

**CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA — UNIALFA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

FÁBIO VENÂNCIO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO, DAS
DESIGUALDADES E DO POTENCIAL EQUITATIVO NO CONTEXTO GOIANO**

**GOIÂNIA
2025**

FÁBIO VENÂNCIO DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO, DAS
DESIGUALDADES E DO POTENCIAL EQUITATIVO NO CONTEXTO GOIANO

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

Orientador: Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira
Champagnatte

GOIÂNIA
2025

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

O48e

Oliveira, Fábio Venâncio de.

Educação em tempo integral : análise da implementação, das desigualdades e do potencial equitativo no contexto goiano. / Fábio Venâncio de Oliveira. – 2025.

76 f.: il. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte.

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

1. Equidade educacional. 2. Formação docente. 3. Desigualdade educacional. 4. Educação integral no Brasil. I. Champangnatte, Dostoiowski Mariatt de Oliveira. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 37.014.54(817.3)

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO, DAS
DESIGUALDADES E DO POTENCIAL EQUITATIVO NO CONTEXTO GOIANO

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

Orientador: Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira
Champangnatte

Goiânia, dia de mês de 2025

Banca examinadora:

Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte - Orientador

Prof. Dr. – Membro Interno

Prof. Dr. – Membro Externo

RESUMO

A educação em tempo integral no Brasil consiste, em tese, em uma política estratégica voltada para a ampliação das oportunidades formativas e à redução das desigualdades educacionais. No entanto, sua implementação ainda enfrenta desafios significativos de ordem estrutural, pedagógica e regional. No estado de Goiás, apesar da expansão quantitativa da oferta e da diversificação de modelos, são observadas limitações que comprometem sua efetividade. Assim, este estudo tem por objetivo geral analisar a implementação das escolas de tempo integral no estado de Goiás, identificando sua contribuição para a equidade educacional e as condições estruturais e pedagógicas necessárias para sua efetividade. Os objetivos específicos são: examinar políticas públicas e diretrizes legais que sustentam a educação integral no Brasil, com ênfase nas adaptações realizadas no contexto goiano; avaliar o impacto da jornada ampliada no desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes; e analisar as disparidades socioeconômicas e regionais no acesso e na qualidade da oferta educacional em tempo integral. Para a investigação, adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada em análise bibliográfica e documental de marcos legais, produções acadêmicas e documentos da rede estadual de ensino de Goiás. Os resultados apontam para avanços parciais, mas também revelam limites estruturais, como infraestrutura inadequada, ausência de formação docente específica e concentração da oferta em áreas urbanas, além de uma dissociação conceitual entre ampliação da jornada e formação integral. Conclui-se que a efetividade dessa política exige investimentos sustentáveis, articulação intersetorial e projetos pedagógicos alinhados às realidades locais, com vistas à construção de uma educação pública mais equitativa e socialmente comprometida.

Palavras-chave: educação em tempo integral; equidade educacional; políticas públicas; Goiás; formação docente.

ABSTRACT

Full-time education in Brazil is, in theory, a strategic policy aimed at expanding learning opportunities and reducing educational inequalities. However, its implementation still faces significant structural, pedagogical, and regional challenges. In the state of Goiás, despite the quantitative expansion of availability and the diversification of models, limitations are observed that compromise its effectiveness. Thus, this study aims to critically analyze the implementation of full-time schools in the state of Goiás, identifying their contribution to educational equity and the structural and pedagogical conditions required for their effectiveness. The specific objectives are: to examine public policies and legal guidelines that underpin full-time education in Brazil, with emphasis on adaptations made in the context of Goiás; to assess the impact of extended school hours on students' academic and socioemotional development; and to analyze the socioeconomic and regional disparities in access to and quality of full-time educational provision. A qualitative approach was adopted for the investigation, based on bibliographic and documentary analysis of legal frameworks, academic literature, and official documents from the state education network of Goiás. The results indicate partial progress, but also reveal structural constraints such as inadequate infrastructure, lack of specific teacher training, and concentration of full-time school availability in urban areas. Additionally, a conceptual gap persists between the extension of school hours and the promotion of integral student development. It is concluded that the effectiveness of this policy depends on sustainable investment, intersectoral coordination, and pedagogical projects tailored to local realities, with the aim of building a more equitable and socially committed public education system.

Keywords: full-time education; educational equity; public policy; Goiás; teacher training.

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Percentual de matrículas em escolas de tempo integral no Ensino Fundamental: Brasil (2019 - 2023)	60
--	----

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Distribuição das matrículas em escolas de tempo integral por região do Brasil 60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMTI	Centros de Ensino Médio de Tempo Integral
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
DC-GO	Documento Curricular de Goiás
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ETI	Escolas de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Planos Nacionais de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....	12
1.2 JUSTIFICATIVA.....	14
1.3 PROBLEMATIZAÇÃO.....	15
1.4 OBJETIVOS	16
1.5 METODOLOGIA	16
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	21
2.1.1 Histórico e evolução da educação em tempo integral.....	21
2.1.2 Políticas públicas e diretrizes que sustentam a educação integral.....	30
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	35
2.2.1 Análise de políticas públicas relacionadas com a educação integral	36
2.2.2 Impacto das políticas na organização e funcionamento das escolas de tempo integral	40
2.3 ACESSO À EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	47
2.3.1 Desigualdades socioeconômicas e o acesso à educação em tempo integral.....	50
2.3.2 Políticas de inclusão e equidade na educação integral	51
3 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: CONCEITOS E PRÁTICAS	53
3.1 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	53
3.2 IMPACTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA APRENDIZAGEM	54
3.2.1 Efeitos da jornada ampliada no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos ..	55
3.2.2 Desafios pedagógicos e estruturais na implementação da educação integral.....	56
3.3 LIMITAÇÕES ESTRUTURAIS E DESAFIOS CONTEXTUAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	58
3.3.1 Análise das disparidades regionais e socioeconômicas.....	59
3.3.2 Iniciativas de inclusão e promoção da equidade na educação integral	62
3.3.3 A Educação integral e seus impactos: uma análise crítica e comparativa	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	68

1 INTRODUÇÃO

A educação exerce função central nos processos de desenvolvimento social e econômico de um país. No contexto brasileiro, as políticas públicas educacionais vêm se articulando em torno de estratégias voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e à redução das desigualdades educacionais. Dentre essas estratégias, destaca-se a implementação das escolas de tempo integral, concebidas como uma tentativa de ampliar o acesso a oportunidades formativas e de consolidar um modelo de aprendizagem que contemple, simultaneamente, dimensões cognitivas e socioemocionais.

O modelo de tempo integral pressupõe a ampliação da jornada escolar, com a oferta de atividades pedagógicas diversificadas, visando ao fortalecimento das aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Essa proposta, ainda que amparada por marcos normativos e programas governamentais, é adaptada de maneira heterogênea às diferentes realidades regionais, o que implica variações significativas em sua implementação e nos resultados alcançados.

Contudo, a efetividade das escolas de tempo integral na promoção da equidade educacional e na elevação dos indicadores de desempenho acadêmico ainda carece de análise crítica e sistemática. Aspectos como insuficiência da infraestrutura escolar, limitações na formação inicial e continuada dos professores e escassez de recursos pedagógicos consistem em entraves que afetam diretamente os impactos esperados dessa política.

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em julho de 2004, representou um marco na articulação de políticas voltadas à educação de jovens e adultos, à alfabetização e à educação ambiental, dentre outras áreas historicamente marginalizadas¹. Com a reestruturação administrativa promovida pelo Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011, durante a gestão da presidente Dilma Rousseff, a Secad foi reorganizada e deu lugar à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), passando a abarcar também a área da educação especial. A política de educação integral, por sua vez, foi deslocada para a Secretaria de Educação Básica, sob responsabilidade da Diretoria de Currículos e Educação Integral.²

Essas alterações institucionais refletem tentativas de reorganização da estrutura ministerial com vistas a otimizar a implementação das políticas educacionais. Todavia, a

¹ Disponível em: www.mec.gov.br/secad. Acesso em: 16 set. 2024.

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

fragmentação administrativa e os constantes redirecionamentos das competências entre secretarias podem comprometer a coerência das ações e dificultar a consolidação de políticas de longo prazo.

Diante disso, entende-se que seja necessário analisar diretrizes e práticas associadas à política de tempo integral, identificando em que medida esse modelo tem contribuído para mitigar as desigualdades educacionais e quais condições estruturais e pedagógicas são imprescindíveis para sua efetivação. A compreensão desses elementos é importante para subsidiar o aprimoramento das políticas públicas, especialmente no que se refere à promoção de uma educação equitativa, que considere as diferentes realidades escolares e assegure o direito à aprendizagem para todos os estudantes.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A implementação das escolas de tempo integral no Brasil consiste em uma política educacional que visa ampliar o tempo de permanência dos estudantes na instituição escolar e promover uma formação que contemple dimensões cognitivas, sociais e afetivas. Conforme apontam Cavaliere (2009) e Costa (2019), o modelo busca responder às exigências contemporâneas por uma educação mais abrangente, especialmente diante das desigualdades socioeconômicas que caracterizam o cenário educacional brasileiro.

Nesse contexto, é importante estabelecer a diferenciação entre “escola de tempo integral” e “educação/formação integral”, a fim de delimitar conceitualmente e distinguir a dimensão cronológica da dimensão formativa.

Escola de tempo integral refere-se à ampliação da jornada escolar para dois turnos, geralmente entre sete e nove horas diárias, e ao acréscimo de atividades pedagógicas, artísticas e esportivas na rotina escolar (Souza *et al.*, 2020). Portanto, esse modelo objetiva estender o tempo de permanência dos alunos na escola, porém não garante, por si só, que esses momentos sejam articulados a uma proposta de educação integral.

Por seu turno, educação e/ou formação integral remete a uma concepção curricular e pedagógica que visa o desenvolvimento global dos sujeitos: intelectual, físico, emocional, social e cultural, o que ocorre mediante práticas educativas contextualizadas, coletivas e inclusivas (Souza *et al.*, 2020). Parte-se do pressuposto de que a escola é apenas um dos espaços de formação contínua, que integra família, comunidade e rede intersetorial, reconectando os tempos e espaços educativos.

Com base nessas considerações, pode-se afirmar que a educação e/ou formação integral depende de uma proposição curricular crítica, dialógica e multidimensional, independentemente da duração do tempo de aula. Já a escola de tempo integral pode ocorrer sem essa fundamentação, limitando-se à ampliação dos turnos sem articulação intencional com uma proposta de formação global.

Feita essa distinção, entende-se que a efetividade das escolas de tempo integral na promoção da equidade educacional e na elevação do desempenho acadêmico permanece como objeto de debate e exige uma análise crítica. De acordo com Tavares *et al.* (2016), os resultados esperados dessa modalidade de ensino frequentemente são comprometidos por disparidades regionais, dificuldades no financiamento e limitações no acesso a recursos pedagógicos adequados.

Fatores como infraestrutura física, formação e valorização docente, além da oferta de materiais didáticos consistentes, influenciam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas. Guimarães e Freitas (2018) assinalam que a ausência de condições adequadas para o exercício da docência e para a organização do trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral pode acentuar desigualdades já existentes, colocando em xeque os objetivos centrais do programa.

E ainda, a incorporação de diretrizes curriculares específicas levanta questionamentos sobre a efetividade dessas propostas na constituição de uma formação integral. À luz das contribuições de Piaget (1975) e Dewey (1979), é possível afirmar que o processo educativo exige metodologias que privilegiem a aprendizagem significativa, contextualizada e experiencial, como forma de fomentar o desenvolvimento de competências acadêmicas e sociais.

Esses pressupostos tornam-se ainda mais desafiadores em contextos marcados por carência de recursos e infraestrutura deficiente, o que evidencia a necessidade de políticas públicas estruturantes. Gatti (2014) enfatiza a centralidade da formação inicial e continuada dos professores, sublinhando que a superação das desigualdades educacionais demanda profissionais preparados para lidar com a complexidade do ensino em tempo integral e com a diversidade dos sujeitos escolares.

Dessa forma, a concretização dos objetivos atribuídos às escolas de tempo integral requer mais do que a ampliação da jornada escolar, uma vez que impõe a articulação entre investimentos públicos consistentes, valorização do trabalho docente e reestruturação dos sistemas de ensino. Com isso, é possível avaliar, com maior rigor, o potencial dessa política na construção de trajetórias escolares mais equitativas e formativas.

Para que essa política se torne verdadeiramente equitativa, é importante que esses investimentos e essa reestruturação sejam direcionados prioritariamente para as escolas e regiões que mais precisam, aplicando o princípio da equidade, que pressupõe tratar desigualmente os desiguais. Sem essa discriminação positiva, a política de tempo integral corre o sério risco de, paradoxalmente, ampliar o abismo educacional, ao concentrar vantagens adicionais em redes e territórios que já partem de uma situação menos vulnerável.

1.2 JUSTIFICATIVA

A proposta de extensão da jornada escolar, característica das escolas de tempo integral, pressupõe a ampliação do tempo dedicado às atividades pedagógicas, com vistas ao desenvolvimento de competências acadêmicas e socioemocionais. Ainda que esse modelo apresente potencial para atender a diferentes realidades regionais e demandas locais, sua efetividade permanece como questão em aberto, exigindo investigações que considerem tanto os limites operacionais quanto os impactos sobre a equidade educacional (Correia *et al.*, 2023).

Minha experiência profissional com a educação em tempo integral despertou interesse particular por esse campo de investigação. A vivência direta com estudantes, famílias e colegas professores revelou, por um lado, o potencial dessa proposta para enriquecer os processos de ensino-aprendizagem e promover maior proteção social aos alunos em situação de vulnerabilidade. Por outro lado, evidenciou as tensões estruturais e operacionais que muitas vezes limitam sua concretização.

A inquietação que motivou esta pesquisa advém, justamente, da constatação de que a ampliação do tempo escolar, por si só, não garante uma educação integral de qualidade. Perguntas como: “Os estudantes se beneficiam efetivamente dessa permanência estendida?”, “As atividades propostas contribuem para uma formação crítica e autônoma?” e “As escolas estão preparadas para cumprir esse papel?” orientam o percurso investigativo deste trabalho.

Assim, a presente pesquisa propõe-se a analisar de forma crítica como as políticas públicas para educação integral, com foco na experiência do estado de Goiás, têm influenciado a qualidade da educação e os processos de promoção da equidade escolar. A partir do exame das diretrizes curriculares, das práticas pedagógicas e das condições materiais que sustentam a oferta do tempo integral, pretende-se identificar os fatores que limitam ou potencializam os objetivos dessa política educacional.

Justifica-se este estudo pela necessidade de compreender, com base em evidências, em que medida a implementação das escolas de tempo integral tem contribuído para a superação

das desigualdades educacionais e para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. A identificação de tensões, fragilidades e possibilidades poderá fornecer subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que considerem as especificidades dos territórios e das populações atendidas, com vistas à construção de uma educação pública mais equitativa e responsiva às demandas contemporâneas.

1.3 PROBLEMATIZAÇÃO

A implementação das escolas de tempo integral no Brasil, com ênfase no estado de Goiás, tem sido apresentada como uma medida voltada à ampliação da jornada escolar e ao fortalecimento de uma formação mais ampla, que contemple aspectos cognitivos e socioemocionais. Ainda que esse modelo represente uma reconfiguração importante da organização do tempo e do espaço escolares, sua efetividade no enfrentamento das desigualdades educacionais e na promoção do desenvolvimento acadêmico permanece objeto de questionamento.

Dentre os principais desafios identificados, destaca-se a dificuldade de assegurar que as políticas públicas educacionais sejam capazes de criar condições equânimes de aprendizagem para todos os alunos. As desigualdades regionais e socioeconômicas impactam a qualidade da oferta educacional, uma vez que fatores como infraestrutura física, formação docente e acesso a recursos pedagógicos variam substancialmente entre diferentes territórios. Nesse contexto, faz-se necessário problematizar como essas disparidades incidem sobre a implementação das escolas de tempo integral e de que forma podem ser enfrentadas por meio de políticas públicas mais articuladas e contextualmente sensíveis.

A presente dissertação orienta-se pelas seguintes questões:

- a) Como as desigualdades socioeconômicas e regionais interferem no acesso dos estudantes às escolas de tempo integral e quais estratégias podem ser formuladas para assegurar condições mais equitativas de inserção nesse modelo de ensino?
- b) De que maneira as políticas públicas educacionais influenciam os resultados acadêmicos e o desenvolvimento global dos alunos matriculados em escolas de tempo integral?
- c) Quais são os principais entraves enfrentados na implementação e consolidação das escolas de tempo integral, especialmente no que se refere à infraestrutura e à formação

docente, e como tais obstáculos podem ser enfrentados com vistas à melhoria da qualidade e à promoção da equidade educacional?

Essas questões buscam delimitar o campo de investigação e orientar a análise dos múltiplos fatores que condicionam o funcionamento das escolas de tempo integral. A pesquisa propõe-se a examinar como as assimetrias regionais e socioeconômicas repercutem na efetivação desse modelo e de que modo as políticas públicas podem ser aprimoradas para garantir o direito à educação de qualidade em uma perspectiva equitativa.

Nesse sentido, a lente da equidade, compreendida, aqui, não como igualdade de tratamento, e sim como a garantia de recursos, oportunidades e apoio diferenciados para que todos atinjam patamares semelhantes de desenvolvimento e aprendizagem, torna-se um fio condutor para a análise crítica da implementação dessa política no contexto goiano.

1.4 OBJETIVOS

O objetivo geral é analisar a implementação das escolas de tempo integral no estado de Goiás, identificando sua contribuição para a equidade educacional e as condições estruturais e pedagógicas necessárias para sua efetividade.

Os objetivos específicos são:

- a) Examinar políticas públicas e diretrizes legais que sustentam a educação integral no Brasil, com ênfase nas adaptações realizadas no contexto goiano.
- b) Avaliar o impacto da jornada ampliada no desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes.
- c) Analisar as disparidades socioeconômicas e regionais no acesso e na qualidade da oferta educacional em tempo integral.

1.5 METODOLOGIA

A metodologia científica compreende o conjunto de procedimentos sistemáticos que orientam a construção do conhecimento, permitindo ao pesquisador fundamentar teoricamente suas escolhas e organizar o percurso investigativo. O método, nesse contexto, refere-se aos princípios que sustentam a lógica da investigação e à forma como os dados são coletados, analisados e interpretados. Assim, a definição dos procedimentos metodológicos configura-se como etapa essencial para a delimitação dos caminhos adotados na pesquisa.

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, ancorada em pesquisa bibliográfica. Conforme argumentam Tashakkori e Creswell (2007 *apud* Gil, 2021, p. 153), essa abordagem permite ao pesquisador realizar a coleta e a análise de dados por meio de diferentes métodos integrados em um mesmo estudo, ampliando a capacidade interpretativa diante da complexidade dos fenômenos analisados. O foco não está na quantificação, e sim na construção de sentidos a partir da análise crítica dos dados, como também defendem Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007 *apud* Gil, 2021, p. 41), ao destacarem o propósito de "aprofundar e ampliar a compreensão e a validação dos resultados".

A escolha pela abordagem qualitativa está alinhada à perspectiva de Minayo (2001 *apud* Gerhardt e Silveira, 2009, p. 32), segundo a qual essa modalidade de pesquisa busca apreender significados, motivações, valores e representações sociais que subjazem às práticas e discursos dos sujeitos, indo além de explicações baseadas exclusivamente em variáveis mensuráveis.

Essa opção metodológica mostrou-se a mais adequada para alcançar os objetivos propostos, uma vez que o fenômeno investigado — a implementação de políticas públicas de educação integral — é complexo e contextual, demandando uma análise interpretativa e crítica que ultrapasse a mera quantificação de dados.

Nesse sentido, a concepção apresentada por Godoy (1995) contribui para a compreensão dos pressupostos epistemológicos que sustentam a pesquisa qualitativa. Segundo a autora:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

Com base nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa foi utilizada como ferramenta para analisar criticamente o objeto em estudo em sua complexidade contextual, reconhecendo que os fenômenos sociais não podem ser compreendidos de maneira isolada, mas devem ser situados em seus respectivos contextos históricos, culturais e institucionais.

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, compreendida, conforme Marconi e Lakatos (2005), como um exame sistemático da produção acadêmica já consolidada sobre determinado tema, com o objetivo de identificar contribuições teóricas relevantes, lacunas investigativas e fundamentos analíticos que subsidiem a construção do referencial teórico. A adoção dessa metodologia se justifica pela necessidade de assegurar rigor conceitual e fundamentação crítica à análise empreendida.

Para este estudo, a pesquisa bibliográfica foi complementada pela análise documental, constituindo o que se denomina de fontes secundárias. Foram analisados, criticamente, os seguintes materiais:

- Produção acadêmica (teses, dissertações, artigos científicos) sobre educação em tempo integral, políticas educacionais e equidade.
- Documentos normativos e legais, como a LDB (Lei n.º 9.394/1996), o PNE (Lei n.º 13.005/2014), a Lei n.º 14.640/2023, o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e portarias do MEC.
- Documentos oficiais e relatórios da rede estadual de ensino de Goiás.

O processo de análise consistiu em: (1) identificação e compilação do material relevante; (2) leitura crítica e exploratória; (3) leitura analítica, com categorização dos dados por temas alinhados aos objetivos da pesquisa (ex.: diretrizes políticas, desafios de implementação, disparidades regionais); e (4) interpretação e síntese dos argumentos e evidências encontradas na literatura, de forma a construir uma análise coerente e fundamentada sobre o problema de pesquisa.

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir do levantamento de obras previamente publicadas em meios impressos ou digitais, como livros, artigos científicos e outras fontes acadêmicas. Esse tipo de investigação permite ao pesquisador conhecer o estado da arte do campo estudado e localizar os principais debates, autores e correntes teóricas associadas ao objeto de pesquisa. Para o autor:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica, portanto, não se limita à simples descrição de conteúdos, exigindo do pesquisador uma postura analítica, pautada na leitura crítica, na reflexão e na sistematização dos aportes teóricos identificados. Dessa forma, os dados extraídos da literatura foram examinados com vistas a contextualizar, confrontar e aprofundar a compreensão do fenômeno estudado.

A escolha pela abordagem qualitativa, associada à pesquisa bibliográfica, fundamenta-se na necessidade de explorar, de forma contextualizada, os aspectos que envolvem a implementação das escolas de tempo integral. Conforme Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é apropriada para a análise de fenômenos sociais complexos, permitindo captar os sentidos atribuídos às práticas e às políticas educacionais em contextos diversos.

Essa abordagem também se alinha à concepção de Minayo (2001), para quem o conhecimento científico em ciências sociais requer inserção nos contextos investigados e interpretação dos dados à luz dos significados e relações que os constituem. Ainda que a presente pesquisa não tenha envolvido trabalho de campo, a análise teórica foi orientada pela busca de compreensão crítica dos elementos estruturantes das políticas públicas educacionais relativas à escola de tempo integral.

Além disso, a utilização de fontes bibliográficas possibilitou o mapeamento dos principais indicadores de qualidade educacional presentes na literatura, como desempenho acadêmico, infraestrutura escolar e efetividade das práticas pedagógicas. Esses indicadores foram analisados com o intuito de compreender os fatores apontados por estudos anteriores como determinantes na consolidação da política de educação em tempo integral.

A definição desses critérios permitiu uma abordagem metodológica estruturada, que orientou a análise do material selecionado e contribuiu para a elaboração de interpretações fundamentadas sobre o tema. Assim, a metodologia adotada assegura à pesquisa um embasamento teórico consistente e uma perspectiva crítica direcionada à análise da eficácia e dos limites das políticas públicas para a educação integral no contexto goiano.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está organizada de forma a propiciar uma análise sistemática da política de educação integral no Brasil, com ênfase nos marcos teóricos, normativos e nos desafios associados à sua implementação. A estrutura proposta contempla uma abordagem que parte do referencial teórico até a discussão crítica sobre as implicações práticas dessa modalidade de ensino.

O Capítulo 2, intitulado Fundamentação Teórica, é dedicado à contextualização conceitual e normativa da educação integral no cenário brasileiro. Inicialmente, realiza-se uma revisão histórica e teórica de experiências e modelos de tempo integral, desde suas primeiras formulações até as configurações contemporâneas, com base nas contribuições de Cavaliere (2009, 2014) e Costa (2019, 2020). Em seguida, são examinadas as diretrizes legais e políticas

públicas que estruturam essa modalidade educacional, com destaque para a Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) e o Documento Curricular para Goiás (Goiás, 2018), dentre outros marcos normativos. A análise dessas fontes visa compreender de que modo os dispositivos legais influenciam a organização, a gestão e a prática pedagógica nas escolas de tempo integral.

Ainda no Capítulo 2, problematiza-se a relação entre desigualdades estruturais e o acesso à educação integral. Com base em estudos de Cardoso *et al.* (2019) e Souza (2018), discute-se como fatores socioeconômicos e regionais afetam o alcance e a efetividade dessa política educacional. Por fim, são analisadas as iniciativas voltadas para a inclusão e a equidade, considerando os limites e possibilidades das políticas públicas para atenuar as assimetrias históricas no campo educacional.

O Capítulo 3 trata especificamente da escola de tempo integral, abordando seus fundamentos conceituais e práticas institucionais. São descritas as principais características desse modelo, com ênfase na organização curricular, na ampliação da jornada escolar e na inserção de atividades formativas no cotidiano escolar. A análise recai sobre o impacto da jornada estendida nos processos de aprendizagem, focalizando as relações entre tempo escolar, desenvolvimento acadêmico e estratégias pedagógicas. Além disso, retoma-se a discussão sobre as desigualdades de acesso e as iniciativas voltadas à sua mitigação, considerando os desafios enfrentados pelos sistemas de ensino na efetivação da proposta de educação integral.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As escolas de tempo integral têm ocupado lugar de destaque nas políticas educacionais brasileiras, sendo concebidas como uma estratégia voltada tanto para a ampliação do tempo escolar quanto para a reorganização do currículo e das práticas pedagógicas, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes. A extensão da jornada permite a inserção de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer, que ultrapassam os limites do currículo tradicional e visam reconfigurar o papel da escola na formação dos sujeitos.

Nesse cenário, o modelo de tempo integral é frequentemente apresentado como uma resposta às demandas de estudantes que vivenciam situações de vulnerabilidade social, econômica e cultural, ao mesmo tempo em que se propõe a enfrentar déficits históricos na qualidade da educação pública. Contudo, a efetividade dessa proposta ainda carece de comprovação empírica, especialmente no que se refere à sua contribuição para a melhoria dos indicadores educacionais e para a redução das desigualdades. A literatura especializada revela a existência de lacunas analíticas no que tange à avaliação dos impactos concretos desse modelo sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a equidade no acesso e na permanência na escola (Oliveira, 2008).

Diante desse contexto, compreende-se a necessidade de aprofundar o debate acerca das potencialidades e limitações da escola de tempo integral no Brasil, considerando os pressupostos teóricos e as condições estruturais e institucionais que condicionam sua implementação. Este capítulo, ao dialogar com autores como Cavaliere (2009, 2014), Coelho, Guilarducci e Mól (2019) e Tavares *et al.* (2016), busca contribuir para esse debate, trazendo uma análise crítica em torno das dimensões que envolvem essa política educacional.

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

2.1.1 Histórico e evolução da educação em tempo integral

A educação em tempo integral no Brasil tem se constituído, nas últimas décadas, como uma estratégia política voltada para a reorganização do tempo escolar e a ampliação das oportunidades de aprendizagem, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais. A inclusão dessa modalidade de ensino na legislação educacional brasileira teve início com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a qual, em seu texto original, previu a possibilidade de ampliação da jornada escolar no ensino

fundamental, condicionando sua implementação à capacidade dos sistemas de ensino, sobretudo nas áreas urbanas (Brasil, 1996).

Um avanço normativo e financeiro relevante ocorreu com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007. Este mecanismo passou a prever repasses diferenciados para matrículas em tempo integral, com percentuais escalonados conforme a etapa de ensino: 10% para creches, 15% para pré-escolas, 25% para o ensino fundamental e 30% para o ensino médio (Brasil, 2007). Essa política representou um incentivo fiscal à expansão da jornada escolar, estendendo o alcance da modalidade a todas as etapas da educação básica e contribuindo para a ampliação da cobertura.

Os Planos Nacionais de Educação (PNE), enquanto instrumentos de planejamento de longo prazo, também foram importantes para a incorporação da escola de tempo integral como prioridade das políticas públicas. O PNE de 2001 já sinalizava a importância da ampliação do tempo escolar como medida de enfrentamento das desigualdades sociais, incorporando a perspectiva de atividades extracurriculares, como práticas esportivas, artísticas e alimentação escolar (Brasil, 2001). O PNE de 2014, por sua vez, institucionalizou a educação em tempo integral como uma das metas centrais para a educação básica, conferindo a ela um caráter estratégico, sobretudo para populações em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2014).

Com base nesse arcabouço normativo, a escola de tempo integral passou a ser concebida como alternativa de reorganização do tempo escolar e instrumento de política social, voltado para a ampliação de direitos educacionais. Essa mudança de perspectiva implica ruptura com a tradição da organização escolar brasileira, historicamente estruturada em turnos parciais, como observam Castro e Lopes (2011) e Viana (2016). A adoção da jornada ampliada, nesse sentido, deve ser analisada para além da questão de gestão do tempo pedagógico, sendo um desdobramento das demandas por maior equidade no acesso a oportunidades educacionais.

O Programa Mais Educação (PME), concebido como uma política pública direcionada à consolidação da educação em tempo integral, apresenta um percurso marcado por avanços institucionais e por limitações que emergem da complexidade de sua implementação nos diferentes contextos federativos. A análise de sua operacionalização em níveis municipais evidencia a heterogeneidade de resultados e a presença de tensões estruturais que dificultam uma avaliação homogênea sobre sua efetividade. Assim, não se pode afirmar, de maneira inequívoca, que o programa, em sua totalidade, realize plenamente as dimensões formativas e emancipadoras que o fundamentam em seu discurso normativo.

Nesse sentido, a reflexão crítica sobre o PME requer o reconhecimento dos limites concretos impostos pelas condições históricas, materiais e institucionais em que se insere. Embora o programa dialogue com concepções pedagógicas progressistas, sua materialização enfrenta obstáculos que vão desde a fragmentação administrativa até a insuficiência de recursos e a descontinuidade de políticas. A ideia de uma escola pública com caráter emancipador, conforme delineada no ideal de escola unitária, ainda se configura mais como horizonte político do que como realidade consolidada. A concepção referida por Mochcovitch (2004, p. 67) ressalta esse ideal:

[...] escola pública, laica [...], obrigatória, aberta e garantida às crianças originárias de todas as classes sociais que estudam as mesmas disciplinas, pelo mesmo currículo, por todas as séries ou graus que precedem o ensino universitário, sem distinção entre formação humanística e formação profissional (Mochcovitch, 2004, p. 67).

As experiências acumuladas ao longo do tempo consistem em importante referencial para esta pesquisa, delineando o percurso formativo de diversos educadores engajados com propostas de ampliação da jornada escolar no Brasil. A observação sistemática das práticas pedagógicas e das experiências históricas de implementação de programas de tempo integral oferece subsídios para a compreensão crítica das políticas educacionais nesse campo.

Ribeiro (1985) sustenta que a crise educacional, aliada às transformações sociais, impõe a necessidade de uma reflexão contínua sobre as práticas escolares e os fundamentos que as orientam. Nesse sentido, conforme enfatiza Teixeira (1977), a discussão crítica e abrangente sobre a escola de tempo integral deve ser incorporada aos processos de formação docente, sendo constantemente renovada pelo diálogo com a produção acadêmica.

A educação integra e/ou formação integral, conforme exposto anteriormente, quando da diferenciação desse conceito do conceito de escolas de tempo integral (Souza *et al.*, 2020), reflete diversas abordagens e concepções sobre o papel da educação na sociedade e a organização escolar. Cada experiência com escolas de tempo integral no Brasil reflete essas concepções variadas e contribui para uma compreensão mais abrangente e crítica da educação integral. Assim, a análise e discussão dessas práticas e teorias são essenciais para a formação inicial e contínua de educadores, garantindo que a prática educativa seja constantemente reavaliada e aprimorada à luz das pesquisas e experiências acumuladas.

Nesse contexto, o PME se alinha à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, que estabelece como objetivo a ampliação progressiva da oferta de educação em tempo

integral, de forma a atender, no mínimo, 50% das escolas públicas e 25% dos estudantes da educação básica até o final da vigência do plano (Brasil, 2014).

Meta 6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica. Estratégias: 6.1) Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo. 6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. 6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. 6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. 6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, inciso I, da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. 6.6) Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais. 6.7) Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (Meta para a Educação Integral no Substitutivo 4 da Lei n.º 8.035/2010) (Brasil, 2014, p. 29).

Essa meta é acompanhada por um conjunto de estratégias que compreendem desde a ampliação da jornada escolar até a articulação com espaços culturais e educativos, públicos ou comunitários, além do atendimento a populações específicas, como estudantes do campo, indígenas, quilombolas, e aqueles com deficiência ou altas habilidades.

É nesse marco que o PME busca promover a expansão da jornada escolar para, ao menos, sete horas diárias, com a integração de atividades pedagógicas, culturais, esportivas e multidisciplinares. A proposta abrange também a reestruturação física das unidades escolares, com a instalação de equipamentos como bibliotecas, laboratórios e quadras poliesportivas, além da formação de recursos humanos direcionados para a prática pedagógica no contexto da educação integral.

Observa-se, contudo, que, embora o PME incorpore diretrizes que visam a diversificação e a qualificação da experiência educacional, sua implementação enfrenta

desafios significativos. A efetivação das metas propostas depende de condições estruturais, políticas e formativas que nem sempre estão asseguradas no âmbito das redes públicas de ensino. Persistem desigualdades regionais quanto à oferta, à infraestrutura e à capacitação docente, o que compromete a equidade no acesso à educação em tempo integral.

Historicamente, a educação em tempo integral no Brasil tem suas raízes na ideia de oferecer aos alunos tanto maior permanência na escola quanto uma formação que abarca múltiplas dimensões, incluindo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. Contudo, como esclarecem Coelho e Hora (2011), há uma confusão frequente entre educação em tempo integral e educação integral. A primeira refere-se exclusivamente à extensão da jornada escolar para mais de sete horas diárias, enquanto a segunda envolve uma abordagem pedagógica que busca a formação plena do indivíduo, integrando diversas dimensões do desenvolvimento humano.

Essa distinção é essencial, pois a simples ampliação do tempo escolar, sem uma abordagem pedagógica que promova a integração das diferentes dimensões educativas, pode resultar em uma educação que, embora ofereça uma jornada prolongada, não atenda aos objetivos de uma educação integral (Maurício, 2009). A legislação brasileira, por meio da LDB e do Decreto 6.253/2007, estabelece a necessidade de uma carga horária mínima diária de sete horas para a escola de tempo integral, mas não define detalhadamente como esse tempo deve ser utilizado para promover uma educação integral (Brasil, 1996, 2007).

Guimarães (2023) destaca que a percepção dos alunos sobre a finalidade educativa da escola de tempo integral revela uma preocupação com a extensão do tempo escolar, a infraestrutura da escola e as relações afetivas, além do processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva sugere que, para que a educação em tempo integral atenda aos objetivos de uma educação integral, é necessário que a ampliação da jornada escolar seja acompanhada de uma abordagem pedagógica que integre as diversas dimensões do desenvolvimento humano, conforme proposto por autores como Libâneo (2016) e Cavaliere (2009).

O marco normativo que sustenta a estruturação político-institucional e pedagógica do PME inclui os seguintes documentos:

- Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007: institui o Programa Mais Educação, com o objetivo de promover a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.
- Portaria Normativa Interministerial n.º 19, de 24 de abril de 2007: estabelece diretrizes para a cooperação entre os Ministérios da Educação e do Esporte, voltada para a construção de quadras e infraestrutura esportiva em escolas públicas.

- Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010: regulamenta o Programa Mais Educação, definindo seus princípios orientadores e mecanismos operacionais.
- Resolução n.º 19, de 15 de maio de 2008: dispõe sobre os procedimentos de adesão, habilitação e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).
- Resolução CD/FNDE n.º 38, de 19 de agosto de 2008: define critérios para repasse de recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) a escolas de educação integral vinculadas ao PME.
- Resolução n.º 43, de 14 de outubro de 2008: altera a Resolução n.º 19, ampliando a cobertura para adequações arquitetônicas da educação especial, bem como os recursos destinados à educação integral.
- Lei n.º 12.101, de 27 de novembro de 2009: regulamenta a certificação de entidades beneficentes de assistência social e trata das isenções fiscais aplicáveis à seguridade social.
- Resolução CD/FNDE n.º 052, de 25 de outubro de 2004: institui o Programa Escola Aberta, ofertando atividades educativas, culturais e esportivas para jovens no espaço escolar.

No plano prático, a implementação da educação em tempo integral no país enfrenta uma série de entraves estruturais e institucionais. Destacam-se, dentre eles, a precariedade da infraestrutura física das escolas, a insuficiência de recursos financeiros e humanos, e a fragilidade da formação docente voltada às especificidades dessa modalidade de ensino. Segundo Paiva, Azevedo e Coelho (2014), essas dificuldades comprometem a efetividade das políticas da educação integral, demonstrando a necessidade de compreendê-la para além da lógica da ampliação da jornada escolar. É necessário concebê-la como uma política educacional orientada por finalidades formativas mais amplas, sensíveis às demandas dos sujeitos escolares e às dinâmicas sociais contemporâneas.

A implementação da educação em tempo integral, por mais que represente uma estratégia potencialmente significativa no campo das políticas educacionais, enfrenta uma série de desafios que extrapolam a simples ampliação da jornada escolar. Paiva, Azevedo e Coelho (2014) sublinham limitações estruturais, como a precariedade das instalações físicas, além da ausência de políticas públicas consistentes que garantam os recursos necessários para a consolidação dessa modalidade de ensino.

Em Goiás, observa-se um esforço institucional em adaptar-se às exigências sociais e econômicas regionais, por meio da diversificação das formas de organização da educação de tempo integral. O estado conta atualmente com 197 escolas que operam sob diferentes regimes de tempo integral, distribuídas em 52 municípios (Goiás, 2024). Essas instituições são classificadas em modalidades distintas: escolas de período integral, nas quais os estudantes permanecem nos turnos matutino e vespertino; escolas integrais, que mantêm os estudantes nos três turnos e, em alguns casos, oferecem regime de residência; escolas com contraturno, que articulam atividades pedagógicas com ações complementares de natureza esportiva, artística ou recreativa; e berçários-escola integrais para a Educação Infantil, com organização de horários adaptados às especificidades dessa etapa (Goiás, 2018).

A diversidade dessas modalidades mostra a tentativa do sistema educacional de responder a demandas formativas específicas, com vistas à implementação de uma estrutura de ensino mais abrangente. O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) estabelece, nesse contexto, diretrizes que articulam a organização do tempo pedagógico com a promoção de competências direcionadas à formação crítica e à autonomia dos estudantes. No entanto, é necessário questionar até que ponto essas experiências têm conseguido de fato incorporar os princípios da educação integral em sua concepção formativa, ou se permanecem atreladas a modelos organizacionais centrados apenas na extensão da jornada escolar.

Mediante a análise da experiência goiana, entende-se que seja possível compreender que a educação em tempo integral, ao ser operacionalizada em múltiplas formas institucionais, tende a refletir tanto avanços quanto limites estruturais e pedagógicos. Apesar de a ampliação da carga horária possibilitar maior tempo de exposição a atividades escolares, isso não garante, por si só, uma formação integral nos termos propostos pelas diretrizes curriculares. Assim, é preciso que as políticas estaduais, além de ampliarem a oferta, assegurem a qualificação do tempo educativo com base em fundamentos pedagógicos consistentes (Barreto; Sá, 2023; Cenpec, 2020; Lima; Pereira, 2020; Silva, 2021; Souza, 2019).

É importante destacar que a educação integral exige formação técnica e política dos profissionais da educação, além de mudanças curriculares e infraestrutura adequada para que o tempo ampliado seja efetivamente qualificado (Barreto; Sá, 2023; Cenpec, 2020). Pesquisas também apontam que a ampliação da jornada pode levar a desafios como evasão e desmotivação, se não acompanhada de práticas pedagógicas integradas e sensíveis às necessidades dos alunos (Silva, 2021; Souza, 2019). A experiência em diferentes estados brasileiros reforça que o avanço depende do compromisso das redes e escolas em construir

projetos pedagógicos coletivos e consistentes, indo além da simples permanência do aluno na escola.

Paro (2006) argumenta que a educação em tempo integral deve ser compreendida como uma oportunidade para reconfigurar a própria concepção de educação, articulando a ampliação da jornada escolar a uma proposta pedagógica comprometida com a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, a centralidade da formação humana plena vai além da mera ampliação do tempo de permanência na escola ou da intensificação da transmissão de conteúdos, requerendo uma abordagem que contemple igualmente os aspectos cognitivos, éticos, estéticos e socioafetivos do desenvolvimento dos indivíduos.

No contexto das exigências da educação contemporânea, a noção de integralidade assume especial relevância ao considerar que os sujeitos devem ser preparados para lidar com realidades complexas, marcadas por desigualdades sociais e rápidas transformações culturais e tecnológicas. Essa perspectiva compreende os estudantes não como receptores passivos de informações, e sim como sujeitos históricos e sociais, capazes de participar ativamente dos processos de transformação de suas comunidades.

Todavia, é importante reconhecer os limites e ambiguidades que perpassam o uso do termo "educação integral". Como observa Cavaliere (2009), o conceito apresenta múltiplas interpretações históricas, filosóficas e pedagógicas, muitas vezes utilizadas de forma imprecisa ou eufemística. Há, por vezes, uma tentativa de legitimar atividades complementares pouco articuladas ao projeto pedagógico da escola, o que pode comprometer a efetividade do modelo. Estudos como os de Mota (2013) e Souza (2012) apontam para esse descompasso entre o discurso institucional e a prática pedagógica, revelando tensões na implementação da educação integral em diferentes contextos escolares.

A esse respeito, Cavaliere (2014, p. 1214) adverte que:

Dada a multiplicidade de significados atribuíveis à expressão educação integral, é necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos: ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo também integrado e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. E, acrescentaríamos, somente é defensável, em uma versão escolarizada, se tiver como prática e horizonte um radical sentido público e democrático. Esse horizonte é que a impediria de invadir certos terrenos da vida privada, como, por exemplo, a religiosidade. Quando a escola se propõe a ultrapassar a mera instrução escolar, ela se encontra frente à sensível fronteira entre as esferas da vida pública e da vida privada dos indivíduos – alunos e professores. Essa fronteira nem sempre está claramente dada. Se isso não impede que a instituição escolar venha a atender a expectativa da população de ser educacionalmente mais abrangente, recomenda cautela na formulação de um currículo correspondente, de interesse universal.

Com base nesse trecho, é possível identificar um dos principais dilemas que envolvem a educação integral no contexto escolar: o risco de extrapolação dos limites institucionais sobre esferas da vida privada. Ao se propor como um projeto educativo abrangente, a escola corre o risco de, inadvertidamente, impor valores que colidam com crenças, práticas e singularidades dos sujeitos que a frequentam. Dessa forma, é preciso que os currículos e as propostas pedagógicas estejam ancorados em princípios de respeito à diversidade, à pluralidade cultural e à autonomia individual.

A formulação de políticas educacionais de educação integral, portanto, deve considerar sobretudo, na qualificação das experiências formativas ali vivenciadas. Essa qualificação exige o delineamento de práticas pedagógicas reflexivas e democráticas, que dialoguem com os contextos socioculturais dos estudantes e evitem qualquer forma de homogeneização ou imposição de normas culturais hegemônicas. Em síntese, a educação integral requer uma prática pedagógica comprometida com a formação crítica, plural e ética dos sujeitos, sem desconsiderar os limites institucionais e a complexidade da vida social.

A Lei n.º 14.640, sancionada em 31 de julho de 2023, instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, com o propósito de expandir as matrículas na educação básica em tempo integral no Brasil. A iniciativa prevê a concessão de assistência técnica e financeira às redes e sistemas de ensino, visando tanto a criação de novas vagas quanto a conversão de matrículas já existentes para o regime de tempo integral, com ênfase nas instituições que atendem estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023).

A implementação da educação em tempo integral no país revela-se um processo complexo, envolvendo a reorganização da jornada escolar e, principalmente, a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas. Para que essa modalidade promova de fato uma formação mais abrangente, é indispensável incorporar dimensões consideradas marginalizadas, como os aspectos afetivos, artísticos, espirituais, corporais e ligados à saúde. Essa incorporação exige, contudo, que o currículo e as atividades propostas estejam em consonância com os conhecimentos prévios, os valores culturais e os interesses dos estudantes, considerando ainda as especificidades regionais e comunitárias (Cavaliere, 2014).

Nesse contexto, a valorização da identidade local e do ambiente sociocultural dos alunos passa a ser elemento central para uma abordagem pedagógica que ultrapasse o cumprimento meramente formal de conteúdos curriculares. Trata-se de um desafio significativo à implementação da educação em tempo integral, à medida que requer uma postura crítica e contextualizada por parte das escolas, de modo a promover uma articulação efetiva entre as

práticas educativas e as realidades vivenciadas pelos sujeitos que compõem as comunidades escolares (Cavaliere, 2014).

Dessa forma, entende-se que a consolidação da educação em tempo integral no Brasil está vinculada à superação de obstáculos históricos e estruturais que, ainda hoje, limitam o potencial formativo dessa modalidade. Mais do que estender o tempo de permanência dos estudantes na escola, o que está em jogo é a construção de uma proposta pedagógica que assegure condições para uma formação integral, nos moldes das diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas educacionais (Cavaliere, 2014).

Essa transformação requer tanto investimentos em infraestrutura e ampliação de matrículas quanto um corpo docente qualificado e uma gestão escolar capaz de articular as demandas da jornada estendida com a intencionalidade formativa das atividades pedagógicas. Como observa Viana (2016), a ressignificação das práticas docentes deve partir do reconhecimento dos interesses e das culturas dos estudantes, de modo a promover experiências de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a efetividade da educação em tempo integral depende da superação de desafios que ainda se fazem presentes, particularmente aqueles relacionados com a implementação pedagógica, a gestão educacional e a articulação com os contextos socioculturais em que as escolas estão inseridas.

2.1.2 Políticas públicas e diretrizes que sustentam a educação integral

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]". É com essa formulação que se inicia o artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro daquele ano, a chamada Constituição Cidadã simbolizou a transição do país para um regime democrático após um longo período de autoritarismo. Dentre os diversos direitos nela consagrados, a educação foi reconhecida como um dos fundamentos do desenvolvimento nacional, assumindo posição central ao ser contemplada com um capítulo próprio, o que refletiu a ampliação do entendimento da educação como um direito social (Cunha, 2009).

Apesar de sua relevância, a Constituição de 1988 não foi a primeira a incluir dispositivos específicos sobre a educação. A Constituição de 1934, elaborada em resposta às transformações sociais e políticas decorrentes da Revolução de 1930, já havia atribuído à União a responsabilidade de fixar diretrizes nacionais para o setor e elaborar um plano educacional abrangente. Considerada por constitucionalistas como o marco inicial de uma abordagem mais sistematizada da educação no ordenamento jurídico brasileiro, essa constituição introduziu no

debate institucional a perspectiva da educação como vetor de promoção da democracia social e do progresso nacional (Saviani, 2008).

A LDB de 1996 consistiu na principal norma infraconstitucional que regulamenta o sistema educacional brasileiro. Abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, essa legislação estabelece princípios, objetivos, estruturas e funções do sistema de ensino, bem como direitos e deveres dos diferentes atores envolvidos. Dentre seus propósitos, pode-se citar a garantia de acesso a uma educação de qualidade, tendo como meto o desenvolvimento pleno do indivíduo e a formação de cidadãos conscientes e socialmente comprometidos (Cury, 2000).

A LDB de 1996 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, delineando diretrizes específicas para as diferentes etapas e modalidades da educação. Além disso, define os fundamentos curriculares a serem observados pelas redes e instituições de ensino, indicando as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada nível. A legislação também trata da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, reconhecendo a qualificação docente como condição essencial para a efetividade das políticas educacionais (Libâneo, 2012b).

Nesse contexto normativo, insere-se a Lei n.º 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral. Vinculado ao Ministério da Educação, o programa foi concebido com o objetivo de ampliar o número de matrículas em tempo integral na educação básica, com ênfase em instituições que atendem estudantes em situação de vulnerabilidade social. A lei prevê a concessão de apoio técnico e financeiro às redes de ensino, visando tanto à criação de novas vagas quanto à conversão de matrículas já existentes para o regime integral (Brasil, 2023).

O artigo 2º da referida lei autoriza a adoção de estratégias que articulem o ensino regular com a educação profissional técnica, nos moldes previstos pela Lei n.º 12.513/2011. A legislação também estabelece a possibilidade de transferência de recursos da União para os entes federativos, condicionada à disponibilidade orçamentária e à correta execução dos repasses, para fomentar a expansão da oferta de matrículas em tempo integral (Brasil, 2023).

Já o artigo 3º delimita os critérios para que uma matrícula seja considerada em tempo integral, exigindo a permanência do estudante na escola por, no mínimo, sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, distribuídas em dois turnos distintos. O dispositivo legal também fixa como prioritária, a partir de janeiro de 2023, a ampliação e a conversão de matrículas para esse regime, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as diretrizes da própria LDB (Brasil, 2023).

O Programa Escola em Tempo Integral revela a intenção de ampliar o acesso à educação básica em regime de tempo integral e de otimizar a alocação dos recursos públicos destinados à área (Brasil, 2023). Ainda que representando uma resposta normativa à demanda por uma formação mais ampla, sua implementação impõe desafios estruturais e pedagógicos que não podem ser desconsiderados.

Conforme dispõe a Lei n.º 9.394/1996:

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

[...]

§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem: (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (Brasil, 1996, n. p.).

A Lei n.º 14.945, sancionada em 31 de julho de 2024, altera dispositivos da LDB no que se refere ao ensino médio, reforçando a institucionalização da educação em tempo integral como estratégia de política pública. A nova redação legal prevê a possibilidade de reconhecimento formal de aprendizagens desenvolvidas fora do espaço escolar, o que amplia o escopo de atuação das instituições de ensino e permite maior flexibilidade na composição dos currículos (Brasil, 2024).

A Lei n.º 14.945, sancionada em 31 de julho de 2024, representa um avanço significativo na regulamentação da educação em tempo integral no Brasil, especificamente no âmbito do ensino médio. Esta legislação altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), introduzindo novas diretrizes que visam ampliar e fortalecer o modelo de tempo integral nas escolas (Brasil, 2024).

O § 4º da nova lei explicita que experiências extraescolares, tais como estágios supervisionados, atividades de aprendizagem profissional, ou mesmo trabalhos voluntários ou remunerados, podem ser consideradas na avaliação das competências dos estudantes, desde que validadas por critérios definidos pelos respectivos sistemas de ensino. Essa medida introduz um novo paradigma na relação entre escola e sociedade, ao admitir, ainda que de forma condicionada, a possibilidade de aprendizagem em ambientes não escolares como parte constitutiva da formação educacional.

Essa diretriz legislativa, por mais que represente um avanço na valorização de saberes diversos, suscita questionamentos quanto à padronização dos critérios de validação, à equidade

no reconhecimento dessas experiências e à efetiva articulação dessas atividades com o projeto pedagógico das escolas. Portanto, a simples previsão legal do reconhecimento de aprendizagens extraescolares não garante, por si só, uma integração coerente e formativa dessas experiências no contexto escolar.

O Art. 2º da Lei n.º 14.945 estabelece diretrizes para a expansão das matrículas em tempo integral, com ênfase na observância de critérios de equidade. A legislação determina que essa expansão deve contemplar prioritariamente estudantes em situação de vulnerabilidade social, bem como grupos historicamente marginalizados, como populações negras, quilombolas, indígenas, do campo e pessoas com deficiência (Brasil, 2024). Trata-se, dessa forma, de uma diretriz que busca responder às desigualdades estruturais presentes no acesso e na permanência na educação básica, sobretudo no Ensino Médio.

Essa previsão legal, ao tentar corrigir desigualdades históricas, articula a ampliação do tempo escolar com a necessidade de garantir não apenas o acesso formal, mas também condições efetivas de permanência e aprendizagem. Ainda que enuncie a equidade como princípio orientador, a materialização dessa diretriz dependerá da capacidade dos sistemas de ensino de desenvolver mecanismos institucionais e pedagógicos que assegurem a inclusão qualificada desses grupos.

E mais, a Lei n.º 14.945 enfatiza a articulação entre o Ensino Médio em tempo integral e a educação profissional e tecnológica. Nos termos do dispositivo legal, a expansão das matrículas deve ser acompanhada de incentivos à integração com a formação técnica, conforme previsto na Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011. Essa medida visa alinhar a formação escolar às exigências do mercado de trabalho, introduzindo elementos da qualificação profissional no interior do currículo da educação básica (Brasil, 2024).

Importa ressaltar que, por mais que represente um avanço em termos de formulação normativa, essa proposta demanda um olhar crítico acerca dos limites da formação voltada para o mercado como eixo estruturante do currículo do Ensino Médio. A incorporação da educação profissional não deve suprimir a dimensão formativa ampla da educação integral, sob o risco de reduzir a escola a uma função instrumental e tecnicista, desconsiderando seus objetivos políticos, éticos e sociais.

A referida legislação, ao reconhecer a legitimidade de aprendizagens desenvolvidas em ambientes não escolares, ao promover a articulação com a formação técnica e ao enfatizar a equidade, constitui um marco normativo relevante no processo de consolidação da educação em tempo integral no país. No entanto, seu êxito dependerá da implementação concreta dessas

diretrizes, da superação das desigualdades estruturais e da construção de projetos pedagógicos que articulem criticamente a formação integral e a inserção social e profissional dos estudantes.

À luz das diretrizes constitucionais e legais analisadas, fica claro que a efetivação da educação integral no Brasil requer mais do que a ampliação da jornada escolar; implica, sobretudo, no desenvolvimento de políticas públicas articuladas, sustentadas por financiamento adequado, formação docente consistente e currículos que respondam às múltiplas dimensões da formação humana. A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a educação como direito social e dever do Estado, estabeleceu um princípio normativo que, apesar de seu potencial transformador, permanece condicionado à concretização de políticas educacionais comprometidas com a universalização do direito à educação (Cunha, 2009).

Observa-se que a LDB de 1996 estabeleceu o marco legal para a educação integral dentro do sistema educacional. Sua regulamentação promoveu a ampliação da jornada escolar, mas sem detalhar como esse tempo adicional deve ser estruturado pedagogicamente (Brasil, 1996). Por sua vez, a Lei n.º 14.945 alterou a LDB, introduzindo diretrizes específicas para o ensino médio integral. Entre outras alterações, a lei instituiu itinerários formativos e autoriza o reconhecimento de aprendizagens em experiências extraescolares, como estágios e projetos científicos, com vistas à construção de um currículo mais contextualizado e integrado (Brasil, 2024).

Nesse cenário, faz-se necessário citar A Meta 6 do PNE, que complementa esse marco normativo ao enfatizar a necessidade de ampliar a oferta da educação em tempo integral, com foco na permanência qualificada dos estudantes e na diversificação das atividades formativas (Brasil, 2014). Nesse sentido, a integração de políticas intersetoriais, especialmente com os setores da saúde, cultura e assistência social, constitui uma diretriz fundamental para a construção de propostas educativas que abranjam as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano (Paiva; Azevedo; Coelho, 2014). Ressalta-se, ainda, a importância da participação ativa de educadores, gestores e comunidades no processo de elaboração e adequação das políticas, a fim de garantir maior aderência às realidades locais e fortalecer sua legitimidade (Goiás, 2018).

Não obstante os avanços normativos, a efetivação da educação em tempo integral continua a enfrentar obstáculos estruturais e operacionais. Dentre os principais desafios, destacam-se a carência de infraestrutura adequada, a escassez de recursos financeiros sustentáveis e as lacunas na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A Lei n.º 14.945 incorpora dispositivos que visam ampliar o acesso com base em princípios de equidade, dirigindo especial atenção a grupos sociais em situação de vulnerabilidade. Contudo,

a superação das desigualdades educacionais pressupõe mais do que dispositivos legais; exige o enfrentamento das condições materiais e institucionais que limitam o pleno acesso à educação de qualidade.

Assim, as diretrizes e políticas públicas direcionadas para a educação integral no Brasil revelam um projeto normativo ambicioso, que busca articular expansão quantitativa com aprofundamento qualitativo das experiências escolares. A construção de uma política educacional consistente e contextualizada requer o alinhamento entre os marcos legais, as práticas pedagógicas e a participação ativa de distintos agentes sociais. Assim sendo, a efetividade da educação em tempo integral depende da capacidade do Estado em articular esses elementos de forma coerente, crítica e sustentada.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

As políticas públicas educacionais da educação integral destacam-se nas discussões sobre a promoção de uma formação que contemple as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. A efetivação dessas políticas exige articulação intersetorial com áreas como saúde, cultura e assistência social, a fim de construir um ambiente escolar capaz de responder, de maneira integrada, às diversas necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, a intersetorialidade não deve ser compreendida somente como cooperação administrativa entre setores, mas também como uma estratégia estruturante das ações educacionais, especialmente em territórios marcados por desigualdades sociais. A definição de diretrizes claras, como as previstas no PNE, é imprescindível para a consolidação de metas que orientem tanto a ampliação da jornada escolar quanto a qualificação dos processos formativos no interior das escolas públicas.

Outro aspecto relevante refere-se à participação social na formulação e implementação das políticas educacionais. A incorporação de diferentes segmentos, como famílias, estudantes, profissionais da educação e organizações da sociedade civil, consiste em um mecanismo de democratização da gestão e de maior aderência das políticas às especificidades territoriais. Em si, essa participação não assegura o êxito das iniciativas, mas amplia as possibilidades de construção de propostas mais contextualizadas e responsivas às demandas locais.

Entretanto, a operacionalização dessas políticas enfrenta entraves estruturais, como o financiamento insuficiente e as fragilidades na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Somam-se a isso as desigualdades regionais que comprometem a equidade no acesso e na qualidade da oferta educacional. A superação desses obstáculos requer

investimentos consistentes, planejamento de longo prazo e mecanismos de monitoramento e avaliação que permitam a readequação constante das estratégias adotadas.

Nesse sentido, a centralidade da educação integral nas políticas públicas não pode ser reduzida a um discurso normativo. Trata-se de um desafio político e pedagógico que exige ações articuladas, sustentadas por princípios de equidade e justiça social. A valorização das dimensões sociais, emocionais, culturais e cognitivas da formação discente demanda compromissos institucionais que ultrapassem a lógica da ampliação quantitativa da jornada escolar, orientando-se pela construção de práticas educativas que façam sentido para os sujeitos envolvidos.

Assim, as políticas públicas educacionais devem ser compreendidas como instrumentos de enfrentamento das desigualdades e de qualificação do direito à educação, cuja efetividade dependerá da capacidade do Estado de articulá-las de forma coerente e sensível às realidades escolares e sociais em que se inserem.

2.2.1 Análise de políticas públicas relacionadas com a educação integral

A seleção das políticas públicas apresentadas a seguir fundamenta-se em sua centralidade normativa e operacional na consolidação da educação integral no Brasil. Essas políticas definem o escopo e a estrutura do ensino em tempo integral, articulando a extensão do tempo escolar com um currículo multidimensional e com a integração a outras áreas sociais.

Considerou-se, inicialmente, o impacto sistêmico dessas iniciativas: as metas do PNE delineiam um compromisso institucional com a educação integral (Freitas, 2018), enquanto os instrumentos regulatórios do MEC, especialmente o PME, buscam efetivar essa meta, embora, conforme Paiva, Azevedo e Coelho (2014), vigorem tensões entre o aumento da jornada e a busca por ensino integral de fato, indicando lacunas entre forma e conteúdo.

A intersetorialidade foi incluída por configurar-se como estratégia estruturante na promoção da educação integral, exigindo a cooperação entre educação, saúde, esporte, assistência social e cultura, como defendido por Silva (2012). Essa articulação potencializa recursos e respostas às vulnerabilidades, requerendo capacidade administrativa dos entes federados.

A formação contínua de professores foi destacada por Pereira (2015) como condição indispensável para que práticas pedagógicas integradas sejam efetivamente adotadas no ambiente escolar. A ausência de um programa estruturado fragiliza a aplicação de projetos interdisciplinares.

E mais, as políticas de educação do campo merecem atenção por visar reduzir as desigualdades rurais, valorizando saberes locais e contextos específicos. Buffa (2005) reforça que essa valorização é elemento obrigatório para uma educação integral contextualizada.

Dessa forma, a seleção das políticas integra níveis legal, estrutural e prático, permitindo uma abordagem crítica e contextualizada sobre suas contribuições e seus limites para a consolidação de uma educação integral pautada na equidade e na formação ampla dos estudantes.

Observa-se que a formulação e a consolidação de políticas públicas dirigidas à educação integral ocupam papel de destaque nas estratégias de ampliação do acesso e da qualidade do ensino. Essas políticas não se limitam à extensão da jornada escolar, visto que, em tese, buscam promover uma formação mais abrangente, articulando múltiplas dimensões da experiência educativa.

A eficácia dessas políticas depende da articulação com outras esferas da política social, como saúde, cultura, esporte e assistência social. A intersetorialidade, nesse contexto, consiste em elemento estruturante, ao possibilitar a constituição de ambientes escolares capazes de responder às múltiplas necessidades dos estudantes. O Ministério da Educação (Brasil, 2007) enfatiza essa perspectiva ao defender ações integradas entre diferentes áreas governamentais. Nesse sentido, Silva (2012) argumenta que a convergência entre políticas públicas potencializa recursos e estratégias, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral e o desempenho escolar dos educandos.

É fundamental que essas políticas estejam ancoradas em diretrizes normativas consistentes, como as definidas pelo PNE, que estabelece metas e estratégias para a expansão da educação em tempo integral e para a elevação da qualidade do ensino. Para Freitas (2018), a clareza dessas diretrizes é essencial para garantir a coerência do sistema educacional e para viabilizar a implementação de políticas comprometidas com a equidade e a integralidade da formação escolar.

Ressalta-se que a atuação conjunta de famílias, educadores, estudantes e organizações da sociedade civil é indispensável para assegurar que as ações sejam contextualizadas e sensíveis às especificidades locais. Pereira (2015) observa que essa participação qualificada contribui para a construção de soluções mais efetivas, alinhadas às necessidades concretas das comunidades escolares.

Buffa (2005, p. 53) salienta que "[...] dada a atuação sempre insuficiente do Estado, fica aberto um espaço enorme para a iniciativa particular, que tem sabido ocupá-lo. Na verdade, uma sociedade desigual tem uma escola desigual". Portanto, superar desigualdades regionais e

garantir a sustentabilidade das políticas são fatores determinantes para sua eficácia a longo prazo.

Por mais que o discurso oficial atribua à educação integral um viés transformador, sua concretização depende de condições materiais e institucionais que ainda não foram plenamente asseguradas. A fala do gestor do Programa Mais Educação, ao afirmar que "penso que a educação integral está dada. Penso também que é uma questão muito importante e que vai modificar a escola" (E1 – 28 – A), deve ser compreendida mais como expressão de expectativa do que como constatação de realidade.

A articulação entre diferentes setores da política pública, o fortalecimento da participação social e a superação dos entraves estruturais configuram-se, portanto, como elementos indispensáveis à consolidação de uma proposta de educação integral que, de fato, contribua para a formação ampla dos estudantes e para a redução das desigualdades educacionais no país.

A análise das políticas públicas para a educação integral, particularmente no contexto das escolas de tempo integral, evidencia um esforço articulado para ampliar a jornada escolar e diversificar as oportunidades formativas oferecidas aos estudantes. Essas iniciativas refletem a tentativa do Estado de responder às múltiplas demandas educacionais e sociais que incidem sobre a escola contemporânea. A seguir, são destacadas algumas das principais políticas e suas respectivas implicações:

1. Programa Mais Educação: instituído em 2007 pelo Ministério da Educação, o PME representa uma das principais iniciativas federais dirigidas à ampliação da jornada escolar. Seu objetivo consiste em ofertar atividades complementares no contraturno, abrangendo áreas como arte, cultura, esporte e cidadania (Brasil, 2007). Embora a proposta busque uma formação ampliada, que contemple dimensões não estritamente acadêmicas, a implementação efetiva do programa esbarra em limitações estruturais, como a escassez de recursos, a precariedade da infraestrutura escolar e a ausência de articulação intersetorial consistente.
2. Plano Nacional de Educação (PNE): a Lei n.º 13.005/2014, que institui o PNE, estabelece metas e diretrizes para a política educacional brasileira no decênio 2014–2024. Dentre essas metas, destaca-se a de número 6, que propõe a ampliação da oferta de educação em tempo integral. Como explica Freitas (2018), o PNE expressa a tentativa de consolidar um compromisso institucional com a educação integral. No entanto, a materialização dessa meta enfrenta desafios relacionados com desigualdade

de condições entre redes e sistemas de ensino, baixa capacidade de financiamento da educação pública em diversos contextos federativos.

3. Políticas de intersetorialidade: a intersetorialidade é um princípio estruturante das políticas de educação integral, ao reconhecer que o desenvolvimento dos estudantes requer a articulação entre diferentes áreas, como saúde, assistência social e cultura. O Ministério da Educação (Brasil, 2007) aponta que a articulação entre políticas públicas favorece a mobilização de recursos e ações integradas, o que pode impactar positivamente o desempenho escolar e o bem-estar dos alunos. Entretanto, a efetividade dessa abordagem depende da capacidade administrativa e política dos entes federados de estabelecer mecanismos de cooperação entre setores historicamente fragmentados (Brasil, 2007).
4. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs): as DCNs da educação básica orientam a construção de propostas pedagógicas que valorizem a formação integral, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de competências para a vida. Segundo Silva (2012), essas diretrizes propõem uma reorganização do currículo com vistas à articulação entre diferentes áreas do conhecimento, práticas pedagógicas inovadoras e a construção de um projeto educativo comprometido com a inclusão. Entretanto, a distância entre as prescrições curriculares e as condições concretas de trabalho nas escolas ainda é uma barreira à incorporação dessas diretrizes na prática docente.
5. Programas de Formação de Professores: a preparação dos docentes para integrar conteúdos diversos e trabalhar com metodologias interdisciplinares exige políticas públicas consistentes e sustentáveis. Pereira (2015) argumenta que a formação continuada deve ser contextualizada, articulada às condições reais de atuação docente e orientada por finalidades educativas claras. A ausência de políticas estruturadas de formação compromete a efetividade das ações propostas no âmbito da educação integral.
6. Educação do campo: as políticas específicas para a educação do campo buscam reconhecer as singularidades das populações rurais, promovendo práticas educativas que dialoguem com os saberes locais e contribuam para o desenvolvimento das comunidades. De acordo com Buffa (2005), a valorização da cultura local e das formas de vida tradicionais é condição necessária para a construção de uma proposta de educação integral coerente com os contextos rurais. No entanto, essas políticas continuam marcadas por descontinuidades e por uma abordagem muitas vezes

compensatória, que não enfrenta de forma estrutural as desigualdades históricas que atingem a população do campo (Buffa, 2005).

De modo geral, as políticas públicas aqui analisadas evidenciam a intenção de promover uma educação que ultrapasse o modelo tradicional, mas sua efetividade encontra-se condicionada a fatores estruturais e políticos. A constatação de Buffa (2005, p. 53): “[...] dada a atuação sempre insuficiente do Estado, fica aberto um espaço enorme para a iniciativa particular”, aponta para a fragilidade da atuação estatal e para a consequente ampliação das desigualdades educacionais. A implementação consistente da educação integral requer, desse modo, uma ação pública planejada, articulada e sustentada por mecanismos institucionais que garantam sua continuidade e efetividade.

2.2.2 Impacto das políticas na organização e funcionamento das escolas de tempo integral

O documento “Manual Mais Educação: Passo a Passo”, que orienta a implementação do PME, explicita a concepção ampliada de educação que fundamenta a proposta de educação integral adotada pelo Ministério da Educação, a saber:

O ideal da educação integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da educação integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (Secad, 2008, p. 5).

O impacto das políticas públicas na organização e no funcionamento das escolas de tempo integral manifesta-se em diversas dimensões da vida escolar, exigindo mudanças na gestão do tempo, na estrutura curricular e nas práticas pedagógicas.

A ampliação da jornada escolar, como preconizada pelo PME (Brasil, 2007), tem como objetivo aumentar o tempo de permanência dos estudantes na escola e diversificar as experiências educativas por meio da incorporação de atividades culturais, esportivas e formativas.

Arco-Verde (2003, p. 47) propõe uma análise crítica da noção de tempo escolar, compreendendo-o como um

[...] ‘fato cultural’, uma [...] sequência, curso ou sucessão continuada de momentos nos quais se distribuem os processos e ações educativas, o fazer escolar; um tempo que reflete umas determinadas suposições psicopedagógicas, valores e formas de gestão, um tempo a interiorizar e aprender. O tempo escolar é um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo, que evidencia uma concepção e vivência do tempo como algo mensurável, fragmentado, sequencial, linear e objetivo que leva implícitas as ideias de meta e futuro. Do ponto de vista institucional, o tempo escolar se mostra, ao menos formalmente, como um tempo prescrito e uniforme. Sem dúvida de uma perspectiva individual, é um tempo plural e diverso. Não há um só tempo, senão uma variedade de tempos. O tempo escolar institucional oferece, por sua vez, diversas configurações ou níveis. Constitui toda uma arquitetura temporal. Neste sentido não deveríamos falar em tempo escolar, no singular, senão dos tempos escolares.

As diretrizes do PME deixam evidente a tentativa de consolidar uma política pública nacional direcionada para a expansão da jornada escolar e à reconfiguração do currículo. A proposta implica uma reorganização das atividades escolares, contemplando o período complementar com ações que visam uma formação mais ampla.

Verifica-se que a implementação das políticas de educação integral no Brasil impõe às escolas uma reorganização curricular, que promova a interdisciplinaridade e a contextualização do ensino. Essa reestruturação curricular responde às diretrizes estabelecidas na agenda nacional das políticas educacionais, em especial àquelas vinculadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sob cuja égide o PME foi concebido. Segundo documento oficial do programa,

O Governo Federal constrói no âmbito do PDE, relacionando-se com as outras políticas, o Programa Mais Educação que vem induzindo a construção desta agenda de uma maneira muito multifacetada, nos Estados, Municípios, universidades e na relação com os outros órgãos e entes, pois o Mais Educação tem uma estratégia intersetorial, com essa base em territórios. Eu diria que a vitalidade e a presença podem ser expressas no PNE que acaba de ser lançado e que agora vai para o congresso, mas que vem como uma força não conhecida na história do Brasil (Brasil, 2023, n. p.).

Desde sua implementação, o PME enfrenta desafios estruturais, no que se refere, notadamente, à superação do modelo tradicional de organização em turnos escolares, historicamente consolidado nas redes públicas de ensino. O programa tem buscado responder à heterogeneidade das realidades escolares, reconhecendo suas particularidades e, ao mesmo tempo, tentando promover a consolidação de um projeto político-pedagógico comum. Esse esforço envolve a integração de elementos curriculares diversos, de modo a construir uma articulação entre os referenciais da cultura nacional e as especificidades regionais. Trata-se de um obstáculo recorrente e complexo no campo das políticas públicas que visam à efetivação da educação integral em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais.

Nesse âmbito, a reorganização curricular passa a ser um componente estratégico para que a proposta da educação integral se materialize. Pressupõe-se, para isso, a reconstrução de práticas pedagógicas que integrem diferentes áreas do conhecimento e que se orientem por experiências significativas de aprendizagem, conectadas às realidades vividas pelos alunos. Todavia, salienta-se que a efetividade dessa transformação está condicionada a múltiplos fatores, dentre os quais se destaca a formação dos professores.

A formação continuada dos profissionais da educação precisa estar no centro das políticas públicas para a educação integral. Essa formação deve ser estruturada de modo a incorporar metodologias que favoreçam práticas interdisciplinares, inclusivas e contextualizadas, capazes de lidar com a diversidade presente nas salas de aula e de responder às necessidades específicas dos estudantes.

Entretanto, a fragilidade da formação docente é agravada por outra realidade: a terceirização do trabalho docente, a qual tem se consolidado como uma prática recorrente nas políticas públicas educacionais, por meio da qual instituições de ensino optam por contratar profissionais externos ou temporários para funções tradicionalmente exercidas por professores efetivos. Essa estratégia, frequentemente adotada em contextos de expansão de programas como a educação integral em tempo integral, inclui a contratação de bolsistas ou trabalhadores de curto prazo para suprir demandas pedagógicas emergentes, em detrimento da nomeação de docentes concursados e com formação específica.

Nesse cenário, observa-se a constituição de uma dupla precarização do trabalho docente, conforme analisado por Coelho e Hora (2011, p. 4):

Esses sujeitos, especificamente, estão em dupla precarização do trabalho, porque estão deslocados das funções para as quais obtiveram formação (são professores); não conseguem inserção na profissão; desenvolvem, por diversas estratégias, um conjunto de habilidades que, em projetos de educação integral em tempo integral, coincidentemente podem desempenhar, e ali estão em busca de sobrevivência. Não se pode pensar que estão capturados por estas malhas de organização do trabalho por um desejo, uma vontade própria ou uma opção; ao contrário, em muitos casos, é uma falta de opção.

Isso demonstra a necessidade de revisão crítica das políticas de alocação e formação de docentes, sobretudo em projetos voltados à educação integral. A recorrência de práticas que desconsideram a formação docente específica e os princípios da valorização profissional compromete a efetividade das políticas educacionais e reforça a lógica de precarização que marca o cotidiano escolar em muitos contextos. A inserção de profissionais em condições laborais instáveis e desconectadas de sua formação compromete tanto a qualidade das práticas

pedagógicas quanto a própria concepção de educação integral, que pressupõe um trabalho educativo planejado, contínuo e articulado às especificidades das comunidades escolares.

Dessa forma, é indispensável que as políticas públicas sejam reformuladas com vistas à valorização da carreira docente e à garantia de condições de trabalho que respeitem a formação e a atuação profissional dos professores. A efetividade da educação integral não pode prescindir de docentes qualificados atuando em contextos institucionais que favoreçam o exercício crítico e autônomo da prática pedagógica. A persistência da precarização, associada à rotatividade e à fragmentação do trabalho educativo, é, sem dúvida, um entrave à consolidação de uma política educacional comprometida com a equidade, a qualidade e a continuidade dos processos formativos.

A efetivação da educação integral requer, necessariamente, a articulação entre a proposta pedagógica e as condições objetivas de trabalho docente. Nesse sentido, a integralidade da formação escolar deve ser acompanhada pela integralidade das condições de exercício profissional, incluindo a garantia de direitos funcionais, benefícios trabalhistas e organização adequada da jornada de trabalho. A carga horária dos professores deve contemplar tanto o tempo dedicado à docência direta quanto as atividades pedagógicas, organizacionais e participativas que contribuam para a construção coletiva de uma escola coerente com os princípios da educação integral. Para Vieira (2012), essas condições são determinantes para a consolidação de modelos educativos que se proponham a promover a formação ampliada dos sujeitos.

Ao discutir a relação entre composição da jornada e qualidade da educação, Vieira (2012, p. 214) afirma que:

Em que a composição da jornada dialoga com a educação de qualidade? A formação inicial e permanente dos profissionais da educação é fator fundamental para impulsionar a qualidade. Grande parte dos gestores se preocupa em assegurar a formação por meio de cursos, seminários, oficinas e outras atividades. Embora importantes, essas iniciativas precisam estar relacionadas a outro nível de reflexão da práxis, que é o debate produzido no interior da escola, pela experimentação cotidiana do Projeto Político-Pedagógico, sua concretização, realimentação e aperfeiçoamento. As horas-atividade podem cumprir a dupla função de proporcionar tempo para prioridades de cada profissional e para as coletivamente identificadas.

A integração entre jornada docente e qualidade educacional não se restringe à oferta de formação externa, posto que exige o fortalecimento dos espaços de construção coletiva dentro das escolas. A prática pedagógica ganha densidade quando é refletida, socializada e reelaborada em função das especificidades locais e das finalidades educativas assumidas pelo coletivo

escolar. Assim, as horas-atividade devem ser reconhecidas como momentos estruturantes da prática docente, fundamentais para a coerência e a eficácia da proposta de educação integral.

No entanto, a consolidação dessa lógica organizacional é frequentemente fragilizada por práticas de terceirização do trabalho docente. No contexto da educação integral, que demanda continuidade, articulação e planejamento de longo prazo, a contratação de profissionais terceirizados representa um risco substancial à consistência do projeto pedagógico. A rotatividade, a descontinuidade das ações formativas e a fragilidade dos vínculos institucionais comprometem a construção de práticas educativas sustentadas.

Além disso, a terceirização tende a acentuar a desvalorização do trabalho docente ao substituir professores efetivos, com estabilidade e acesso a condições laborais mais protegidas, por profissionais com vínculos precários, remuneração inferior e menor acesso a formação continuada. Essa precarização tende a enfraquecer a profissão docente, comprometendo a qualidade do ensino, sobretudo quando os profissionais contratados estão alocados em áreas alheias à sua formação inicial, lecionando componentes curriculares para as quais não possuem domínio pedagógico ou teórico.

A formação de professores, nesse contexto, torna-se ainda mais importante para o êxito de propostas de educação integral. Trata-se de um processo que deve ultrapassar a perspectiva técnica e instrumental, contemplando a complexidade das práticas educativas e a diversidade dos sujeitos escolares. Logo, a formação docente precisa estar orientada por uma perspectiva crítica, capaz de articular teoria e prática e de fomentar o engajamento reflexivo dos educadores nas dinâmicas institucionais.

Como mencionado, as políticas públicas para a educação integral enfatizam, de modo recorrente, a necessidade de integração intersetorial, articulando educação com áreas como saúde, cultura e assistência social. Essa articulação é vista como condição para que a escola se configure como um espaço de referência para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Nesse sentido, Vasconcelos (2012, p. 255) aponta que:

Uma aproximação com a educação emancipatória, trazida pelo esforço do Programa, dentro do escopo da política nacional, encontra-se na garantia de equidade entre educação da cidade e do campo. Para a concretude da educação integral, as políticas públicas na área precisam pactuar maiores investimentos devidos aos insumos que a escola em jornada ampliada, demanda. A combinação entre vontade política e a devida aplicação financeira, é imprescindível. Essa tentativa configura-se dentro do Mais Educação recentemente pela integração de ações com o Programa de Educação do Campo, transformando a Educação Básica nas escolas rurais por meio da educação integral, levando em conta as necessidades culturais e a formação integral dos filhos

e filhas dos agricultores, extrativistas, seringueiros, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, considerados populações do campo.

Esse apontamento evidencia que a efetividade da educação integral não pode prescindir de investimentos consistentes, especialmente em contextos rurais, nos quais as desigualdades históricas impõem obstáculos adicionais à implementação de políticas públicas. A ampliação da jornada escolar e a reestruturação curricular, nesses casos, exigem tanto a adaptação institucional quanto recursos materiais e humanos compatíveis com as especificidades territoriais e socioculturais.

Dentre os impactos mais significativos das políticas de educação integral está a indução de práticas escolares voltadas à valorização da diversidade e à promoção de uma cultura de inclusão. No entanto, é preciso considerar que toda política pública é orientada por uma concepção de mundo específica, construída por sujeitos que compartilham determinada visão de ser humano, ciência, Estado e sociedade. Como observa Meszáros (2008, p. 49), essas políticas expressam uma linha consciente de conduta moral e têm o potencial de contribuir tanto para a reprodução quanto para a transformação das estruturas sociais: “[...] uma concepção do mundo, têm uma linha consciente de conduta moral, e contribuem para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento”. Nesse horizonte, a capacidade de uma política pública efetivar transformações significativas e sustentáveis está diretamente vinculada ao grau de seu compromisso com a emancipação social. Isso implica, necessariamente, a adoção de estratégias que enfrentem as desigualdades estruturais, sem se restringir a abordagens compensatórias.

Paro (2006, p. 177) reforça esse ponto ao afirmar que:

[...] constitui ação de um Estado comprometido com um setor da sociedade [...]. Se o compromisso do Estado é com as camadas economicamente menos favorecidas da população, então ele pode contribuir para o aprimoramento destes sujeitos. Mas isso implica um compromisso com uma camada da população.

O autor explicita que o papel do Estado, enquanto agente formulador e executor de políticas públicas, deve estar ancorado em um compromisso claro com os segmentos sociais mais vulnerabilizados. No entanto, esse compromisso não pode ocorrer em detrimento de outros grupos, exigindo uma abordagem que promova justiça social e equidade no interior do sistema educacional.

Nesse sentido, políticas educacionais que se pretendem emancipatórias devem ser capazes de dialogar com as contradições sociais e responder às demandas dos diferentes grupos

historicamente marginalizados. Isso exige um reposicionamento do papel da escola, não como espaço neutro ou meramente técnico, e sim como instituição inserida em um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação das condições de exclusão e desigualdade.

A ênfase na formação integral dos estudantes, característica das escolas de tempo integral, propõe-se a qualificar a experiência educativa ao incorporar dimensões do desenvolvimento que extrapolam o domínio dos conteúdos acadêmicos tradicionais. Essa concepção amplia o escopo formativo da escola, ao buscar o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas com a vida social, emocional e cultural dos sujeitos escolares.

Os documentos orientadores do PME indicam a intenção de articular uma política pública nacional que promova a ampliação da jornada escolar, a reorganização curricular e a oferta de atividades complementares no contraturno, em consonância com a noção de formação integral.

Conforme exposto no “Manual Mais Educação: Passo a Passo”, a estratégia adotada pelo Programa visa expandir o tempo e o espaço da ação educativa, com a inclusão de diferentes atores sociais e comunitários no processo formativo:

[...] oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a educação integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (Secad, 2008, p. 5).

Uma característica relevante da formulação e implementação do Programa é a heterogeneidade de suas referências teóricas. Os documentos institucionais e os discursos dos gestores, tanto em âmbito federal quanto local, revelam a influência de autores como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, cujas contribuições têm orientado concepções pedagógicas centradas na democratização do acesso, na valorização dos saberes populares e na integração entre escola e comunidade. No Distrito Federal, por exemplo, a presença histórica de Anísio Teixeira é reiteradamente evocada como fundamento da política educacional local.

Apesar de suas contribuições potenciais, a implementação das políticas de educação integral enfrenta obstáculos estruturais que comprometem sua efetividade. Dentre os principais desafios destacam-se a insuficiência de financiamento, as limitações da infraestrutura escolar e a resistência institucional às mudanças exigidas por essa abordagem. O problema do financiamento, em particular, coloca em tensão os objetivos ambiciosos da política com as condições concretas de sua execução.

Segundo dados da Lei Orçamentária Anual (LOA), o orçamento destinado à educação em 2023 foi de aproximadamente R\$ 135 bilhões, representando um crescimento expressivo em comparação a 2003, quando o valor era de R\$ 27,2 bilhões. A previsão orçamentária para 2024 ultrapassa os R\$ 150 bilhões, impulsionada pelas metas do novo PNE 2024–2034 (Brasil, 2023; 2024). Embora esse aumento denote um esforço de priorização do setor, os recursos ainda são insuficientes frente às demandas geradas pela expansão da jornada escolar e pela complexidade das ações intersetoriais que a educação integral pressupõe.

O PME, inserido nesse contexto, reflete as diretrizes nacionais ao buscar a ampliação do tempo e do espaço educativos, articulando ações legislativas, programas federais e estratégias de cooperação entre União, Estados e Municípios. O esforço de institucionalização de um sistema nacional de educação, ainda em construção, representa uma tentativa de consolidar o regime de colaboração como princípio operativo das políticas públicas educacionais no país (Brasil, 2023; 2024).

Dessa forma, observa-se que as políticas públicas para a educação integral têm gerado impactos significativos na organização e funcionamento das escolas de tempo integral, ao proporem uma reconfiguração curricular e institucional orientada por princípios de inclusão e formação ampliada. No entanto, a efetividade dessas políticas depende de um compromisso contínuo com a formação docente, o financiamento adequado e a articulação entre os diversos setores responsáveis por sua execução. Sem o enfrentamento das limitações estruturais e políticas, os objetivos da educação integral tendem a permanecer no plano das intenções normativas, com reduzido alcance prático.

2.3 ACESSO À EDUCAÇÃO INTEGRAL

O acesso à educação integral no Brasil configura-se como um campo permeado por desafios estruturais, atravessado por profundas desigualdades socioeconômicas, regionais e culturais. Tais desigualdades comprometem a implementação de escolas de tempo integral, dificultando o acesso equitativo a uma educação de qualidade. Como observa Cavaliere (2003, p. 38), “a proposição de redução do ensino primário, que criou a possibilidade, bem-vinda à mentalidade oligárquico-aristocrática, de aligeirar a educação popular enfraquecendo o que de melhor existia no sistema, isto é, os grupos escolares”.

Nesse sentido, embora a educação em tempo integral represente, em tese, uma ampliação das oportunidades educacionais, sua concretização encontra limites impostos pelas condições sociais desiguais, comprometendo seu alcance e eficácia (Cavaliere, 2003).

A escola mínima é, antes de tudo, o resultado de uma disposição latente em se associar à necessária massificação da Educação fundamental a redução de seu tempo e de sua qualidade. O resultado dessa disposição foi o atraso do poder público em acompanhar, tanto nos aspectos infraestruturais como pedagógicos, o crescimento da população escolarizada no país, criando-se um quadro de falta de instalações e professores bem como de desarranjos provocados pelos altos índices de evasão e repetência (Cavaliere, 2003, p. 29).

Dentre os fatores que intensificam essas desigualdades, destaca-se a condição socioeconômica das famílias. Crianças e adolescentes provenientes de contextos de vulnerabilidade enfrentam múltiplos obstáculos, que vão desde dificuldades de acesso ao transporte escolar até a ausência de recursos para alimentação adequada, aquisição de materiais didáticos e participação em atividades extracurriculares. Esses são elementos fundamentais em uma proposta de educação integral. Nessa perspectiva, Bourdieu (1970) contribui para a compreensão dessa dinâmica por meio do conceito de "capital cultural", segundo o qual os indivíduos com menor acesso aos bens culturais legitimados tendem a estar em desvantagem no sistema educacional, o que contribui para a reprodução das desigualdades sociais.

Além das desigualdades socioeconômicas, a infraestrutura escolar representa um elemento determinante na discussão sobre o acesso à educação integral. Escolas localizadas em áreas rurais ou em comunidades urbanas marginalizadas frequentemente enfrentam carência de instalações adequadas, como laboratórios, bibliotecas, espaços culturais e tecnológicos, o que limita a oferta de uma educação que contemple as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Conforme ressalta Antônio Tavares Jesus (2005), as disparidades regionais aprofundam essas deficiências, e a precariedade da infraestrutura compromete diretamente a qualidade da educação integral disponível.

Outro aspecto importante para a efetivação de uma educação integral de qualidade refere-se à formação e valorização dos docentes. Libâneo (2017) enfatiza que o modelo de educação integral demanda uma preparação docente específica, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e práticas pedagógicas inovadoras, bem como fomentar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. Todavia, a ausência de programas sistemáticos de formação continuada, aliada à desvalorização da carreira docente, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade social, consiste em fator limitador para a consolidação do modelo de escola em tempo integral (Gatti, 2014).

No âmbito das políticas públicas, observa-se um quadro de inconsistência e insuficiência de investimentos, o que dificulta a implementação efetiva do modelo de educação integral. Freitas (2018) aponta que, apesar da existência de programas como o PME, a

fragmentação do financiamento e a falta de continuidade nas políticas comprometem o alcance dos objetivos de equidade educacional, sobretudo nas regiões mais necessitadas. Cavaliere (2014) destaca que, apesar do potencial emancipatório atribuído às escolas de tempo integral, a ausência de políticas públicas estáveis e sustentáveis mantém tais iniciativas distantes das populações vulneráveis.

As dimensões culturais e contextuais também cumprem papel significativo na dinâmica do acesso à educação integral. Freire (2018), em "Pedagogia do Oprimido", sublinha a necessidade de uma educação que dialogue com as realidades culturais e sociais dos educandos para garantir processos educativos significativos e inclusivos. A falta de adaptação dos programas escolares às especificidades culturais locais pode provocar um descompasso entre a oferta educacional e a experiência dos estudantes, o que contribui para o desengajamento de alunos e suas famílias, reduzindo o impacto potencial do modelo (Apple, 1990).

A exclusão de grupos historicamente marginalizados, como indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência, intensifica as desigualdades no acesso à educação integral. Chauí (2000) argumenta que políticas educacionais inclusivas são imprescindíveis para enfrentar a discriminação e assegurar o acesso equitativo à educação. Entretanto, a carência de adaptações estruturais e pedagógicas nas escolas revela a fragilidade das políticas inclusivas, perpetuando a marginalização desses grupos e impedindo que se beneficiem plenamente do modelo integral (Atié, 2009).

O acesso à tecnologia constitui outra dimensão crítica na educação integral contemporânea, especialmente diante da crescente adoção de atividades extracurriculares e programas de ensino remoto. Bourdieu (1970) alerta para o risco da "reprodução das desigualdades" por meio da exclusão digital, visto que estudantes sem acesso a dispositivos e internet ficam em desvantagem significativa em relação àqueles que dispõem desses recursos. Assim, a digitalização da educação, ao invés de mitigar desigualdades, pode reforçá-las, caso não sejam adotadas medidas que garantam o acesso universal às tecnologias necessárias.

Por fim, as disparidades regionais em investimentos e políticas públicas agravam ainda mais as dificuldades de implementação da educação integral. Regiões economicamente mais favorecidas, com maior arrecadação tributária e infraestrutura, conseguem viabilizar o modelo com maior facilidade, enquanto regiões menos favorecidas enfrentam barreiras significativas. De acordo com Gramsci (2006), as políticas educacionais frequentemente refletem os interesses das classes dominantes, o que reforça as desigualdades sociais e regionais. Dessa forma, a educação, que deveria funcionar como instrumento de transformação social, acaba reproduzindo as estruturas de exclusão presentes na sociedade.

Em suma, o acesso à educação integral no Brasil é condicionado por um complexo conjunto de fatores socioeconômicos, culturais e estruturais. A concretização de uma educação integral que promova a equidade e o desenvolvimento dos estudantes depende de uma atuação articulada entre governo, sociedade e escolas para mitigar essas desigualdades e assegurar o direito à educação de qualidade para todos, independentemente de sua origem social. Como ressaltam Giroux (1994) e Libâneo (2017), a inclusão efetiva na educação integral pressupõe o enfrentamento das barreiras impostas pelas desigualdades estruturais, garantindo a todos os estudantes condições similares para o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

2.3.1 Desigualdades socioeconômicas e o acesso à educação em tempo integral

As desigualdades socioeconômicas no Brasil impactam o acesso à educação em tempo integral, configurando um cenário de exclusão e seletividade no sistema educacional. O contexto nacional, marcado por profundas disparidades regionais e sociais, restringe o acesso à educação integral, sobretudo para as populações em maior vulnerabilidade. Segundo Freire (2018), o processo democrático em consolidação no país tem apresentado limitações para a implementação de escolas públicas de qualidade, especialmente no que concerne à ampliação da jornada escolar. Dessa forma, o êxito da educação integral está condicionado à superação dessas desigualdades estruturais, pois o modelo de escola em tempo integral, isoladamente, não é capaz de compensar a ausência de equidade social e econômica que atravessa a sociedade brasileira.

Ademais, a segregação interna nas próprias escolas de tempo integral reforça a desigualdade. Para Buffa (2005), a coexistência, em uma mesma sala, de alunos contemplados pela jornada integral e daqueles que dela estão excluídos evidencia o aprofundamento da desigualdade educacional. Essa diferenciação cria um grupo privilegiado dentro do ambiente escolar, em que parte dos estudantes usufrui das vantagens da ampliação do tempo de aprendizagem, enquanto outros permanecem à margem desse benefício. Essa realidade revela a insuficiência da atuação estatal em garantir o acesso universal a uma educação de qualidade.

A intervenção do Estado é vital para a reversão desse quadro, embora frequentemente insuficiente. Conforme o “Manual Mais Educação: Passo a Passo” (Brasil, 2008), a educação integral deve estar associada a uma aprendizagem conectada à vida e às realidades dos alunos. Contudo, o Estado frequentemente não consegue prover a infraestrutura necessária, abrindo espaço para que a iniciativa privada ocupe essas lacunas.

O aumento de escolas públicas em todos os níveis, ainda que real, não foi suficiente para atender a todos. As transformações sociais acarretam modificações substanciais na escolarização que começa cada vez mais cedo e termina cada vez mais tarde na vida das pessoas. Assim, dada a atuação sempre insuficiente do Estado, fica aberto um espaço enorme para a iniciativa particular que tem sabido ocupá-lo. Na verdade uma sociedade desigual tem uma escola desigual (Buffa. 2005, p. 53).

Assim, a desigualdade social manifesta-se na desigualdade escolar, sendo que a insuficiência de recursos nas escolas públicas intensifica as disparidades entre estudantes que frequentam escolas de tempo integral e aqueles que não dispõem dessa oportunidade.

Desse modo, o êxito da educação em tempo integral no Brasil está intimamente vinculado à superação das desigualdades socioeconômicas. Na ausência de um esforço articulado do Estado para investir em infraestrutura, formação docente e garantia de equidade no acesso, o modelo de educação integral tende a reproduzir, em vez de mitigar, as desigualdades sociais existentes, comprometendo seu potencial transformador.

2.3.2 Políticas de inclusão e equidade na educação integral

As políticas de inclusão e equidade no âmbito da educação integral são essenciais para a construção de um sistema educacional mais justo e acessível. O PME (Brasil, 2007) estabelece que a ampliação da jornada escolar deve contemplar não apenas as necessidades cognitivas dos estudantes, mas também suas dimensões socioemocionais e culturais. Nesse contexto, a intersetorialidade, isto é, a articulação entre os setores de educação, saúde e cultura, revela-se imprescindível para assegurar o desenvolvimento integral dos alunos. Silva (2012) destaca que essa abordagem integrada favorece a inclusão social, uma vez que propicia condições mais adequadas para o aprendizado, especialmente entre estudantes provenientes de diferentes contextos socioeconômicos. Cavaliere (2009) ressalta que a efetiva inclusão demanda a ampliação do acesso à educação integral para todos os segmentos da sociedade, com especial atenção às populações marginalizadas. A Lei n.º 14.945 (2024), por sua vez, prioriza a inclusão de grupos historicamente desfavorecidos, tais como quilombolas e indígenas, buscando garantir a esses coletivos um acesso justo e equitativo à educação.

A educação no campo também tem ganhado destaque nas políticas públicas de inclusão. O Programa de Educação do Campo, vinculado ao PME, objetiva promover uma formação integral que respeite as especificidades culturais dessas populações. Vasconcelos (2012) enfatiza que essa política não se limita à ampliação do tempo escolar, como também fortalece

o vínculo entre escola e comunidade, valorizando as necessidades e valores culturais dos estudantes do campo.

Dessa forma, as políticas de inclusão e equidade na educação integral constituem elementos essenciais para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma formação abrangente e de qualidade, adequada às suas realidades sociais e culturais. No entanto, o enfrentamento das desigualdades educacionais exige mais do que a mera ampliação da jornada escolar; requer um esforço contínuo e estruturante para reconfigurar as bases do sistema educacional.

O conflito entre alienação e emancipação no contexto educacional demanda a busca por soluções que transcendam as contradições estruturais do sistema capitalista. Surge, então, a questão: uma política pública oriunda desse mesmo sistema pode efetivamente superar tais contradições? Essa possibilidade parece depender da capacidade da política em funcionar como mediadora na superação do modelo escolar tradicional, organizado em turnos e impregnado pela lógica das classes sociais. Esse modelo contribui para a perpetuação da alienação, moldando sujeitos submetidos a um ciclo contínuo de embrutecimento.

Meszáros (2008), todavia, entende que a emancipação genuína exige uma intervenção educativa ativa, orientada para a construção de uma ordem social que ultrapasse os limites impostos pelo capital. Nesse sentido, é imperativo resgatar uma educação humanizadora e libertadora, que promova uma formação integral voltada para a emancipação de sujeitos sociais. A escola integral, alicerçada em uma abordagem emancipatória, pode configurar uma estratégia relevante diante do atual cenário histórico, cuja efetivação está condicionada a uma transformação estrutural da sociedade — uma transformação “para além do capital” — da qual depende não apenas o futuro da humanidade, como também a realização concreta de uma esperança socialmente viva.

Assim, a consolidação de uma educação integral de fato inclusiva e emancipatória demanda tanto alterações nas políticas públicas quanto reinterpretação profunda acerca do papel da educação enquanto agente de transformação social.

3 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: CONCEITOS E PRÁTICAS

3.1 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

No Brasil, a estrutura curricular das escolas de tempo integral combina conteúdos acadêmicos tradicionais com atividades complementares, visando ampliar o processo de ensino e aprendizagem. Fundamentada nas ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, essa organização busca estender o tempo de permanência dos estudantes na escola, proporcionando oportunidades diversificadas e contextualizadas de aprendizagem (Brasil, 2009). Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar pretende articular teoria e prática, a fim de promover um aprendizado que dialogue com as demandas sociais e culturais dos alunos.

De acordo com Moll (2012), a ampliação da carga horária nas escolas públicas tem como objetivo enriquecer a educação formal por meio de experiências esportivas, artísticas e culturais. Esse modelo encontra fundamento nas diretrizes da Política Nacional de Educação Integral (PNEI), que defende uma abordagem interdisciplinar e a valorização das múltiplas dimensões do desenvolvimento humano (Brasil, 2014). Dessa forma, a organização curricular da educação integral busca otimizar o tempo escolar, garantindo que os estudantes tenham acesso a um ensino diversificado, que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos e incorpore experiências formativas amplas.

A inserção de atividades práticas na rotina escolar é um dos pilares da educação integral. Objetiva-se, com isso, desenvolver habilidades analíticas e criativas essenciais para a formação acadêmica e cidadã dos alunos (Arroyo, 2012). Exemplos como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, e as Escolas Plenas, presentes em diferentes estados, ilustram a relevância da integração entre teoria e prática para ampliar o aprendizado e tornar o ambiente escolar mais dinâmico e interativo (Gadotti, 2009).

No componente curricular de Ciências, por exemplo, a inclusão de experimentos e atividades laboratoriais contribui para um aprendizado mais ativo e participativo. Carvalho (2013) entende que a educação integral deve superar as limitações do ensino tradicional ao proporcionar experiências concretas que estimulam a investigação científica e fortaleçam o pensamento crítico. Dessa maneira, a adoção de metodologias ativas, como a experimentação e projetos interdisciplinares, passa a ser recurso para consolidar o conhecimento e fomentar a autonomia dos estudantes.

Observa-se que a educação integral se configura como um modelo que busca superar as restrições do ensino tradicional, promovendo uma formação mais completa e integrada. A

combinação entre a jornada estendida e as atividades práticas reforça o compromisso com a qualidade educacional, preparando os estudantes para os desafios acadêmicos, sociais e profissionais contemporâneos. Contudo, para que esse modelo atinja efetividade, as políticas educacionais precisam assegurar infraestrutura adequada, formação continuada para os docentes e um currículo capaz de abarcar a diversidade de saberes e experiências fundamentais ao desenvolvimento integral dos alunos.

3.2 IMPACTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA APRENDIZAGEM

A implementação da Educação Integral no Brasil visa assegurar a permanência dos estudantes na escola, atendendo tanto às suas demandas acadêmicas quanto às necessidades socioemocionais. Essa proposta busca, além da melhoria do desempenho escolar, fortalecer a autoestima dos alunos e fomentar um sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Entretanto, apesar das intenções governamentais no âmbito da qualificação do ensino, pesquisas e relatos de familiares e educadores apontam um descompasso significativo entre os pressupostos teóricos e a prática cotidiana (Paro, 2015).

Para que a educação integral seja efetiva, precisa ultrapassar a mera ampliação da jornada escolar. Segundo Cavaliere (2002), a qualidade desse modelo está intrinsicamente ligada à articulação entre o ensino formal e atividades que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. Todavia, observa-se que, em muitos casos, as escolas de tempo integral funcionam mais como espaços de assistência social do que como ambientes dedicados à formação crítica e autônoma. Paro (2015) identifica uma percepção de que essas instituições operam prioritariamente como mecanismos de proteção social, destinados a afastar crianças em situação de vulnerabilidade, em vez de oferecer uma educação com potencial transformador.

A experiência brasileira evidencia que a expansão da educação integral tem sido direcionada majoritariamente a regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), na tentativa de reduzir desigualdades educacionais e sociais (Brasil, 2014). Embora essa estratégia tenha relevância, ela reforça a concepção da escola de tempo integral como resposta a problemas sociais, e não necessariamente como uma política educacional centrada na melhoria da qualidade do ensino.

Exemplos históricos, como os CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, demonstram a necessidade de um currículo estruturado que concilie a formação acadêmica com atividades culturais, esportivas e sociais (Moll, 2012). Ademais, a concepção de Escola

Unitária, inspirada nas ideias de Gramsci (2006), ressalta a importância de uma educação que prepare os estudantes tanto para o mundo do trabalho quanto para a construção da cidadania.

Apesar dos desafios na implementação, a educação integral consiste em alternativa relevante para o aprimoramento da educação pública brasileira. Contudo, para alcançar seus objetivos, é necessário que as escolas ultrapassem o papel de meros espaços de permanência prolongada, e se transformem em ambientes que propiciem experiências educacionais significativas. Como enfatiza Saviani (2008), a educação deve integrar formação acadêmica e emancipação social, promovendo o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Com base no exposto, infere-se que, se planejada e executada de maneira consistente, a educação integral pode contribuir para a redução das desigualdades educacionais e para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Para tanto, faz-se necessário um compromisso político e pedagógico que supere abordagens paliativas e enfrente os desafios estruturais da educação pública, assegurando qualidade e inclusão para todos os estudantes.

3.2.1 Efeitos da jornada ampliada no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos

A ampliação da jornada escolar nas escolas de tempo integral tem como objetivo oferecer uma formação mais abrangente, que contemple tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o social dos estudantes. Ressalta-se, porém, que a efetividade desse modelo enfrenta desafios, que vão desde questões estruturais até dificuldades pedagógicas.

Paro (2015) afirma que, com frequência, a escola de tempo integral é concebida como um espaço destinado a proteger crianças e adolescentes provenientes de contextos sociais adversos, funcionando primordialmente como um ambiente de assistência social. Essa concepção pode desviar o foco da função pedagógica da escola, comprometendo a qualidade do ensino, uma vez que os conteúdos curriculares tendem a ser ajustados a uma visão que trata os alunos como sujeitos culturalmente carentes.

A proposta da educação integral, como bem defendida por Saviani (2008), deveria visar a formação completa do indivíduo, articulando o ensino formal a experiências que estimulem a reflexão crítica e a participação ativa na sociedade. No entanto, verifica-se que muitas escolas de tempo integral restringem suas atividades ao espaço escolar, sem integrar vivências externas que poderiam enriquecer o processo educativo (Moll, 2012). E mais, a infraestrutura insuficiente e a ausência de formação específica para os docentes dificultam a implementação de oficinas curriculares inovadoras, as quais seriam fundamentais para promover uma abordagem pedagógica integrada e dinâmica (Brasil, 2014).

Outro ponto a ser destacado refere-se à divergência de expectativas entre os diversos agentes envolvidos na educação. Cavaliere (2002) explica que a percepção acerca do que constitui uma “educação de qualidade” varia entre estudantes, professores e familiares, o que dificulta a consolidação de um modelo pedagógico eficaz. Esse desalinhamento pode resultar em insatisfação por parte dos alunos e em adesão reduzida às atividades propostas, limitando os impactos positivos da jornada ampliada.

Embora a ampliação do tempo escolar possa potencialmente reduzir a exposição dos estudantes a situações de vulnerabilidade social e ampliar as oportunidades de aprendizado, a carência de infraestrutura adequada e a escassez de recursos humanos qualificados permanecem como obstáculos consideráveis. Para que a educação integral atinja seus objetivos, é preciso reavaliar as diretrizes curriculares, fortalecer a interlocução entre escola, família e comunidade, bem como assegurar a formação continuada dos docentes.

Dessa maneira, os efeitos da jornada ampliada no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes permanecem restritos. A efetivação desse modelo demanda reformulações que transcendam a mera ampliação do tempo escolar, garantindo a qualidade e a relevância das atividades oferecidas.

3.2.2 Desafios pedagógicos e estruturais na implementação da educação integral

A educação integral é frequentemente apontada como uma estratégia para ampliar as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento dos estudantes, englobando a formação e o crescimento social e cidadão. Todavia, sua implementação no Brasil ainda enfrenta desafios substanciais, sobretudo no que diz respeito às práticas pedagógicas e à efetividade do processo educativo.

Um dos principais entraves reside na manutenção de um modelo tradicional de ensino, mesmo em instituições que adotam a jornada ampliada. Conforme Sacristán (2011), a educação integral exige mais do que a simples ampliação do tempo escolar, demandando uma reformulação curricular capaz de fomentar novas formas de interação e aprendizagem. No entanto, nota-se que muitas escolas permanecem presas a um ensino rigidamente estruturado, baseado na mera transmissão de conteúdos, com limitada adoção de metodologias ativas. Isso abordagem restringe o protagonismo estudantil e compromete a construção de aprendizagens significativas (Freire, 1996).

E ainda, a rigidez na organização do tempo e do espaço escolar compromete a qualidade da educação integral. Para Arroyo (2012), um modelo verdadeiramente integral deve abranger

a formação acadêmica e proporcionar experiências culturais, artísticas e comunitárias. A ausência dessas práticas, contudo, limita o engajamento dos alunos e restringe seu desenvolvimento amplo e diversificado.

Outro fator que dificulta a implementação eficaz é a falta de articulação entre a escola e outras redes de suporte, como os serviços de assistência social, saúde e cultura. Libâneo (2012c) argumenta que a escola deveria atuar de maneira integrada, estabelecendo parcerias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Contudo, muitas instituições funcionam isoladamente, sem comunicação eficiente com órgãos públicos que poderiam fornecer apoio complementar. Essa lacuna prejudica a qualidade do ensino e sobrecarrega os educadores, que frequentemente assumem responsabilidades para as quais não dispõem de suporte adequado.

Embora a legislação educacional preveja a assistência integral aos alunos, a prática revela deficiências nessa integração. Sem um suporte articulado, a educação integral perde uma característica central: a capacidade de oferecer um ambiente seguro e estimulante para o desenvolvimento dos estudantes (Gadotti, 2009).

A valorização e a formação dos docentes também são elementos determinantes para a qualidade da educação integral. Segundo Tardif (2002), a capacitação continuada dos professores é essencial para a adoção de metodologias inovadoras que respondam às necessidades dos alunos. Entretanto, há um déficit significativo na formação dos profissionais que atuam nesse modelo, comprometendo a implementação de novas práticas pedagógicas.

Além disso, as condições de trabalho dos docentes impactam diretamente a qualidade do ensino. Sobrecarga de tarefas, ausência de incentivos e carência de infraestrutura adequada afetam a motivação desses profissionais. Para que a educação integral alcance seus objetivos, é preciso que os educadores sejam valorizados, tanto por meio de remuneração compatível quanto por condições de trabalho adequadas (Saviani, 2009).

Ainda que enfrente tais desafios, a educação integral possui potencial para ampliar a equidade no ensino, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social (Moll, 2012). A adoção de currículos mais dinâmicos e interdisciplinares pode favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais para a formação cidadã e a inclusão social (Gadotti, 2009). Contudo, para que esse potencial seja efetivamente concretizado, são necessários: investimento contínuo, infraestrutura adequada e formação docente consistente.

Apesar das dificuldades estruturais e metodológicas, a educação integral permanece como uma alternativa necessária para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e eficaz. Sua implementação requer políticas públicas fortalecidas e um comprometimento real

com as demandas dos estudantes e educadores, visando assegurar uma educação que efetivamente contribua para a transformação social.

3.3 LIMITAÇÕES ESTRUTURAIS E DESAFIOS CONTEXTUAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para Arroyo (2012), uma formação ampla e de qualidade deve contemplar a dimensão acadêmica e envolver os estudantes em experiências culturais, artísticas e comunitárias. A ausência desses últimos elementos compromete o engajamento profundo no processo educacional e dificulta o desenvolvimento integral dos alunos.

Importa destacar a desigualdade no acesso à educação integral, reflexo das problemáticas estruturais presentes no país. Grande parte das escolas em tempo integral está situada em regiões com baixos indicadores socioeconômicos, sendo essa uma estratégia voltada para mitigar a vulnerabilidade infantil e oferecer um ambiente mais seguro aos estudantes. Contudo, essa abordagem pode ser interpretada como uma medida emergencial para desafios sociais, em vez de constituir uma política educacional efetiva e voltada para a equidade (Cury, 2008).

As percepções da comunidade acerca dessas escolas evidenciam uma discrepância entre as intenções governamentais e as expectativas das famílias. Enquanto o Estado propõe a melhoria da qualidade educacional, muitos responsáveis enxergam a escola integral sobretudo como um espaço de segurança para as crianças durante o dia (Todos pela Educação). Essa divergência mostra a necessidade de fortalecer o papel dessas instituições como centros de aprendizado e desenvolvimento social, transcendendo sua função assistencialista.

A desigualdade educacional manifesta-se também nas práticas pedagógicas e na infraestrutura disponível. A carência de recursos adequados e o insuficiente apoio para a implementação da educação integral acabam por perpetuar as disparidades já existentes no sistema de ensino (Oliveira, 2010; Saviani, 2009). Dessa forma, apesar do potencial dessa modalidade para ampliar oportunidades, sua efetividade está condicionada à adoção de estratégias que assegurem condições adequadas para todas as escolas e comunidades atendidas.

Libâneo (2012c) defende que a escola deve atuar de forma integrada, estabelecendo parcerias que favoreçam o desenvolvimento global dos estudantes. No entanto, muitas instituições operam de forma isolada, sem diálogo eficiente com órgãos públicos capazes de oferecer suporte complementar. Essa falta de cooperação impõe dificuldades adicionais a

professores e gestores escolares, restringindo o impacto positivo da educação integral na vida dos alunos.

Embora a PNEI (Brasil, 2014) preveja ações para assegurar o atendimento completo aos estudantes, na prática, essa integração ainda apresenta fragilidades. Sem um suporte efetivo de diferentes setores, a educação integral perde sua capacidade de oferecer um ambiente enriquecedor e acolhedor (Gadotti, 2009; Moll, 2012).

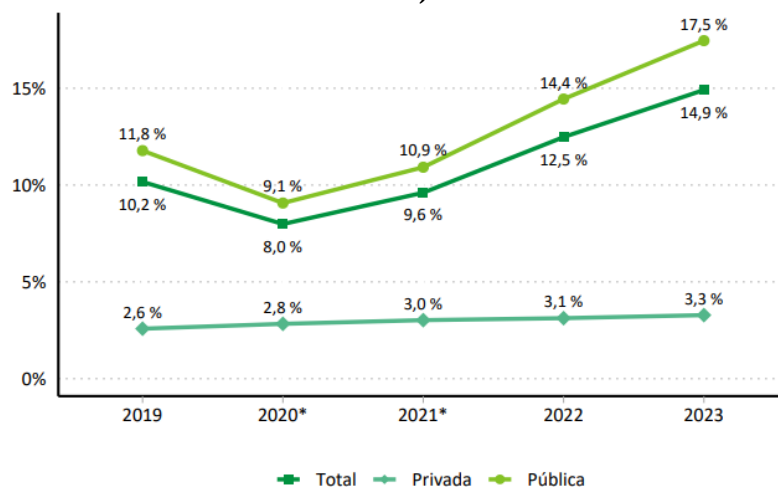
Diante dos desafios estruturais e metodológicos enfrentados, a educação integral permanece como uma estratégia necessária para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e eficiente. Para que essa transformação se efetive, investimento em infraestrutura, capacitação docente e parcerias intersetoriais se fazem necessários, de modo a garantir que essa modalidade cumpra seu papel na formação integral dos estudantes.

3.3.1 Análise das disparidades regionais e socioeconômicas

As políticas educacionais direcionam, geralmente, seus esforços para instituições que enfrentam desafios estruturais, tais como insuficiência de infraestrutura adequada, escassez de materiais didáticos e apoio externo limitado. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que aproximadamente 40% das escolas públicas brasileiras não dispõem de laboratórios de ciências, enquanto 35% carecem de bibliotecas adequadas (Brasil, 2022). Essas condições comprometem a qualidade da educação ofertada, com reflexos no aprendizado e no desenvolvimento dos estudantes (Oliveira, 2010; Saviani, 2009). Em diversas situações, a ampliação do tempo de permanência escolar não é acompanhada pelos investimentos necessários para assegurar um ensino de qualidade.

No ano de 2023, 14,9% dos estudantes do Ensino Fundamental permaneceram na escola ou envolvidos em atividades escolares por, no mínimo, 35 horas semanais, o que equivale a uma média diária de sete horas considerando uma rotina de cinco dias letivos por semana, caracterizando-os como alunos em tempo integral. A distribuição dessas matrículas apresentou variações conforme a rede de ensino: na rede privada, apenas 3,3% dos alunos estavam matriculados em tempo integral, ao passo que, na rede pública, esse percentual alcançou 17,5%, como mostram o Gráfico 1 e a Tabela 1:

Gráfico 1 – Percentual de matrículas em escolas de tempo integral no Ensino Fundamental: Brasil (2019 - 2023)



Fonte: Brasil (2024)

Tabela 1 – Distribuição das matrículas em escolas de tempo integral por região do Brasil

UF	Matrículas	UF	Matrículas
AC	7.913	PB	17.878
AL	16.063	PE	37.105
AM	24.345	PI	17.068
AP	7.340	PR	79.063
BA	87.140	RJ	44.618
CE	28.846	RN	21.360
DF	19.168	RO	4.936
ES	17.955	RR	4.052
GO	36.786	RS	40.569
MA	37.709	SC	27.808
MG	119.223	SE	11.209
MS	15.636	SP	180.249
MT	17.529	TO	12.489
PA	66.491	Total	1.000.548

Fonte: Secretaria de Educação Básica (SEB)/ MEC (2024).

Cabe destacar que, como mostra o Gráfico 1, dados referentes ao tempo integral entre 2020 e 2021 refletem o planejamento escolar e não devem ser interpretados como valores absolutos. Isso se deve ao fato de que a carga horária efetiva foi significativamente impactada pelas interrupções e retomadas das atividades presenciais durante o período pandêmico e pós-pandêmico.

A percepção de muitos responsáveis e das comunidades atendidas revela uma questão fundamental: a função da escola em tempo integral é frequentemente associada à custódia das crianças, em detrimento da promoção de uma educação de qualidade (Gomes, 2015). Conforme pesquisa realizada pelo Datafolha (2023), 62% dos pais entrevistados consideram que a escola de tempo integral contribui para a segurança e alimentação das crianças, enquanto apenas 48% acreditam em uma melhora significativa na qualidade da aprendizagem. Essa discrepância mostra uma desconexão entre as intenções governamentais e as expectativas sociais, indicando a necessidade de políticas que estejam mais alinhadas às demandas reais da população.

A análise dos dados do Gráfico 1 e da Tabela 1 não revela apenas uma disparidade quantitativa, como também um profundo déficit de equidade na distribuição da oferta. A concentração de matrículas em tempo integral na rede pública, embora numericamente maior, ocorre, muitas vezes, em unidades sem a infraestrutura ou o projeto pedagógico adequados, enquanto a oferta privada, ainda que minoritária, tende a ser de maior qualidade. Isso cria um cenário perverso: o aluno da rede pública, que mais se beneficiaria de uma jornada ampliada de qualidade para compensar vulnerabilidades socioeconômicas, tem acesso a uma versão precarizada do modelo. Por outro lado, o aluno da rede privada, que em tese possui mais recursos familiares, recebe tratamento educacional de maior qualidade. Portanto, a mera expansão de vagas, sem um critério equitativo de qualidade e investimento, pode servir mais para cristalizar do que para corrigir injustiças educacionais.

Ratifica-se que a ausência de articulação entre a escola e outras instituições sociais limita as possibilidades de um aprendizado abrangente e compromete a construção de um modelo educacional que atenda às especificidades das comunidades mais vulneráveis (Gadotti, 2009; Moll, 2012). Dados do FNDE (2021) apontam que menos de 30% das escolas em tempo integral mantêm parcerias formais com serviços de saúde e cultura, o que prejudica a oferta de atividades complementares.

Nota-se que a desigualdade na educação integral não se restringe ao acesso físico às escolas, estendendo-se à qualidade da educação oferecida e ao suporte disponível para os alunos.

Diante desse contexto, a análise das disparidades regionais e socioeconômicas é importante para avaliar a eficácia das políticas de educação integral. Medidas que reconheçam e enfrentem essas desigualdades de maneira estruturada podem contribuir para um impacto significativo na formação e emancipação dos estudantes em contextos de vulnerabilidade. Investimentos adequados em infraestrutura, capacitação docente e parcerias intersetoriais são essenciais para assegurar que a educação integral cumpra seu papel de forma efetiva e inclusiva.

3.3.2 Iniciativas de inclusão e promoção da equidade na educação integral

A desigualdade na educação integral não se limita ao acesso físico às escolas, estendendo-se à qualidade do ensino e ao suporte disponível para os alunos. As iniciativas de inclusão e promoção da equidade no âmbito da educação integral estão associadas, sobretudo, à ampliação das escolas de tempo integral, que visam proporcionar um ambiente educacional capaz de atender às necessidades acadêmicas, sociais e pessoais dos estudantes. Porém, limitações estruturais e de gestão reduzem o alcance e a efetividade dessas iniciativas.

Embora o modelo inicial das escolas de tempo integral contemplasse a integração entre ensino, convivência e desenvolvimento humano, a realidade demonstra que muitas dessas instituições enfrentam infraestrutura inadequada, recursos escassos e formação docente insuficiente, comprometendo a qualidade da educação oferecida.

Verifica-se, como já demonstrado, que a percepção da população frequentemente associa essas escolas a espaços de acolhimento, em detrimento do reconhecimento como centros efetivos de aprendizado. Essa percepção demonstra a necessidade de monitoramento rigoroso para assegurar que os estudantes tenham acesso a experiências educacionais de qualidade e equitativas.

Além disso, há carência de integração das escolas com políticas sociais correlatas, como saúde, assistência social e alimentação escolar, o que compromete a oferta de suporte abrangente aos estudantes. Na ausência dessa articulação, as iniciativas de inclusão tendem a apresentar impactos limitados.

Diante desse quadro, a análise das disparidades regionais e socioeconômicas revela-se imprescindível para a avaliação da eficácia das políticas de educação integral. Entende-se, dessa forma, que deve haver intervenções que reconheçam e enfrentem essas desigualdades de maneira estruturada, a fim de contribuir para efeitos significativos na formação e emancipação dos estudantes em contextos vulneráveis.

3.3.3 A Educação integral e seus impactos: uma análise crítica e comparativa

A educação integral, enquanto concepção que transcende os limites da aprendizagem estritamente acadêmica, visa desenvolver sujeitos plenos em seus aspectos cognitivo, físico, emocional, social e ético, de modo a possibilitar uma formação humana ampla e integrada. Essa perspectiva, amplamente discutida por autores como Jaques Delors (1996) no relatório

“Educação: um tesouro a descobrir”, articula quatro pilares essenciais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

No contexto brasileiro, a implementação da educação integral está diretamente vinculada a políticas públicas, como o PME e a BNCC, que, embora não trate explicitamente do tempo integral, propõe competências gerais alinhadas aos princípios da formação integral. Essa articulação de saberes e dimensões formativas possibilita aos estudantes uma inserção crítica no mundo contemporâneo, favorecendo a construção de projetos de vida em consonância com os desafios do século XXI.

Como ensina Dussel (2007), é imperativo reconhecer que a escola não se limita a transmitir conteúdos, mas também produz subjetividades, regula comportamentos e constrói modos de ser. Nesse sentido, a educação integral configura-se como uma alternativa à fragmentação do conhecimento e à lógica tecnicista, que reduz a educação a um processo instrumental e utilitário. Ao valorizar o protagonismo estudantil, o trabalho colaborativo e a integração interdisciplinar, essa proposta desafia as estruturas tradicionais da escola, convidando à reinvenção das práticas pedagógicas.

Quando se analisa experiências internacionais, observa-se que países com elevado desempenho nos *rankings* educacionais, como Finlândia, Canadá e Coreia do Sul, incorporam elementos alinhados à concepção de educação integral. A Finlândia, por exemplo, prioriza uma formação centrada na autonomia do aluno, no bem-estar e no equilíbrio entre vida escolar e pessoal. O sistema canadense valoriza a diversidade, a equidade e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Já a Coreia do Sul, embora tradicionalmente orientada por resultados acadêmicos, tem investido progressivamente em programas de apoio ao desenvolvimento emocional dos estudantes (Fundação Roberto Marinho; Canal Futura; Sesi, 2010).

Entretanto, não se pode realizar uma simples transposição desses modelos. É imprescindível considerar os contextos culturais, sociais e econômicos específicos de cada país. No Brasil, a educação integral enfrenta desafios estruturais, como a desigualdade social, a precarização dos recursos e a formação docente insuficiente para lidar com a complexidade da proposta. Ademais, conforme ressalta Miguel Arroyo (2012), há o risco de que a ampliação do tempo escolar se converta apenas em uma extensão da lógica conteudista, em vez de constituir um espaço de ressignificação da experiência educativa.

Do ponto de vista crítico, é necessário problematizar a própria concepção de integralidade: quais dimensões são, de fato, contempladas? Que sujeitos têm acesso a essa proposta? Existe a possibilidade de que a educação integral seja apropriada por discursos

neoliberais que privilegiam a formação de competências voltadas ao mercado, em detrimento de uma educação crítica e emancipatória. Nesse sentido, autores como Boaventura de Sousa Santos (2001) e Henry Giroux (2008) enfatizam a relevância de uma pedagogia orientada pela justiça social, pelos direitos humanos e pela democracia como fundamentos da prática educativa.

Assim, a educação integral, enquanto proposta de formação ampla e humana, carrega um potencial transformador da realidade social. Todavia, sua efetividade depende de um compromisso coletivo, envolvendo gestores, professores, comunidade escolar e políticas públicas, com a construção de uma escola democrática, inclusiva e significativa. É essencial assegurar que a integralidade transcenda o tempo e o espaço escolar, promovendo uma aprendizagem conectada à vida, à cultura e à cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa atendeu aos objetivos propostos, e suas conclusões apontam, sobretudo, para uma crise de equidade na implementação da política de educação integral no estado de Goiás. Constatou-se que há uma dissociação entre os princípios teóricos da formação integral e as práticas efetivamente adotadas nas escolas, e que esta dissociação é agravada por um viés que privilegia a expansão quantitativa em detrimento da qualidade equitativa.

Constatou-se que, embora ambiciosas em seus propósitos, como no caso do PNE e da Lei n.º 14.640/2023, essas normativas sofrem com a fragmentação administrativa e a descontinuidade das ações, dificultando sua adaptação e consolidação no contexto goiano. Em segundo lugar, a avaliação do impacto da jornada ampliada sobre o desenvolvimento dos estudantes revelou que a extensão do tempo escolar, por si só, não assegura a formação integral, sendo frequente a implementação de atividades complementares desarticuladas do projeto pedagógico das escolas. Por fim, a análise das disparidades regionais e socioeconômicas evidenciou que a maior parte das matrículas em tempo integral está concentrada nas áreas urbanas, enquanto as comunidades rurais, periféricas e tradicionais continuam subentendidas.

As conclusões apontam para uma dissociação entre os princípios teóricos da formação integral e as práticas efetivamente adotadas nas escolas. A proposta de desenvolvimento multidimensional dos estudantes, que inclui aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos, tem sido substituída por uma lógica de permanência prolongada no espaço escolar, em que predominam atividades de caráter recreativo e de reforço, muitas vezes desvinculadas do currículo formal e das diretrizes pedagógicas. Essa desconexão compromete o propósito transformador da educação integral.

Outro ponto crítico diz respeito à infraestrutura das escolas. Instituições situadas em regiões socialmente vulneráveis carecem de espaços adequados, como bibliotecas, laboratórios, quadras cobertas e ambientes culturais, o que limita o acesso dos estudantes a experiências formativas diversificadas e de qualidade. A precariedade dos equipamentos e a escassez de materiais pedagógicos tornam inviável a materialização do projeto de educação integral, agravando as desigualdades educacionais existentes.

Além disso, a formação dos docentes apresenta-se como uma dimensão fragilizada do processo. A ausência de programas permanentes e específicos de capacitação para o trabalho em jornada ampliada, somada à alta rotatividade e à terceirização de profissionais, dificulta a consolidação de projetos pedagógicos sustentáveis e enfraquece os vínculos entre professores,

estudantes e comunidade escolar. A ausência de políticas de formação articuladas às necessidades do tempo integral compromete a qualidade do ensino.

Embora a política pública em questão se proponha a promover a equidade, na prática, observa-se uma priorização da expansão de matrículas em detrimento da garantia de condições igualitárias de oferta. Grupos historicamente marginalizados, como populações quilombolas, indígenas e do campo, enfrentam barreiras de acesso e permanecem à margem de um modelo que, idealmente, deveria ser inclusivo e contextualizado.

Importa ressaltar que esta pesquisa apresenta, entretanto, algumas limitações que devem ser consideradas. A abordagem metodológica adotada, de caráter bibliográfico e documental, não envolveu a coleta de dados empíricos em campo, o que restringe a compreensão da vivência concreta de professores, estudantes e gestores nas escolas de tempo integral. Além disso, o recorte temporal não permitiu abarcar integralmente as transformações advindas do período pós-pandêmico, como o uso do ensino híbrido e o impacto das novas tecnologias. Do ponto de vista geográfico, a pesquisa concentrou-se no estado de Goiás, o que limita a possibilidade de generalização dos achados para outras realidades.

Com base nas lacunas identificadas, emergem algumas perspectivas para futuras investigações. Estudos de longo prazo que avaliem os efeitos da educação integral nas trajetórias acadêmicas e profissionais dos estudantes podem oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas. Investigações sobre modelos de formação docente adaptados a contextos rurais e periféricos, bem como análises da articulação intersetorial entre educação, saúde, cultura e assistência social, também se mostram necessárias. Experiências internacionais de países como Finlândia e Chile podem se configurar como referências úteis, desde que devidamente contextualizadas. Por fim, análises de custo-efetividade podem contribuir para decisões mais informadas sobre o equilíbrio entre investimentos em infraestrutura e expansão da oferta.

Diante do que foi analisado, algumas recomendações podem ser formuladas para o aperfeiçoamento das políticas públicas. É preciso reestruturar os mecanismos de financiamento, vinculando-os à melhoria da infraestrutura e à redução de desigualdades regionais. O fortalecimento da gestão democrática, com a participação efetiva das comunidades escolares na formulação dos projetos pedagógicos, é igualmente importante. Ademais, a institucionalização de programas permanentes de formação docente, em parceria com universidades e centros de pesquisa, pode contribuir para a qualificação do trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a experiência da educação em tempo integral no estado de Goiás revela tanto avanços quanto contradições. Apesar do discurso político que a legitima como instrumento de equidade, ainda são notadas fragilidades estruturais e pedagógicas que comprometem sua efetividade. A superação dessas limitações exige, para além de recursos financeiros, uma reformulação das práticas escolares, orientada por uma concepção crítica de educação e por um compromisso real com a justiça social.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. New York: Routledge, 1990.

ARCO-VERDE, Y. F. S. **A arquitetura do tempo na cultura escolar**: um estudo sobre os centros de educação integral de Curitiba. 2003. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ATIÉ, L. **Educação e inclusão**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2009.

BARROWS, H. S. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**, v. 20, p. 481-486, 1986.

BOURDIEU, P. As formas do capital. In: RICHARDSON, J. (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood, 1986. p. 241-258.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CD/FNDE n.º 52, de 25 de outubro de 2004. Cria o Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/resolucao/res052.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre a educação em tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, com o objetivo de promover a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11735.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n.º 19, de 24 de abril de 2007. Define diretrizes para a cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com foco na

construção de quadras e infraestrutura esportiva nas escolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/portaria/mpi/mpi19.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Resolução CD/FNDE n.º 38, de 19 de agosto de 2008. Estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para escolas de Educação Integral participantes do Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/resolucao/fnde/cd38.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Resolução n.º 19, de 15 de maio de 2008. Define os processos de adesão, habilitação e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/res/res19.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Resolução n.º 43, de 14 de outubro de 2008. Modifica a Resolução n.º 19, ampliando o atendimento na modalidade de adequações arquitetônicas à educação especial e aumentando os repasses à educação integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 out. 2008c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/resolucao/res43.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Resolução/FNDE/CD n.º 38, de 19 de agosto de 2008. Estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para escolas de educação integral participantes do Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/resolucao/fnde/cd38.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.101, de 27 de novembro de 2009. Regula a certificação das entidades beneficentes de assistência social e os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l12101.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Regula o Programa Mais Educação, estabelecendo suas diretrizes e mecanismos de funcionamento. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2010-2014/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Lei n.º 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica – BNC-Formação**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/bnc-formacao>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/parfor>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar 2021**: principais indicadores. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: relatório de implementação e estratégias. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-educacao>. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º ago. 2024a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/secad>. Acesso em: 16 set. 2024.

BUFFA, R. **Políticas públicas e financiamento da educação**. São Paulo: Contexto, 2005.

CARDOSO, C. S.; OLIVEIRA, N. C. M. de; SILVA, J. B. da. Educação integral e (m) tempo integral: possibilidades analíticas do processo histórico recente em Belém do Pará. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. e019005, 2019.

CARVALHO, A. M. P. **Ensino de Ciências por investigação**: condições de implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CASTRO, A. de; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011.

CASTRO, A. **A escola de tempo integral**: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista. 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

CAVALIERE, A. M. V. Escola de tempo integral: conceito e história. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 633-656, set. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300006>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação em tempo integral no Brasil**: diretrizes e debates. São Paulo: Cortez, 2014a.

CAVALIERE, A. M. V. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>. Acesso em: 22 maio 2024.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, L. M. C. C.; HORA, D. M. Políticas públicas e gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho. In: SANTOS, B. de S.; GUIMARÃES, F. (Org.). **Educação e políticas públicas: perspectivas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2011.

COELHO, L. M. C.; GUILARDUCCI, R. M.; MÓL, S. C. Educação em tempo integral e programa Mais Educação: soluções locais para questões gerais? **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, p. 344-360, 2019.

COELHO, L. M. C.; HORA, M. do C. Educação em tempo integral e a pedagogia da educação integral. In: SANTOS, B. de S.; GUIMARÃES, F. (Org.). **Educação e políticas públicas: perspectivas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 123-140.

CORREIA, J. L. P.; MACÊDO, M. R. A.; SANTOS, F. C.; BARRETO, I. C. S. Educação em tempo integral no Plano Nacional de Educação. *Revista FT*, v. 27, ed. 129, dez. 2023. Disponível em: DOI: 10.5281/zenodo.10273509. Acesso em: 16 jun. 2025.

COSTA, L. F. A escola de tempo integral no Brasil: análise e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 45-62, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol35n12019.91548>. Acesso em: 16 ago. 2024.

COSTA, L. V. **Educação integral no Brasil: políticas públicas e desafios**. Santa Maria, RS: UFSM, 2020.

CUNHA, C. **A Constituição Cidadã e a educação**. São Paulo: ABC, 2009.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, C. **Gestão Educacional e Políticas Públicas**. São Paulo: Moderna, 2000.

CURY, C. **Educação e Constituição: um Enfoque Histórico-legal**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FONSECA, J. J. de S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, M. **Diretrizes e Políticas Educacionais: o Plano Nacional de Educação e suas implicações**. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; CANAL FUTURA; SESI. **Destino:** Educação – Diferentes países, diferentes respostas: metodologia do projeto. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/publicacoes/educacao-em-outros-paises/destino_educacao_livro_metodologia.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 126, p. 35-55, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142592>. Acesso em: 16 ago. 2024.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa:** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GIROUX, H. A. **Pedagogy and the Politics of Hope:** Theory, Culture, and Schooling. Boulder, CO: Westview Press, 1994.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 1, p. 20-29, 1995.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Documento Curricular para Goiás.** Goiânia: Secretaria de Educação, 2018.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Escolas de tempo integral.** 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/escolas-de-tempo-integral/>. Acesso em: 16 jun. 2025

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUIMARÃES, A. R.; FREITAS, J. M. A infraestrutura escolar e seu impacto no ensino de ciências. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 70, p. 204-221, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01411920902846951>. Acesso em: 16 ago. 2024.

GUIMARÃES, B. C. **Tempos e espaços de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico de uma instituição de educação infantil universitária:** um estudo de caso. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

GUIMARÃES, E. L. V. **A finalidade educativa da escola de tempo integral:** a perspectiva dos alunos do ensino fundamental anos finais. 2023. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Volta ao Novo.** [S.l.]: Instituto Ayrton Senna, 2021. Disponível em:

https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/Ebook_VoltaaoNovo.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br>. Acesso em: 10 fev. 2025.

JESUS, A. T. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas, SP: Editores Associados, 2005.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **“Cooperative Learning”**. I Congresso Internacional: Innovación Educación, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2012a.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2012b.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012c.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, A. C. S. **Base nacional comum curricular: mudança ou reprodução?** 2020. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Unidade Delmiro Gouveia - Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, 2020.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MAURÍCIO, J. Educação integral: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 1, p. 55-68, 2009.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7zp7pztYcCRC9NRs6RV8vWF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOCHCOVITCH, E. **A escola pública, laica e obrigatória: uma necessidade social**. São Paulo: Cortez, 2004.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Curitiba: InterSaberes, 2010.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEHASHI, S. *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTA, C. N. **O programa de educação em tempo integral da prefeitura municipal de Vitória (ES)**. 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 569-588, 2009.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, J. M. de. **Custo-efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar: uma aplicação de estimadores de matching**. 2008. Dissertação (Mestrado em Economia) – Departamento de Economia, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 25 jul. 2008.

OLIVEIRA, R. L. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PAIVA, M. S.; AZEVEDO, S. A.; COELHO, J. G. **Desafios da educação integral**. São Paulo: XYZ, 2014.

PARO, V. H. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral: encruzilhadas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, A. **Participação comunitária e educação: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

RIBEIRO, D. **A educação e a crise da educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SACRISTÁN, J. G. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SALBERG, J. Objetos antigos são difíceis de morrer: rupturas geracionais. **Diálogos Psicanalíticos**, v. 29, n. 6, p. 637-652, 2019.

SAMPAIO, J. D. **Políticas públicas e educação integral no Brasil: um olhar crítico**. Curitiba: UFPR, 2021.

SANTOS, J. M.; SILVA, F. Política de educação profissional: o programa Brasil profissionalizado no contexto escolar. **Educação & Formação**, v. 5, n. 13, p. 172-194, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1801>. Acesso em: 20 jan. 2025.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias educacionais no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2019.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Campinas, SP: Unicamp, 2020.

SILVA, J. **Integração e articulação nas políticas educacionais: uma análise multissetorial**. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, J. **Integração e articulação nas políticas educacionais: uma análise multissetorial**. São Paulo: Loyola, 2018.

SOUZA, A. S. **Mais educação numa escola do amanhã: educação integral ou assistencialismo?** 2012. Monografia (Especialização em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, M. J. A. de; SANTOS, G. M. dos; ARRUDA, G. Q. de; ALVES, J. F. da S.; BEZERRA, M. A. D.; BARBOSA, P. S.; COUTINHO, D. J. G. A relação entre a escola em tempo integral e a educação integral. **Revista Espacios**, Caracas, v. 41, n. 06, p. 29-??, fev. 2020. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n06/a20v41n06p29.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SOUZA, R. R. **Educação em tempo integral: desafios e práticas inovadoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAVARES, A. C.; SOUZA, M. V.; SILVA, R. C. Desafios e perspectivas para o ensino de Química nas escolas de tempo integral. **Revista Brasileira de Educação em Ciências**, v. 17, n. 1, p. 85-102, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-48762016278946>. Acesso em: 16 ago. 2024.

TEIXEIRA, A. **Educação e a nova ordem social**. São Paulo: Nacional, 1977.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Pesquisa Opinião das Famílias: Contribuições para a Educação**. 2025. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-opinio-das-familias-sobre-educacao-municipal/>. Acesso em: 16 jun. 2025

UNESCO. **Rethinking education:** towards a global common good? Paris: UNESCO Publishing, 2017.

VASCONCELOS, C. A. **Educação integral e as políticas públicas no Brasil.** São Paulo: Unesp, 2012.

VIANA, S. da. Desafios da escola integral: ensino eficaz e diversificado. **Construir Notícias**, n. 91, nov./dez. 2016.

VIEIRA, J. M. D. **Piso salarial para os educadores brasileiros:** quem toma partido? 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.