

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

# PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE O “INTEGRAL” NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA RECENTE

Eriwelton Antonio de Holanda, Antonio Jorge Gonçalves Soares

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12979>

Submetido em: 2025-08-12

Postado em: 2025-08-14 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE O "INTEGRAL" NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA RECENTE

ERIWELTON ANTONIO DE HOLANDA<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3351-2016>

<erielton.holanda.110@ufrn.edu.br >

ANTONIO JORGE GONÇALVES SOARES<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7769-9268>

<ajgsoares@gmail.com>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio grande do Norte (RN), Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

**RESUMO:** Este trabalho apresenta uma análise crítica da produção acadêmica recente (2020–2024) sobre a educação em tempo integral no Brasil, com base em artigos científicos indexados na biblioteca digital SciELO. O objetivo foi investigar os sentidos atribuídos às políticas de tempo integral, seus impactos na gestão escolar, nas práticas pedagógicas e nas condições de trabalho docente. A partir da revisão da literatura, identificam-se contradições entre os discursos oficiais e as práticas concretas, revelando a prevalência de modelos fragmentados, seletivos e frequentemente subordinados à lógica gerencial e à racionalidade de mercado. O texto aborda ainda as disputas conceituais entre "educação integral" e "educação em tempo integral", os limites impostos pela precariedade das estruturas escolares e o papel da avaliação externa na intensificação da responsabilização docente. Também são discutidas experiências de resistência pedagógica e práticas educativas contra-hegemônicas, em especial nos territórios marcados por desigualdades sociais. Conclui-se que a efetividade da educação em tempo integral depende de financiamento adequado, valorização docente, escuta das comunidades escolares e superação das lógicas meritocráticas e tecnocráticas que sustentam a segmentação da oferta educacional.

**Palavras-chave:** Educação em tempo integral, Políticas públicas, Trabalho docente, Avaliação educacional.

### CONTEMPORARY PERSPECTIVES ON "INTEGRAL" EDUCATION: A REVIEW OF RECENT LITERATURE

**ABSTRACT:** This paper presents a critical analysis of recent academic production (2020-2024) on full-time education in Brazil, based on scientific articles indexed in the SciELO digital library. The objective was to investigate the meanings attributed to full-time education policies, their impacts on school management, pedagogical practices, and teachers' working conditions. From the literature review, contradictions between official discourses and concrete practices are identified, revealing the prevalence of fragmented, selective models often subordinated to managerial logic and market rationality. The text also addresses conceptual disputes between "integral education" and "full-time education," the limitations imposed by precarious school structures, and the role of external evaluations in intensifying teacher accountability. Resistance pedagogies and counter-hegemonic educational practices are also discussed, particularly in territories marked by social inequalities. It concludes that the effectiveness of full-time education depends on adequate funding, teacher valorization, listening to school communities, and overcoming the meritocratic and technocratic logics that sustain the segmentation of educational provision.

**Keywords:** Full-time education, Public policies, Teaching work, Educational assessment.

## **PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS SOBRE LO "INTEGRAL" EN LA EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA RECIENTE**

**RESUMEN:** Este estudio presenta un análisis crítico de la producción académica reciente (2020-2024) sobre la educación de tiempo completo en Brasil, basado en artículos científicos indexados en la biblioteca digital SciELO. El objetivo fue investigar los sentidos atribuidos a las políticas de tiempo completo, sus impactos en la gestión escolar, las prácticas pedagógicas y las condiciones laborales docentes. A partir de la revisión de literatura, se identifican contradicciones entre los discursos oficiales y las prácticas concretas, revelando la prevalencia de modelos fragmentados, selectivos y frecuentemente subordinados a la lógica gerencial y la racionalidad de mercado. El texto también aborda las disputas conceptuales entre "educación integral" y "educación en tiempo completo", los límites impuestos por la precariedad de las estructuras escolares y el papel de las evaluaciones externas en la intensificación de la responsabilización docente. Asimismo, se discuten experiencias de resistencia pedagógica y prácticas educativas contrahegemónicas, especialmente en territorios marcados por desigualdades sociales. Se concluye que la efectividad de la educación en tiempo completo depende de financiamiento adecuado, valorización docente, escucha a las comunidades escolares y superación de las lógicas meritocráticas y tecnocráticas que sostienen la segmentación de la oferta educativa.

**Palabras clave:** Educación en tiempo completo; Políticas públicas; Trabajo docente; Evaluación educativa.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é apresentar um panorama das publicações acadêmicas, mais especificamente os artigos científicos, com foco nos últimos cinco anos (2020-2024), sobre as diferentes relações do termo “integral” no campo da educação. Essa triagem se faz necessária pela observação de que os termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral são constantes na literatura e frequentemente são usados de forma intercambiável, mas possuem concepções distintas, embora possam ser complementares entre si. A intenção aqui, não é aprofundar as discussões históricas, filosóficas ou política, mas sim atualizar e ampliar o debate a partir de uma análise da literatura recente, considerando os aspectos conceituais, institucionais, pedagógicos e sociais que atravessam a implementação da educação em tempo integral no Brasil.

A princípio, é interessante observar que esses conceitos possuem fundamentos distintos. A Educação Integral, por si só, poderia ser trilhada em diferentes vertentes, mas, do ponto de vista pragmático defendido por autores como John Dewey, ela é vista como um processo de reconstrução contínua da experiência, na qual a escola se transforma em um espaço democrático de experiências significativas, integrando as dimensões intelectual, social, emocional e ética do desenvolvimento humano (Cavaliere, 2002). Essa abordagem, que também influenciou o trabalho de pensadores brasileiros como Anísio Teixeira, ultrapassa o ensino tradicional, sugerindo uma educação crítica e participativa, em que o aluno é incentivado a atuar reflexivamente na realidade. É importante destacar que a ideia de Educação Integral se conecta as discussões atuais sobre o direito a uma formação que motive a independência e o pensamento crítico.

A Educação em Tempo Integral, por sua vez, caracteriza-se pela ampliação da jornada escolar, estendendo a permanência dos estudantes na escola para além do turno regular. A Lei 13.005 (Plano Nacional de Educação – PNE), de 25 de junho de 2014, considera o tempo integral como uma carga horária igual ou superior a sete horas diárias, enquanto o tempo parcial engloba jornadas mais curtas de estudo. Entretanto, é necessário chamar a atenção para o fato de que o mero aumento nas horas destinadas ao tempo escolar, sem organização e coordenação, por si só, não garante uma melhoria na qualidade educacional (Cavaliere, 2007).

Como lembra Moreira (2020), inspirando-se nas discussões de Darcy Ribeiro, a ampliação do tempo escolar só teria impacto direto sobre problemas como evasão e analfabetismo se acompanhada de mudanças estruturais no espaço físico da escola e na formação dos professores. Para que essa extensão cumpra seu potencial de transformação educacional, é essencial que seja acompanhada por uma organização pedagógica sólida. Como lembra Moreira (2020), historicamente, a limitação do tempo escolar tem sido identificada como um fator que prejudica principalmente os estudantes de camadas populares, contribuindo para sua reprovação, evasão e, conseqüentemente, para a perpetuação das desigualdades sociais também produzidas pela escola.

Dessa forma, é fundamental que a ampliação do tempo escolar venha acompanhada de um projeto pedagógico sólido, que abranja métodos variados e conectados ao currículo, como oficinas interdisciplinares, atividades culturais, esportivas e científicas, que dialoguem com os interesses dos alunos e com as demandas contemporâneas da sociedade. Segundo Cavaliere (2007), a ampliação da jornada escolar não é suficiente para garantir transformações qualitativas no processo educativo. Para que o tempo ampliado seja efetivamente aproveitado, é necessário assegurar condições estruturais adequadas, investimento em materiais pedagógicos, formação continuada dos professores e valorização da carreira docente, promovendo um ambiente propício à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Embora os termos possuam nuances distintas, é frequente notar que, tanto na prática do ensino quanto nas diretrizes governamentais, as ideias se misturam, levando, por vezes, a confusões interpretativas para o leitor. Em um contexto em que o aumento do tempo dedicado ao aprendizado nas escolas é encarado como um caminho para impulsionar a melhoria dos índices educacionais do país, impactando positivamente a qualidade do ensino e atenuando as disparidades sociais, torna-se relevante analisar se essa expansão é realmente orientada por um planejamento educacional que vá além do simples prolongamento da jornada escolar.

Por isso, neste trabalho buscou-se explorar os debates encontrados nos artigos científicos indexados na biblioteca digital gratuita SciELO Brasil. A análise se concentra nas ideias de “educação em tempo integral”, “educação integral” e termos similares, conceitos-chave encontrados através de uma pesquisa detalhada no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (PEE-RN). Ao analisar essas discussões, tem-se o intuito de sistematizar as diversas perspectivas teóricas, apresentar os consensos e contradições nos trabalhos científicos mais atuais, destacando tendências, problematizações e desafios que surgem nesse campo.

O desenvolvimento da pesquisa concentra-se nos trabalhos acadêmicos dos últimos cinco anos (2020-2024), dando preferência aos debates mais recentes acerca do integral na educação. A escolha desse recorte temporal justifica-se por abranger a segunda metade da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), cuja aplicação foi prorrogada até dezembro de 2025 devido ao atraso na aprovação de um novo plano, bem como os impactos dos planos de educação, com ênfase no caso do Rio Grande do Norte.

É importante destacar que esta revisão de literatura não objetiva apresentar o contexto histórico do desenvolvimento da educação em tempo integral no Brasil ou no Rio Grande do Norte. Portanto, traçamos um panorama geral das discussões acadêmicas contemporâneas acerca da educação integral ou em tempo integral, contemplando: fundamentos teóricos, distinções conceituais, os impactos das políticas de educação de tempo integral, desafios para implementação desta modalidade de ensino, os efeitos da política, as metodologias utilizadas, as contradições entre as políticas e as realidades escolares e as diferentes concepções de tempo educativo (pedagógico, relacional, de aprendizagem e de cuidado).

Para estruturar a discussão, esta revisão será organizada em seções temáticas que abordam os principais debates identificados na literatura recente sobre educação em tempo integral. A seleção dos eixos de análise baseou-se na recorrência das discussões nos textos acadêmicos analisados, buscando oferecer um panorama abrangente das pesquisas sobre o tema. Além de mapear o estado da arte, pretende-se destacar as contribuições dos pesquisadores acerca da implementação dessa política pública, dando especial atenção ao alcance das metas previstas nos Planos de Educação.

Ao longo deste estudo, serão analisadas as concepções centrais sobre educação em tempo integral, examinando tanto os contrastes quanto as convergências com a noção de educação integral presentes nas produções acadêmicas. Também serão analisadas as críticas mais frequentes ao modelo; as dificuldades estruturais e pedagógicas para sua implementação; e como ele pode mudar a realidade dos estudantes quando bem executado - incluindo a criação de espaços físicos propícios à aprendizagem e ao lazer, a garantia de proteção social, a redução da defasagem educacional, a oferta de disciplinas eletivas e projetos interdisciplinares, bem como a oferta de alimentação adequada durante o tempo em que os alunos estão na escola.

A proposta é oferecer um mapa abrangente do debate sobre a política de tempo integral, articulando elementos teóricos e empíricos que possibilitem uma leitura crítica de seus impactos — como os desafios estruturais, as condições de permanência estudantil, as implicações para o trabalho docente e os mecanismos de avaliação —, com o objetivo de subsidiar a formulação de políticas educacionais orientadas pela justiça social, pela sustentabilidade e pelo aprofundamento democrático.

Por fim, em relação aos professores dessas escolas, além da infraestrutura adequada para desempenharem suas funções na docência, devemos pensar que esses profissionais devem ter uma carga horária com dedicação exclusiva a fim de que não precisem estar transitando por outras escolas para completar seus horários e formação continuada ideal para esta modalidade.

## **METODOLOGIA**

Esse estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica com base na plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online), reconhecida por reunir periódicos científicos de acesso aberto com destaque para a produção acadêmica da América Latina, Caribe, África e Península Ibérica. A SciELO constitui uma fonte consolidada e qualificada para pesquisas nas áreas das Humanidades e Ciências Sociais, especialmente no contexto educacional brasileiro, dada sua diversidade institucional, temática e regional.

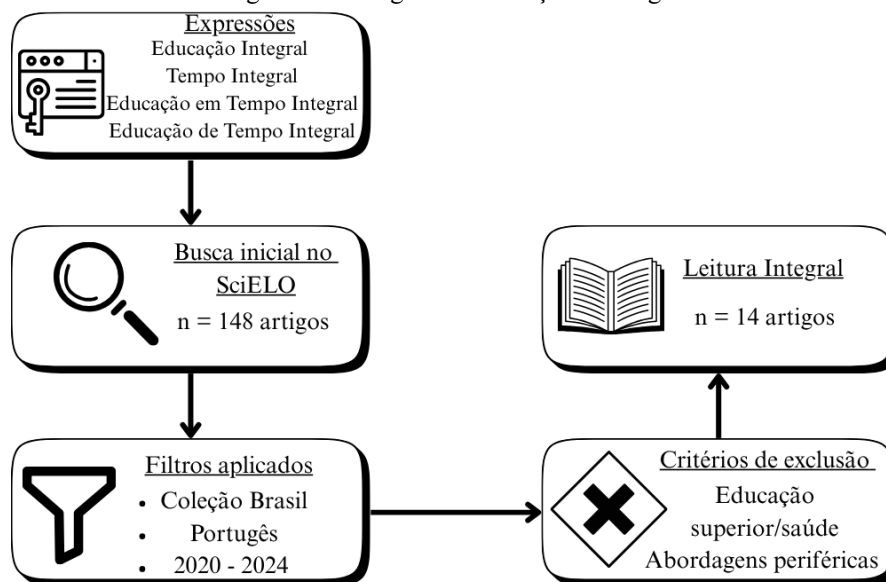
A pesquisa está concentrada na produção científica nacional voltada à educação, com ênfase nas políticas e nas práticas relacionadas à educação em tempo integral. Para a busca de estudos pertinentes, foram utilizadas as expressões: “educação integral”, “tempo integral”, “educação em tempo integral” e “educação de tempo integral”, separadas pelo operador booleano OR, com o objetivo de captar diferentes variações terminológicas relacionadas à temática.

Na plataforma foram aplicados filtros específicos: coleção Brasil, idioma português e período de publicação entre 2020 e 2024. A escolha desse recorte temporal se justifica por coincidir com a segunda metade da vigência do Plano Nacional de Educação (2014–2024), quando se esperava maior incidência de análises sobre a implementação das metas previstas.

A busca inicial resultou em 148 artigos. A partir da aplicação de critérios de refinamento, como idioma, recorte temporal e pertinência temática, a amostra foi reduzida para 23 textos. Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos e, quando necessário, a leitura parcial ou integral dos artigos, para verificar a centralidade da abordagem sobre a educação em tempo integral. Foram incluídos os estudos que abordavam aspectos como as bases epistemológicas e políticas da modalidade, experiências práticas, desafios de implementação e reflexões pedagógicas no contexto da educação básica.

Foram excluídos os trabalhos cujo enfoque estava sobre a educação superior, saúde, ou que tratassem da educação em tempo integral apenas de maneira periférica. A amostra final resultou em 14 artigos científicos (Figura 1), os quais serviram de base para a análise crítica da literatura recente sobre a educação em tempo integral no Brasil.

Figura 1: Fluxograma da seleção de artigos



Fonte: Elaborada pelos autores

Essa estratégia metodológica permitiu mapear tendências, identificar desafios recorrentes e compreender as diferentes abordagens teóricas e políticas que estruturam o debate contemporâneo, trazendo contribuições relevantes para a reflexão sobre o aprimoramento das políticas públicas voltadas a essa modalidade educacional. A seguir, serão apresentados os artigos selecionados para análise.

Quadro 1 - Dados sobre os artigos analisados

Autoria	Título	Periódico	Ano
MACIEL, Antônio Carlos; MOURÃO, Arminha Rachel Botelho; SILVA, Cintia Adélia da.	A Revolução Francesa e a educação integral no Brasil: da concepção ao conceito.	Educação em Revista	2020

MENEZES, Janaína Specht da Silva; DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio.	Comitês de Educação Integral: mo(vi)mentos dos/nos documentos editados pelo Ministério da Educação.	Educação em Revista	2020
NAJJAR, Jorge; MOCARZEL, Marcelo; MORGAN, Karine.	Os Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro: um mapeamento de metas, estratégias e desafios.	Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2020
CARVALHO, Renata de Oliveira; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz.	“Formar pessoas melhores?” As práticas corporais na escola de educação integral em tempo integral.	Movimento	2022
GIROTTO, Eduardo Donizeti; JORGE, Isabel Furlan; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de.	Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo.	Revista Brasileira de Educação	2022
WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da.	Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral.	Educação & Realidade	2022
ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de; DUARTE, Adriana Maria Cancell.	Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais.	Educação & Realidade	2023
MOLINA NETO, Vicente.	Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral.	Movimento	2023
RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; CHAGAS, Liliane Alves; CALABRIA, Thiago Luis Cavalcanti.	Formar que cidadão? Concepções presentes na proposta curricular das escolas em tempo integral da Paraíba.	Revista Brasileira de Educação	2023
SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da.	A concepção cívico-militar de educação integral e(m) tempo integral.	Educação & Sociedade	2023
ADRIÃO, Theresa; DRABACH, Nadia; GARCIA, Teise; SANTOS, Maria José Masé B. dos.	O filantropocapitalismo e a terceira geração da privatização da educação paulista.	Educação e Pesquisa	2024
BARBOSA, John Mateus; SILVA, Jamerson Antônio Almeida da.	Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio pernambucano: estratégias de apassivamento da hegemonia empresarial.	Educação em Revista	2024
GOMES, Marineide de Oliveira.	Educação em territórios e políticas para as infâncias: O caso do bairro Educador (Heliópolis - SP).	Educar em Revista	2024
MOURA, Rodrigo Milhomem de.	Práticas discursivas de objetivação e subjetivação no dispositivo da educação integral: identidades e resistências docentes.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2024

Fonte: Elaborada pelos autores.

## POLÍTICAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

### Contradições Institucionais e Territorialidades

O termo "educação integral" tem sido amplamente associado a uma concepção idealizada de formação total do ser humano, abrangendo todas as suas dimensões — intelectual, física, emocional, social e ética. Essa visão, embora atraente nos discursos oficiais, muitas vezes serve mais como um recurso retórico do que como um eixo para guiar a prática educacional. Na realidade, o que se observa com frequência é a ampliação da jornada escolar ser apresentada como sinônimo de educação integral, sem mudanças estruturais no projeto pedagógico. Além disso, a noção de educação integral se tornou um campo de disputas ideológicas e tensionamentos políticos, no qual diferentes projetos de sociedade buscam imprimir seus sentidos à educação pública. Em contraste com essa perspectiva totalizante, o ideal de uma educação crítica, emancipatória, reflexiva e participativa se destaca como horizonte, reconhecendo os limites da escola e valorizando o processo formativo como uma construção coletiva e dialógica.

Essa dissonância entre discurso e prática fica evidente em casos como o apontado por Neto (2023), que analisa a reeducação da carga horária de Educação Física no contexto da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Rio Grande do Sul – medida formalizada pela Portaria SEDUC 350/2021. Para o autor, a redução da carga horária de Educação Física nas escolas de tempo integral empobrece o currículo e nega, na experiência, a formação omnilateral do estudante. Maciel, Mourão e Silva (2020) reforçam que a disciplina contribui para o equilíbrio emocional, a socialização e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, indo além da dimensão física.

Silva (2023) reforça o argumento dos conflitos em torno do tema ao mostrar a concepção cívico-militar de educação integral que aprofunda o esvaziamento da proposta emancipatória, vinculando a ampliação do tempo escolar a mecanismos de disciplinamento e conformação ideológica da juventude a serviço de um projeto societário liberal-conservador. Silva (1999, p.16) ressoa as teorias críticas do currículo ao afirmar que ele é um “território político” marcado por relações de poder que reproduzem estruturas dominantes. Diante desse panorama, é fundamental compreender o currículo como um espaço de disputas, assim como propõem as teorias pós-críticas (SILVA, 1999, p. 148), que defendem a superação de modelos tradicionais tecnocráticos e mercadológicos e a afirmação de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a transformação histórica. Essas teorias questionam não apenas o que está no currículo, mas também os interesses que privilegiam determinados conhecimentos e identidades em detrimento de outros.

Nesse sentido, a dimensão territorial das políticas educacionais, como demonstra Gomes (2024) em seu estudo sobre Heliópolis – SP, revela que a ampliação do tempo escolar pode assumir sentidos contra-hegemônicos quando articulada a práticas comunitárias. No Bairro Educador, redes locais transformam o território urbano em espaço pedagógico, vinculando o tempo escolar a lutas por moradia, cultura e direitos. Essa perspectiva contrasta com a segmentação identificada por Giroto et al. (2022) nos programas ETI e PEI em São Paulo, onde a concentração de recursos em áreas menos vulneráveis reforça desigualdades socioespaciais. Ao integrar essas análises, percebe-se que a territorialidade é central para compreender como as políticas de tempo integral podem tanto reproduzir quanto tensionar desigualdades estruturais.

A análise da implementação institucional da educação integral em tempo integral revela como as propostas políticas têm sido realizadas, muitas vezes fragmentadas ou desarticuladas de seus pressupostos pedagógicos iniciais. Menezes e Júnior (2020) apontam que os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) expressam movimentos contraditórios em que os princípios da educação integral são ressignificados por lógicas administrativas. expressam movimentos contraditórios, nos quais princípios da educação integral são ressignificados por lógicas administrativas, reforçando a associação do tempo integral a indicadores quantitativos de desempenho. Desse modo, a institucionalização da política não ocorre de forma neutra, mas reflete disputas entre projetos sociais antagônicos, em que o caráter emancipador da formação humana é frequentemente diluído em metas de expansão de matrículas e tempo escolar.

Essa contradição fica evidente quando comparamos modelos centralizados - como os analisados por Giroto et al. (2022), que mostram como a segmentação do tempo escolar reforça hierarquias territoriais - com experiências como a de Heliópolis (Gomes, 2024), onde a gestão do tempo integral potencializa práticas pedagógicas plurais e politicamente engajadas, desafiando a racionalidade tecnocrática. Nesse contexto, a experiência do Programa Mais Educação, analisada por Menezes e Júnior (2020), ilustra que a criação de comitês intersetoriais para apoiar a educação integral, embora concebida para articular setores e promover participação social, em muitos casos acabou incorporada à lógica gerencial, tornando-se reprodutora de controle e naturalizando desigualdades.

Ao interagir com realidades locais marcadas por desigualdades sociais e de poder, a educação em tempo integral revela que seus resultados dependem das condições concretas de implementação. Gomes (2024) destaca que experiências como as de Heliópolis podem representar práticas contra-hegemônicas e resgatar sentidos emancipatórios, mas também sofrem tensões e limites impostos por contradições estruturais. Em Minas Gerais, Andrade e Duarte (2023) observam que a precariedade estrutural das escolas impõe barreiras à realização de uma educação de tempo integral, obrigando comunidades escolares a reinventarem suas práticas dentro de margens estreitas e recursos limitados.

### **Condições de Trabalho Docente: Entre a Expansão da Jornada e a Precarização**

Para além dos desafios estruturais pedagógicos, a ampliação da jornada escolar traz consigo dificuldades e amplas consequências para o trabalho docente. Na literatura recente é possível verificar que, na medida em que se amplia o tempo de permanência dos estudantes na escola, sem a correspondente valorização e reestruturação das condições de trabalho dos professores, os resultados são refletidos no aprofundamento de um processo de precarização que afeta diretamente a qualidade da educação oferecida (Barbosa; Silva, 2024; Giroto; Jorge; Oliveira, 2022).

Isso significa que a implementação das políticas de educação em tempo integral, ainda que muitas vezes esteja associada a um discurso de inovação e qualidade educacional, para os docentes, tem refletido diretamente no aumento de responsabilidades, metas e exigências e em troca não são oferecidas contrapartidas básicas de trabalho, já discutido em outra seção, como infraestrutura, tempo para planejamento de aulas, remuneração justa, e de formação continuada. Andrade e Duarte (2023), ao analisarem a realidade das escolas mineiras, destacam que a permanência estendida nas escolas teria se inserido na rotina docente como um imperativo da produtividade traduzido em demandas excessivas e múltiplas funções atribuídas aos profissionais.

Neste cenário, é possível identificar traços do taylorismo no trabalho pedagógico, em que o trabalho docente é fragmentado, tecnicizado e submetido a rotinas rigidamente prescritas. O controle na execução das tarefas, a padronização dos tempos e movimentos didáticos e a lógica da produtividade escolar compõem um modelo que desconsidera a complexidade e a autonomia inerente à prática docente. Para Barbosa e Silva (2024), essa racionalidade opera sob a égide de uma “gestão performativa”, na qual o docente é avaliado por sua capacidade de produzir resultados quantificáveis, em um processo análogo à lógica da mais-valia observada na produção fabril.

Além da sobrecarga de atividades e do acúmulo de funções, o trabalho docente nas escolas brasileiras, incluindo as de tempo integral, tem sido atravessado por mecanismos de controle cada vez mais sofisticados. A lógica da responsabilização por resultados, conforme apontam Najjar, Mocarzel e Morgan (2020), opera como instrumento de gestão que orienta a ação pedagógica segundo metas e padrões de desempenho, muitas vezes desvinculados das realidades escolares. Essa situação diminui a autonomia docente e transforma o processo educativo em um conjunto de tarefas mensuráveis, que esconde a realidade cotidiana e que influenciam a aprendizagem. Assim, a docência deixa de ser reconhecida como atividade intelectual e relacional complexa, sendo reconfigurada como execução técnica submetida a avaliações externas e a critérios de eficiência.

Esse cenário revela um processo de intensificação e desterritorialização do trabalho docente, que, ao ser inserido em modelos organizacionais baseados em metas e indicadores, perde, em tese, sua centralidade na mediação pedagógica crítica e emancipatória. O tempo integral escolar, ao invés de abrir possibilidades de reorganização do trabalho pedagógico, tem ampliado a carga burocrática, a pressão por

rendimento e a submissão às exigências de desempenho, muitas vezes sem vínculo com os processos formativos reais. Como alertam Giroto, Jorge e Oliveira (2022), muitas vezes essa expansão mantém o foco na lógica tradicional de ensino, centrada na transmissão de conteúdos e no desempenho em avaliações externas, em vez de incorporar práticas que valorizem o desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, a literatura aponta que é nesse ambiente que se aprofunda a precarização do trabalho docente. A ausência de políticas estruturantes que ofereçam tempo para planejamento, formação continuada, suporte psicossocial e valorização profissional tem imposto aos professores um cenário de pluritrabalho, rotatividade e adoecimento, intensificando as desigualdades dentro do próprio corpo docente. Adrião et al. (2024) afirmam que os programas de tempo integral, ao serem implantados em escolas paulistas selecionadas, criam distinções entre os profissionais da rede, fragmentando as condições de trabalho e aprofundando a segmentação do sistema educacional.

## **Avaliação da Qualidade e os Indicadores de Performance na Educação Integral**

Se nas seções anteriores foram apresentadas temáticas como as condições estruturais e as consequências da ampliação da jornada sobre o trabalho docente, nesta parte o foco recai sobre os mecanismos de avaliação da qualidade na educação em tempo integral e suas consequências sobre o currículo, a gestão e a lógica pedagógica das escolas públicas.

A expansão da educação em tempo integral no Brasil tem se articulado a um conjunto de políticas de avaliação que buscam medir a qualidade da oferta educacional por meio de instrumentos padronizados e em especial das avaliações externas em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e os indicadores associados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Embora tais mecanismos se apresentem como ferramentas de monitoramento e *accountability*, a sua centralidade nos debates sobre a qualidade tem produzido efeitos ambíguos e, por vezes, contraditórios com os princípios da educação emancipatória.

Conforme Andrade e Duarte (2023), a incorporação da lógica da performance ao cotidiano das escolas de tempo integral tem alterado profundamente a forma como estas se organizam pedagogicamente. A pressão para elevar os índices de proficiência e alcançar metas institucionais estabelecidas por secretarias e programas federais impõe um redirecionamento curricular que favorece áreas específicas (como língua portuguesa e matemática) em detrimento de componentes considerados menos “estratégicos” do ponto de vista avaliativo. Com isso, a perspectiva da formação crítica se torna, na prática, subordinada à lógica da eficácia e da eficiência mensurada por testes padronizados.

Giroto, Jorge e Oliveira (2022) chamam a atenção para o risco de que a ampliação do tempo escolar seja ocupada por atividades repetitivas e descontextualizadas, que reforçam o ensino conteudista e negligenciam dimensões essenciais da formação humana, como a expressão artística, a vivência cultural, a pesquisa e a participação estudantil (Carvalho; Wittizorecki, 2022). Nesse sentido, a política de tempo integral pode, paradoxalmente, promover uma intensificação do ensino conteudista, caracterizado pela fragmentação curricular e pelo esvaziamento das práticas formativas não formativas sistematicamente desvalorizadas ou reduzidas a atividades complementares, como as artes, a cultura, o esporte, a investigação científica e o protagonismo juvenil.

Esse fenômeno mostra uma disputa sobre o próprio conceito de qualidade da educação. Enquanto os documentos que orientam a política de tempo integral destacam a importância da formação integral e do desenvolvimento de múltiplas dimensões do sujeito, os sistemas de avaliação reduzem essa complexidade a indicadores numéricos e ranqueamentos centralizados pelas disciplinas que julgam fundamentais para formação. Esse movimento é fortemente influenciado por uma concepção gerencialista de responsabilização, que transfere para as escolas a responsabilidade por metas e resultados, sem considerar as desigualdades territoriais, socioeconômicas e estruturais que atravessam o sistema educacional.

Em seu estudo, Adrião et al. (2024) observam que a ênfase nos resultados e indicadores tem influenciado significativamente a organização interna das escolas, impactando desde a gestão pedagógica até as relações entre os diferentes atores escolares. Nessa perspectiva, a busca por metas institucionais leva à priorização de estratégias voltadas para o desempenho quantificável, o que tende a reforçar práticas

padronizadas e competitivas, esvaziando a construção coletiva do projeto pedagógico. Com isso, o ambiente escolar passa a ser moldado por uma cultura de comparação e ranqueamento, em que a valorização das escolas se dá com base no cumprimento de metas avaliativas, em detrimento da diversidade de experiências formativas.

Além disso, as avaliações em larga escala, embora importantes enquanto instrumentos de diagnóstico, produzem um ambiente de vigilância e responsabilização constante, em que os sujeitos escolares — gestores, professores e estudantes — são constantemente monitorados por meio de plataformas, boletins de desempenho e painéis de metas que, em tese, deveriam servir apenas como ferramentas de análise e orientação pedagógica, mas são convertidos em mecanismos de controle e pressão institucional. A escola, que deveria promover o acolhimento, a escuta e o desenvolvimento dos estudantes, passa a ser atravessada por uma lógica meritocrática que valoriza o sucesso individual e penaliza o indivíduo pelo fracasso, muitas vezes desconsiderando a realidade das vulnerabilidades contextuais em que essas escolas e seus estudantes estão inseridos.

Barbosa e Silva (2024) argumentam que a racionalidade avaliativa existente reforça o controle pedagógico verticalizado, onde as escolas se tornam meras executoras de orientações curriculares e metodológicas padronizadas, segundo as quais há baixa capacidade de decisão autônoma. Nesse modelo, o tempo escolar ampliado não se converte necessariamente em tempo pedagógico voltado ao aprimoramento das práticas educativas e à potencialização da gestão do tempo utilizado no processo de ensino e aprendizagem, mas em tempo de adestramento para as provas externas, esvaziando o potencial crítico e emancipador da educação.

Dessa forma, a discussão sobre a avaliação da qualidade da educação exige uma reflexão crítica não apenas sobre os instrumentos avaliativos utilizados, mas também sobre seus objetivos e impactos no currículo, na gestão escolar e nas condições de trabalho docente. É preciso retomar a concepção de qualidade relacionada à justiça social, à equidade educacional e à valorização das múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, e não apenas ao desempenho em testes ou avaliações padronizadas. Como defendem Andrade e Duarte (2023), uma política de avaliação comprometida com a educação integral deve ser formativa, participativa, territorializada e dialógica, promovendo o aprimoramento das práticas escolares a partir da escuta dos sujeitos e da valorização de suas histórias.

## **Disputas de Sentido, Cívico-Militarização e Resistências Pedagógicas**

Dentre os múltiplos significados que atravessam a temática, destaca-se um movimento contemporâneo que tem articulado a ampliação da jornada escolar à militarização da gestão e do cotidiano escolar. Tal articulação representa um desdobramento significativo no campo das disputas de sentido, tensionadas por concepções antagônicas sobre formação humana, democracia e cidadania. Ao invés de operar sob os princípios de autonomia e desenvolvimento crítico, a vertente cívico-militar assume como centralidade a disciplina, a hierarquia e o controle comportamental dos sujeitos escolares (Silva, 2023).

Conforme Silva (2023), escolas cívico-militares - como as implantadas no Rio de Janeiro através do Programa de Escolas Cívico-Militares (Pecim) - são implantadas em redes públicas, sobretudo em contextos vulnerabilizados, tem sido justificada por discursos que evocam a necessidade de restaurar a autoridade e garantir a ordem. No entanto, tal modelo impõe uma lógica formativa de obediência e na padronização de comportamentos, esvaziando o sentido pedagógico da ampliação do tempo escolar e transferindo-o para uma função de vigilância e disciplinamento. A militarização, nesse contexto, é uma estratégia de controle social sobre a juventude popular, intensificando as desigualdades e naturalizando práticas de silenciamento e conformismo.

Essa racionalidade conservadora confronta com a ideia de cidadania crítica, tal como formulada nas tradições progressistas da educação. Ao invés de desenvolver a capacidade de julgamento autônomo, de engajamento político e de transformação social, o projeto cívico-militar age na conformação do sujeito à autoridade institucional, funcionando como forma de contenção e normatização de corpos e mentes. Como destacam Rodrigues, Chagas e Calabria (2023), os discursos de cidadania nesse modelo tendem a reproduzir noções moralizantes e normativas de conduta, enfraquecendo a perspectiva de um sujeito histórico capaz de intervir sobre a realidade.

As escolas cívico-militares, nesse sentido, podem ser lidas como uma resposta autoritária às contradições vividas pelas escolas públicas, deslocando o debate sobre as causas estruturais da crise educacional para uma pretensa “solução de gestão”. Esse deslocamento é coerente com o avanço de um projeto de sociedade que, ao invés de ampliar os direitos sociais e educacionais, opera pelo aprofundamento das lógicas de controle e segmentação (Adrião et al., 2024). A escola, nesse arranjo, deixa de ser espaço de construção coletiva do conhecimento para ser o local de conformação ideológica.

Entretanto, a literatura também evidencia práticas de resistência que surgem efetivamente no interior das escolas de tempo integral, tensionando os sentidos hegemônicos atribuídos à jornada ampliada. Moura (2024) analisa em que medida os próprios docentes, em escolas goianas, através das suas ações cotidianas e práticas pedagógicas críticas, produzem deslocamentos em relação aos sentidos dominantes da política, reconfigurando a função social da escola em direção à emancipação. Essas resistências se expressam na valorização das experiências locais, na abertura ao diálogo com a comunidade e na proposição de metodologias que priorizam a escuta, o protagonismo e a vivência democrática.

Gomes (2024), por sua vez, aponta para a potência de experiências territorializadas de educação integral, como aquelas desenvolvidas em Heliópolis (SP), onde o vínculo com o território e os saberes da comunidade possibilitam a construção de projetos formativos ancorados na diversidade cultural e nas demandas concretas da população. Tais práticas reafirmam o papel da escola pública como espaço de criação, acolhimento e transformação, desafiando as imposições autoritárias de modelos cívico-militares.

## **Políticas Públicas, Financiamento e a Lógica da Privatização na Educação**

A implementação da educação integral como política pública demanda mais do que apenas diretrizes curriculares e ampliação da jornada escolar: requer, principalmente, uma estrutura sólida de financiamento, suficiente para garantir sua sustentabilidade ao longo do tempo. Entretanto, o que se observa na literatura recente é uma situação em que os programas de educação em tempo integral têm sido implementados de maneira heterogênea, seletiva e em boa parte das vezes com recursos financeiros instáveis, o que compromete sua efetividade e universalização.

Pesquisas como os de Andrade e Duarte (2023), ao investigarem a experiência em Minas Gerais, apontam que a expansão do tempo escolar ocorreu em um contexto de fragilidade estrutural e ausência de recursos contínuos, o que obrigou as instituições a se reinventarem com esses recursos limitados. Essa realidade revela que, mesmo em estados que aderiram oficialmente à política de tempo integral (Lei 13.415/2017), a insuficiência de financiamento se tornou uma das principais barreiras para à consolidação.

Além do subfinanciamento, é possível observar um crescente movimento de transferência de responsabilidades públicas para a iniciativa privada, muitas vezes por intermédio de parcerias com organizações sociais, empresas e fundações. Esse fenômeno, identificado por Adrião et al. (2024) como parte de um novo ciclo de privatização educacional, manifesta-se na crescente influência desses atores sobre o planejamento, a avaliação e o funcionamento das escolas de tempo integral. Com isso, consolida-se uma lógica orientada por métricas e resultados, que fragiliza a capacidade do Estado de atuar como agente central na garantia do direito à educação pública.

Esse tipo de intervenção privada no espaço público da educação compromete a sustentabilidade das políticas educacionais ao ceder o interesse coletivo à racionalização econômica e empresarial. Programas como o Ensino Integral Paulista, por exemplo, analisado por Giroto, Jorge e Oliveira (2022), revela como a priorização de metas e indicadores tem induzido a segmentação da rede, privilegiando determinadas escolas e territórios, enquanto outros permanecem desassistidos, o que intensifica as desigualdades já existentes entre escolas do mesmo sistema.

Nessa perspectiva, o financiamento da educação integral tem sido envolvido em disputas políticas e ideológicas. O que se observa não é a construção de uma política pública universal, mas a consolidação de um modelo seletivo, em que apenas uma parcela das escolas, geralmente aquelas que apresentam melhores indicadores, é contemplada com recursos, formações e condições institucionais adequadas. Esse processo é também analisado por Barbosa e Silva (2024), que evidenciam o papel das estratégias de modernização restauradora e transformismo nas políticas educacionais estaduais, em

especial no caso pernambucano, em que práticas de gestão empresarial são combinadas com discursos de inclusão social para atenuar resistências e legitimar as reformas em curso.

A terceirização e a privatização, portanto, não fazem parte apenas de uma alternativa operacional para a implementação de políticas públicas, mas um reordenamento da lógica do direito à educação. Como abordado por Adrião et al. (2024), a adoção dessa lógica insere princípios empresariais como a meritocracia, a competitividade e a responsabilização individual no cerne das políticas educacionais, desconsiderando as condições estruturais que perpetuam desigualdades. Esse movimento contribui para o enfraquecimento da gestão pública autônoma, transformando a educação em campo de atuação de interesses privados e reconfigurando suas finalidades em função de racionalidades de mercado. Gomes (2024), ao analisar as práticas educativas em Heliópolis (SP), demonstra como essas políticas, mesmo quando implementadas em regiões com forte participação comunitária, carregam as contradições impostas pela presença de atores não estatais. Embora algumas experiências revelem potencial emancipador, o caráter fragmentado e os interesses divergentes que atravessam a atuação das parcerias enfraquecem a coerência entre os objetivos formativos da educação e sua execução prática.

### **Limites para a Educação em Tempo Integral**

A expansão da educação em tempo integral no Brasil, embora marcada por promessas de equidade e justiça social, apresenta uma contradição estrutural: a dificuldade de permanência dos estudantes oriundos das classes populares, em particular daqueles que precisam trabalhar para contribuir com a renda familiar. Tal problema é complexo e ainda pouco discutida de forma direta nos documentos oficiais, comprometendo a efetividade das políticas públicas voltadas à formação dos sujeitos, pois desconsidera as condições materiais concretas que atravessam o cotidiano escolar desses jovens. Mesmo com a recente criação do Programa Pé de Meia (2024) pelo Governo Federal, que prevê incentivo financeiro para estudantes do ensino médio em situação de vulnerabilidade (CadÚnico), as políticas públicas ainda se mostram insuficientes, pois ainda não abordam o problema central que é a necessidade imediata de complementação da renda familiar que leva muitos jovens ao trabalho precoce.

De acordo com Andrade e Duarte (2023), a experiência de Minas Gerais evidenciou que, mesmo com a ampliação da jornada escolar, as barreiras existentes são significativas para a adesão e aceitação total dos estudantes no modelo de tempo integral no Ensino Médio com os novos itinerários formativos.

“Esse é um ponto que merece destaque na análise, visto que se o aluno não se identificar com o curso que optou e mudar de ideia a respeito do que pretende para seu futuro, estará fadado a continuar em uma área pela qual perdeu o interesse, pois não há possibilidade de permuta. Por isso, muitas vezes o estudante prefere sair da escola a continuar naquele curso que não faz mais sentido em sua vida. [...] De acordo com o coordenador do programa na Escola Brigadeiro, a situação descrita no depoimento acima tem acontecido com frequência, somando a isso o fato de que muitos alunos desistem do tempo integral porque precisam trabalhar. [...]” (ANDRADE; DUARTE, 2023, p. 11, 12)

Em contextos de vulnerabilidade, muitos jovens enfrentam a dificuldade financeira e de conciliar a escola com atividades laborais, o que os impede de desfrutar a formação proposta plenamente. Tal realidade demonstra que a adesão ao tempo integral não pode ser pensada de forma separada das políticas de proteção social, assistência estudantil e garantia de direitos básicos. Além disso, é inadequado pressupor que estudantes do ensino médio, especialmente em cursos integrados, tenham clareza definitiva sobre sua trajetória profissional logo no início da formação, sem considerar a possibilidade de revisão e redirecionamento de escolhas ao longo do percurso escolar.

Além disso, a literatura mostra que a ausência de ações, articulação e cooperação entre diversos setores e o fraco investimento em estratégias de permanência, como bolsas permanência, alimentação de qualidade, transporte escolar e acompanhamento psicossocial, limitam o alcance das propostas pedagógicas integradoras. O contexto, conforme analisa Adrião et al. (2024), é agravado pela ascensão do filantropocapitalismo e da terceirização na gestão educacional, que favorecem programas

seletivos e competitivos, que se destinam a melhorar os indicadores do que promover a inclusão dos sujeitos nos sistemas escolares. Nessa lógica, a permanência dos estudantes tem sido tratada como responsabilidade individual, ignorando as desigualdades estruturais que demandariam uma ação coletiva do Estado.

Para mais, Barbosa e Silva (2024) evidenciam que a adesão aos modelos de modernização-restauradora também reconfigura o papel da escola pública, que passa a trabalhar sob critérios de produtividade e eficiência, desconsiderando as especificidades dos territórios e das populações atendidas o que implica não apenas na exclusão silenciosa de estudantes que não se adaptam às exigências do tempo integral, mas na legitimação de uma escola dual, em que apenas alguns conseguem permanecer com pleno acesso aos direitos educacionais.

Nesse sentido, Giroto, Jorge e Oliveira (2022) destacam que, sem uma política sólida de redistribuição de recursos e apoio aos territórios vulneráveis, os Programas de Ensino em Tempo Integral<sup>1</sup>, adotados em São Paulo, tendem a reforçar desigualdades estruturais. Ao concentrar investimentos em escolas já favorecidas, o programa inviabiliza o acesso equitativo a condições formativas mais amplas e efetivas, deixando de cumprir seu papel como instrumento de justiça social. Esse modelo contribui para a estagnação de desigualdades, na medida em que o tempo integral, diante da ausência de políticas de sustentação e justiça redistributiva, tende a beneficiar aqueles que menos precisam da proteção do Estado.

Nesse contexto, a permanência estudantil não pode ser compreendida como uma questão meramente disciplinar como as escolas militares ou de gestão da aprendizagem como na adoção do gerencialismo educacional, mas como expressão das relações sociais mais amplas, que colocam em questão a capacidade do Estado de assegurar o direito universal à educação. Como afirmam Moura (2024) e Gomes (2024), é preciso reconectar as propostas de tempo integral com o território e com as políticas de bem-estar social, reconhecendo que a escola só se torna verdadeiramente inclusiva quando dialoga com as realidades concretas de seus estudantes e promove condições para que eles permaneçam, aprendam e se desenvolvam integralmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura dos últimos cinco anos sobre a educação em tempo integral no Brasil revela um panorama repleto de profundas contradições, especialmente no que diz respeito à forma como essa política tem sido implementada nas redes públicas do ensino básico. Embora seja amplamente defendida como uma via estratégica para a ampliação do direito à educação e de enfrentamento das desigualdades, a ampliação da jornada escolar, em muitos casos, tem ocorrido sem os investimentos necessários que garantam sua efetividade e sustentabilidade.

A análise crítica desenvolvida aqui não se volta contra a existência ou a expansão da educação em tempo integral. Pelo contrário, é reconhecida a importância e o potencial transformador dessa política para a formação dos estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Defender a educação em tempo integral não significa, entretanto, aceitar que ela se concretize de maneira excludente, fragmentada ou subordinada às lógicas do mercado, como se observa em programas seletivos, privatizantes ou descolados da realidade material das escolas e das comunidades.

Essa perspectiva crítica apontada na literatura se alinha a defesa qualificada da educação em tempo integral, como política que não nivele por baixo o acesso à educação pública, mas que promova o nivelamento por cima, por meio de investimentos públicos proporcionais às desigualdades existentes, inclusive por região e escola. Isso implica reconhecer que escolas situadas em territórios marcados por pobreza e vulnerabilidade demandam maiores recursos, ações de articulação e cooperação entre diferentes setores de estado, e estratégias de permanência que atendam às necessidades reais dos estudantes que necessitam trabalhar para contribuir com a renda familiar.

---

<sup>1</sup> A expressão “Programas de Ensino em Tempo Integral” é adotada conforme a própria decisão terminológica dos autores (Giroto, Jorge e Oliveira, 2022), que optam por essa denominação para marcar o distanciamento entre os programas analisados e os princípios da Educação Integral.

Da mesma forma, é imprescindível que a valorização do trabalho docente seja parte indissociável da política de educação em tempo integral. Não é razoável exigir uma atuação pedagógica de qualidade quando os profissionais da educação enfrentam jornadas exaustivas, falta de tempo adequado para o planejamento das aulas, turmas superlotadas, acúmulo de funções e remuneração incompatível. A ausência de condições institucionais mínimas — como a garantia de tempos e espaços para planejamento, redução de atividades não pedagógicas e apoio efetivo à docência — compromete diretamente o trabalho do professor. Soma-se a isso a pressão por resultados, especialmente nas disciplinas avaliadas por exames externos, como Língua Portuguesa e Matemática, o que acentua ainda mais a sobrecarga e limita a possibilidade de uma prática pedagógica ampliada, experiencial, reflexiva e qualificada. Sem dúvida, ao invés de oferecer melhorias, o quadro de imposições acima sufoca as condições de trabalho e prejudica o resultado do processo formativo.

Valorizar a docência nesse contexto implica garantir formação continuada de qualidade, com acesso a cursos que ofereçam novas metodologias, práticas inovadoras, ferramentas didáticas que correspondam aos desafios contemporâneos e, sobretudo, planos de carreira e salários dignos. Além disso, é essencial investir em pesquisa educacional aplicada e garantir que os profissionais da educação tenham acesso às produções mais atualizadas, mantendo-se intelectualmente engajados com os avanços da área. Necessitamos repetir que o reconhecimento do trabalho docente deve corresponder ainda a condições materiais adequadas, boa infraestrutura e remuneração condizente com a complexidade e à centralidade da função que exercem. Sem esses elementos, qualquer proposta de educação em tempo integral tende a se tornar insustentável e contraditória como aponta a literatura recente, frustrando os objetivos que essa política pública coloca em seus documentos orientadores.

Portanto, é preciso também revisar criticamente o papel das avaliações externas em larga escala, como o IDEB e o SAEB. Embora essas ferramentas possam oferecer dados relevantes sobre o sistema educacional, sua utilização como instrumento de punição, ranqueamento de escolas ou bonificação por desempenho contribui para distorções no processo educacional. A pressão excessiva sobre gestores, professores e estudantes para o cumprimento de metas numéricas direciona a qualidade do trabalho pedagógico para apenas uma dimensão e tende a reforçar desigualdades entre escolas e redes.

As avaliações devem, antes de tudo, ser utilizadas como instrumentos de diagnóstico e planejamento. Isso inclui a identificação de defasagens de aprendizagem, o mapeamento de desigualdades internas, como diferenças entre turmas, e o apoio à construção de planos de melhoria progressiva, sem cobranças punitivas. Além disso, os dados podem servir para reformulações curriculares, estratégias pedagógicas contextualizadas, e feedbacks formativos aos estudantes, com o objetivo de potencializar seus pontos fortes e mitigar suas fragilidades. Essas práticas favorecem o fortalecimento da autonomia pedagógica das escolas e o engajamento da comunidade escolar na construção de uma proposta educacional mais justa e inclusiva.

Portanto, consolidar a educação em tempo integral como política pública de justiça social requer compromisso com a equidade, financiamento adequado, escuta das comunidades escolares e coragem política para enfrentar os mecanismos que reproduzem a desigualdade dentro do próprio sistema educacional. É a partir dessa perspectiva crítica, e não da negação do modelo, que se pode construir uma educação pública que respeite o direito de todos e todas a uma formação íntegra, significativa e digna.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; DRABACH, Nadia; GARCIA, Teise; SANTOS, Maria José Masé B. dos. O filantropocapitalismo e a terceira geração da privatização da educação paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e262306, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/khVsMYPxZvKWcpqZDwTGQZr/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48,

e120376, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BARBOSA, John Mateus; SILVA, Jamerson Antônio Almeida da. Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio pernambucano: estratégias de apassivamento da hegemonia empresarial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e42109, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Tty739NNPDqm8sQz75RPCDq/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 22 abr. 2025.

CARVALHO, Renata de Oliveira; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. “Formar pessoas melhores?” As práticas corporais na escola de educação integral em tempo integral. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, p. e28061, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/sW4Vk6j9mhwTNv5Kb8jHNWy/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 maio. 2025.

GIOTTO, Eduardo Donizeti; JORGE, Isabel Furlan; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 27, e2770078, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gqYH5RfVNbvyzGStRB7f6FG/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

GOMES, Marineide de Oliveira. Educação em territórios e políticas para as infâncias: O caso do bairro Educador (Heliópolis - SP). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e80353, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gj6pgk9Dr8thYcHSf6GxWNJ/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MACIEL, Antônio Carlos; MOURÃO, Arminha Rachel Botelho; SILVA, Cintia Adélia da. A Revolução Francesa e a educação integral no Brasil: da concepção ao conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e236125, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/SYBvTGDZbZyWcbRKSQPCJJM/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. Comitês de Educação Integral: mo(vi)mentos dos/nos documentos editados pelo Ministério da Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e230051, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698230051>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9tHhGZrHQ4RGQkDwBtKWDXx/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MOLINA NETO, Vicente. Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, v. 29, p. e29001, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/fvtqmVPrzsJLxBBY36d4JGM/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MOURA, Rodrigo Milhomem de. Práticas discursivas de objetivação e subjetivação no dispositivo da educação integral: identidades e resistências docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, e5866, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/PBvP7VBX8fXCNYnfFGJz4BG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

NAJJAR, Jorge; MOCARZEL, Marcelo; MORGAN, Karine. Os Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro: um mapeamento de metas, estratégias e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1033-1053, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/S3rw7BMBkxCsdsS7XygDBvh/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Complementar nº 566, de 17 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte - PEE/RN 2015-2025 e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Natal, RN, 18 jun. 2015. Disponível em: <https://www.al.rn.leg.br/storage/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; CHAGAS, Liliane Alves; CALABRIA, Thiago Luis Cavalcanti. Formar que cidadão? Concepções presentes na proposta curricular das escolas em tempo integral da Paraíba. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280111, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z4DcLzn4y4mkP96sKnhnG7M/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A concepção cívico-militar de educação integral e(m) tempo integral. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e268987, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JXDMyPcR7xk4GLKSMcnYmhD/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e119386, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Jdd6KNrCfsqbMbKxBpt5fPF/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Orientador participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.