas revela que a política de tempo integral em Goiânia está em consolidação, com avanços em algumas escolas e desafios em outras. Documento da SME confirma essa realidade ao destacar a necessidade de investimentos contínuos para adequar os espaços (Goiânia, 2024). Assim, a percepção das famílias reflete avaliação atual e expectativa de melhorias estruturais como condição essencial para que a proposta alcance seus objetivos pedagógicos e sociais.

Gráfico 4: Avaliação da estrutura e recursos das escolas integrais



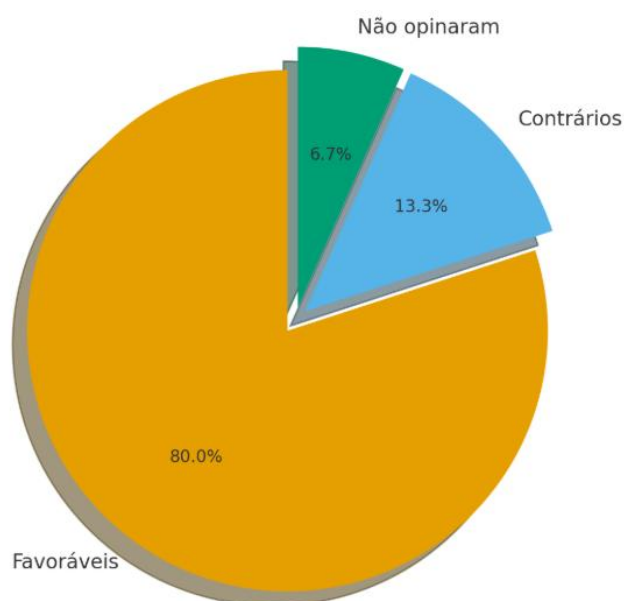
Fonte: Dados da pesquisa de campo/2025.

Na quinta questão, os pais foram indagados: “Você acredita que a política de educação integral deve ser expandida para todas as escolas da rede municipal? Por quê?”. Dos 30 respondentes, 24 defenderam a expansão, justificando que favorece a aprendizagem e reduz vulnerabilidades; 4(quatro) foram contrários, alegando problemas de estrutura e gestão não resolvidos; e 2(dois) não opinaram. O amplo

apoio revela legitimidade social da política, vista como expectativa de futuro para a rede. Alves *et al.* (2024, p. 16.967) reforçam essa visão ao afirmar que “as metodologias ativas transformam o ambiente escolar ao colocar o estudante como protagonista”, em sintonia com a percepção de que a ampliação pode gerar mais oportunidades pedagógicas e sociais.

As respostas negativas e indecisas, embora minoritárias, funcionam como alerta à gestão municipal. Gomes (2020) observou que a centralização curricular e a falta de autonomia nas escolas integrais criam dilemas pedagógicos a superar. Ferreira (2020) acrescenta que a expansão exige planejamento diferenciado, evitando sobrecarga e garantindo infraestrutura adequada. Assim, a análise da questão 5 (cinco) mostra que a política tem apoio consolidado, mas seu crescimento depende de investimentos materiais e pedagógicos que assegurem qualidade em todas as regiões da capital.

Gráfico 5: Opinião sobre a expansão da política de tempo integral



Fonte: Dados da pesquisa de campo/2025.

A análise dos questionários aplicados a pais e responsáveis de quatro CREs (Brasil de Ramos Caiado, Maria Helena Batista Bretas, Maria Thomé Neto e Jarbas Jayme) mostrou que a educação integral é vista como benéfica, especialmente em relação à aprendizagem e à proteção social. O predomínio de avaliações positivas

indica que, em regiões vulneráveis, a escola integral amplia o tempo de permanência e funciona como espaço de acolhimento e oportunidade, contribuindo para reduzir desigualdades históricas.

Os desafios apontados — infraestrutura precária, sobrecarga docente, falhas em alimentação e transporte — variam conforme a região. Nas CREs Maria Thomé Neto e Brasil de Ramos Caiado, a carência estrutural foi citada com maior frequência; na Jarbas Jayme, destacou-se a dificuldade de conciliar a jornada ampliada com a rotina familiar; já na Maria Helena Batista Bretas, em áreas de expansão urbana, as respostas revelaram avanços reconhecidos, mas também demandas por melhorias organizacionais.

Esse panorama indica que a política de tempo integral em Goiânia conquistou legitimidade social, mas seu fortalecimento depende de investimentos e estratégias ajustadas às especificidades de cada região. A expansão defendida pela maioria das famílias deve vir acompanhada de políticas de equidade, sob risco de manter desigualdades internas. Assim, os resultados apresentados servem de base para as considerações finais, que refletirão sobre os impactos gerais da política e os caminhos para sua consolidação como direito educacional universal.

Os dados revelam o caráter dialético da política: conquistas e limitações coexistem e se entrelaçam. A percepção positiva das famílias indica legitimidade social, mas os desafios relatados — infraestrutura precária e sobrecarga docente — denunciam as tensões entre o ideal da integralidade e sua concretização. Em diálogo com Bittencourt (2019) e Salvino (2018), entende-se que a educação integral só se sustenta como projeto de transformação quando alia ampliação do tempo, condições materiais e participação social. Assim, os resultados confirmam a necessidade de fortalecer as CREs como espaços de escuta e ação coletiva, aproximando a gestão do cotidiano das escolas e da realidade das famílias.

Considerações Finais

A análise realizada mostrou que a educação em tempo integral, embora reconhecida pelas famílias como espaço de fortalecimento da aprendizagem, ainda enfrenta obstáculos relacionados à infraestrutura, ao currículo e à sustentabilidade da política. O protagonismo das CREs nesse processo aponta para a necessidade de

consolidar uma mediação eficiente entre Secretaria, escolas e comunidade, garantindo que as diretrizes educacionais alcancem efetividade no cotidiano escolar. Ao se adotar como referência a produção acadêmica recente, este estudo sustentou-se em autores que tratam da educação integral em diferentes dimensões, como Moehlecke (2018), Guimarães e Souza (2018), Bittencourt (2019), Silva Lizzi e Favoreto (2018), Salvino (2018), Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018) e França e Voigt (2022). Esses referenciais contribuíram para compreender que a consolidação da política depende de arranjos institucionais e da articulação entre diferentes instâncias de gestão.

As respostas coletadas junto às famílias indicam que a ampliação da jornada escolar é percebida positivamente, mas reforçam que o tempo integral só se torna efetivo quando acompanhado de práticas pedagógicas inovadoras e de condições materiais adequadas. Nesse sentido, a presença das CREs é apontada como fundamental, ainda que sua atuação careça de maior visibilidade e diálogo direto com a comunidade.

O estudo também destacou que a política de educação integral não pode restringir-se a programas de caráter compensatório, devendo ser tratada como política de Estado. Nesse aspecto, as CREs têm potencial para atuar como instâncias que assegurem continuidade, monitoramento e coerência pedagógica, evitando que a proposta se fragilize diante de mudanças administrativas.

A consolidação da educação em tempo integral em Goiânia requer, portanto, o fortalecimento das CREs como mediadoras e reguladoras do processo educativo, articulando escolas, famílias e comunidade em torno de um projeto coletivo. Somente assim a política poderá superar limites estruturais e afirmar-se como caminho de democratização e de garantia do direito à educação pública de qualidade.

Do ponto de vista desta pesquisa, mas também da minha experiência como professora e pesquisadora, compreendo que a educação integral não pode ser reduzida a uma meta administrativa ou a um modelo único de escola. Trata-se de uma proposta que demanda sensibilidade para escutar os sujeitos envolvidos, reconhecer desigualdades locais e articular práticas pedagógicas que façam sentido para os estudantes e suas famílias. Ao acompanhar a realidade da rede de Goiânia, percebi que a política só se consolida quando é apropriada pelas comunidades escolares e sustentada por arranjos institucionais consistentes. Essa vivência reforça minha convicção de que a educação integral deve ser pensada como um compromisso ético

e social, capaz de transformar vidas.

A partir da teoria crítico-emancipatória da educação integral, conclui-se que a consolidação da política de tempo integral em Goiânia depende de compreender a gestão territorial (via CREs) como instrumento de democratização e de justiça social. O território, neste estudo, é entendido em sentido sociopolítico e pedagógico, como espaço vivo de construção de significados, e não apenas como recorte administrativo. Ao assumir a voz de professora-pesquisadora, defendo que a educação integral é um projeto ético e político que só se realiza plenamente quando o tempo ampliado é também tempo de consciência crítica e de transformação coletiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. L. *et al.* **Educação em tempo integral: o papel da escola na formação do cidadão**. Aracê – Direitos Humanos em Revista, v. 6, n. 4, p. 16966-16979, 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/arace/article/view/29422>.

BARBOSA, A. S.; CRUZ, M. R.; RIBEIRO, C. J. **Educação integral e vulnerabilidade social: análise de políticas educacionais no Brasil**. Revista de Políticas Educacionais, v. 16, n. 2, p. 215-234, 2022.

BITTENCOURT, Jane. Educação integral no contexto da BNCC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1759-1780, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1759-1780>.

CARDOSO, M. A. **Educação integral em tempo integral: estudo de caso na rede pública**. Goiânia: UFG, 2017.

CUNHA, N. O. **Centro de ensino em período integral Professora Liodósia Serra Ramos: desafios e contradições da educação integral em Goiás**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2024.

EGIDO, A. A. **A–Z de metodologia em pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais**. São Luís: EDUFMA, 2024.

FERREIRA, C. R. **O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do programa ensino integral**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

FERREIRA, R. J. **Gestão escolar e os desafios da educação integral**. Goiânia: UFG, 2020.

FRANÇA, D. S.; VOIGT, J. M. R. Ensino médio integral em tempo integral: perspectivas e desafios. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 110-132, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7001>. Acesso em: 12 ago. 2025.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Fundamental**. Goiânia, 2024. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/sing_servicos/etapa-de-atendimento-educacional-educacao-fundamental/.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Jogos Educacionais: esporte e cidadania na rede pública**. Goiânia: SME, 2024.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatórios da Rede Municipal de Educação**: dados sobre escolas de tempo integral. Goiânia: SME, 2023.

GOMES, A. L. **Currículo e tempo integral: dilemas da rede pública em Goiás**. Goiânia: Editora UFG, 2020.

GOMES, M. P. **Percepções e dilemas dos professores em torno do currículo de resultados na rede municipal de educação de Goiânia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. F. M. **Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente**. Revista Exitus, v. 8, n. 3, p. 143-169, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5705/570565144007/>.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. O. D.; GONÇALVES, L. S. A. **A política de educação integral no Brasil e suas relações com o desenvolvimento social e a equidade**. Revista Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 14, n. esp., p. 1–17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/14291>

LEMES, F. F. **A implantação da escola de tempo integral em Goiás: ampliação do tempo versus educação integral**. Inhumas: FACMAIS, 2023.

LIZZI, M. S. S. da S.; FAVORETO, A. Conceção de educação integral: fundamentos e (re)significações na política educacional para o Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 129-146, 8 jul. 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9297>.

LUIZ, S. R. C.; ASSIS, L. M. **Fundamentos e processos da formação continuada na rede municipal de Goiânia**. Revista Inter-Ação, v. 47, n. 1, p. 89-106, 2022.

MARIANA, S. **Educação integral: construção histórica e perspectivas contemporâneas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MOEHLECKE, S. **Políticas de educação integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 34, n. 1, p. 57-74, 2018.

MOEHLECKE, S. **Tendências do acesso à educação integral no Brasil: percursos dissonantes na educação básica**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 22, n. esp. 3, p. 1297-1312, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12042>.

MOLL, J.; PONCE, B. J.; RONCA, A. C. C.; SOARES, J. N. O. **Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111>.

OLIVEIRA, M. L. **O financiamento da escola de tempo integral da rede estadual de Goiás**. Goiânia: Editora UFG, 2020.

QEDU. **Dados Educacionais – Goiânia (GO)**. 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/5208707-goiania>.

RODRIGUES, A. C. S. **Escola Cidadã Integral: proposições curriculares para jovens do Ensino Médio**. Revista Espaço do Currículo, v. 12, n. 1, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41984>.

RODRIGUES, J. S. L. *et al.* **Educação em tempo integral: políticas, práticas e impactos na vida estudantil**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 17, n. 4, p. 1-21, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv17n4-123>.

ROVERONI, M.; MOMMA, A. M.; GUIMARÃES, B. C. **Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 39, n. 108, p. 223-236, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019219069>.

SALVINO, F. P. **Educação integral e governança no contexto do “neoliberalismo roll-out”**. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 45-58, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n1.39682>.

SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. *et al.* **Educação integral, híbrida e inclusiva na perspectiva construcionista, contextualizada e significativa**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 436-459, 2020.

SIENA, O.; BRAGA, A. A.; OLIVEIRA, C. M.; CARVALHO, E. M. **Metodologia da pesquisa científica e elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. Belo Horizonte: Poisson, 2024. DOI: 10.36229/978-65-5866-411-6.

SOUZA, K. L.; NUNES, J. H. **O trabalho em arte/educação integral no ensino médio em Goiás**. Revista Digital de Políticas Educacionais, v. 12, n. 3, p. 55-74, 2023.

TAKO, K. V.; KAMEO, S. Y. **Metodologia da pesquisa científica: dos conceitos teóricos à construção do projeto de pesquisa**. Campina Grande: Editora Amplla, 2023. DOI: 10.51859/amplla.mpc119.1123-0.

VALADARES, F. R. D. **A escola municipal de tempo integral em Goiânia: entre a proposta espanhola e a realidade brasileira**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

VALÉRIO, R. A. **Olhar interdisciplinar: princípios de educação integral na**

formação. Revista Interdisciplinar em Educação, v. 5, n. 2, p. 97-115, 2020.

Considerações Finais

Esta dissertação buscou compreender o processo de consolidação da política de educação em tempo integral na rede municipal de Goiânia, articulando dimensões teóricas, institucionais e territoriais. O estudo partiu da premissa de que a escola integral é uma estratégia de justiça social, capaz de promover o desenvolvimento humano e reduzir desigualdades educacionais. A investigação foi estruturada em três artigos complementares que, em conjunto, ofereceram uma leitura ampla sobre o tema, combinando análise documental, teórica e empírica.

O primeiro artigo, *Fundamentos da Educação Integral e Desenvolvimento Regional: articulações teóricas*, apresentou as bases conceituais que sustentam a proposta de educação integral. As reflexões de Moehlecke (2023), Arroyo (2012), Jacomeli, Barão e Gonçalves (2020) e Guimarães e Souza (2018) contribuíram para situar a educação integral como um projeto de formação humana que transcende a dimensão escolar e se vincula à construção de sociedades mais justas. A análise revelou que a ampliação do tempo de permanência na escola só se torna significativa quando acompanhada de práticas pedagógicas integradoras, de valorização dos territórios e de reconhecimento das diversidades culturais e sociais que compõem o espaço educativo.

O segundo artigo, *Educação Integral em Goiânia: efeitos educacionais e sociais na dinâmica do desenvolvimento regional*, aprofundou a compreensão das práticas locais e dos impactos sociais da política. A análise de relatórios e indicadores mostrou que o município avançou na expansão das unidades de tempo integral entre 2018 e 2023, mas ainda carece de uma estrutura que assegure continuidade e avaliação sistemática. Apesar dos limites, observam-se experiências pedagógicas criativas e envolvimento das comunidades escolares, especialmente em regiões com maior vulnerabilidade, que transformam a escola em espaço de pertencimento, diálogo e cidadania.

O terceiro artigo, *Atuação das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) na implementação da política de escolas de tempo integral em Goiânia*, abordou o papel da descentralização na gestão da política pública. As entrevistas com gestores regionais e famílias mostraram que as CREs têm potencial para fortalecer o vínculo entre planejamento e realidade local, embora enfrentem dificuldades estruturais e carência de comunicação com a Secretaria Municipal de Educação. A percepção das

famílias reforça a importância da escola integral como espaço de aprendizagem e proteção, ao mesmo tempo em que denuncia a necessidade de maior integração entre as políticas públicas setoriais.

O conjunto dos artigos permitiu compreender que o desenvolvimento da política de tempo integral em Goiânia ainda depende de avanços na articulação entre secretarias e na definição de uma proposta pedagógica coerente com as demandas locais. A fragmentação institucional e a descontinuidade administrativa permanecem como entraves à efetividade das ações. Mesmo assim, a adesão das escolas, o engajamento das comunidades e o reconhecimento social do modelo indicam caminhos possíveis para sua consolidação como política de Estado.

A análise documental e empírica mostrou que o êxito da educação integral não se resume à construção de prédios ou à ampliação de vagas, mas à criação de condições para que os sujeitos vivam experiências formativas integrais. Isso implica repensar tempos e espaços escolares, estimular o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade e construir uma escola que se reconheça como parte do território e da vida social. O fortalecimento dessa política depende de um pacto coletivo que una gestores, professores, famílias e estudantes em torno de um mesmo propósito formativo.

A formação docente emerge como elemento decisivo nesse processo. O professor que atua na escola integral precisa dominar o conhecimento técnico e pedagógico, mas também compreender as dimensões sociais e afetivas do ensino. A prática pedagógica torna-se um ato político e ético, orientado por valores de solidariedade, cooperação e respeito às diferenças. A valorização profissional e o investimento em formação continuada são condições indispensáveis para a construção de uma educação integral autêntica e transformadora.

O diálogo entre escola e território mostra que o desenvolvimento regional se fortalece quando a educação é entendida como eixo articulador das políticas públicas. As regiões, atendidas pelas CREs marcadas por desigualdades históricas, revelam o quanto a ampliação da jornada pode se tornar um instrumento de inclusão, desde que acompanhada por ações intersetoriais e por investimentos permanentes. A escola integral, nesses contextos, não apenas educa, mas cria possibilidades de vida, trabalho e convivência.

A institucionalização da educação integral requer planejamento de longo prazo, metas realistas e compromisso político com a continuidade das ações. A Lei nº

14.640/2023, que estabelece a Política Nacional de Educação em Tempo Integral, reforça a necessidade de que os municípios alinhem seus planos locais às diretrizes nacionais, garantindo equidade e sustentabilidade. Goiânia dispõe de um histórico promissor e de experiências significativas que, se fortalecidas, podem consolidar um modelo de gestão pública baseado em cooperação, escuta e participação.

A educação integral representa um projeto de sociedade que coloca o ser humano no centro da ação educativa. Mais do que uma meta a ser cumprida, é uma prática civilizatória que reconhece o potencial transformador da escola pública. A construção desse projeto exige continuidade administrativa, vontade política e o reconhecimento de que toda política educacional só se sustenta quando nasce do diálogo entre escola, comunidade e Estado. Somente assim a educação em tempo integral poderá cumprir sua função social de formar sujeitos críticos, participativos e capazes de reinventar o mundo em que vivem.