ISSN: 2358-8829

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Emily Argolo Santos Leal[1]
Cesar Augusto Silva de Souza[2]

Resumo: Em meio ao contexto das transformações e desafios da educação pública brasileira surge a política de Escola em Tempo Integral (ETI), marcada pela tensão entre o ideal constitucional de uma educação voltada à formação cidadã e a realidade de profundas desigualdades sociais. Desse modo, este trabalho busca analisar criticamente os desafios e as potencialidades da implementação da escola em tempo integral, considerando especialmente o descompasso entre seus fundamentos teóricos e sua materialização no cotidiano escolar e, ainda, a distinção entre a ampliação da jornada escolar que é característica da escola em tempo integral e a concepção mais ampla de educação integral. A pesquisa aqui apresentada adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, articulando produções acadêmicas, documentos e a experiência docente na rede pública. O referencial teórico mobiliza autores como Panosso, Rua, Paulo Freire, John Dewey e Antonio Carlos Gomes da Costa. A análise parte da compreensão de que a educação é atravessada por relações de poder e disputas políticas, o que implica reconhecer que políticas educacionais não são neutras, mas expressam escolhas e interesses que impactam diretamente a organização da escola e as condições de trabalho docente. Ademais, embora a ampliação da jornada escolar seja frequentemente apresentada como estratégia para melhorar a qualidade da educação, sua implementação tem revelado limites significativos quando não acompanhada de condições estruturais adequadas, formação docente consistente e gestão democrática efetiva. Nesses casos, a política tende a produzir efeitos como sobrecarga de professores, exaustão dos estudantes e reprodução de práticas pedagógicas tradicionais em tempo ampliado. Em contrapartida, este trabalho aponta ainda que, quando articulada a um currículo integrado, metodologias participativas e processos de gestão democrática, a escola em tempo integral pode ampliar oportunidades formativas, favorecer experiências pedagógicas mais significativas e contribuir para a redução de desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Educação integral, Políticas públicas educacionais, Educação em Tempo Integral.

---

[1]Professora efetiva de Filosofia na Rede estadual da Bahia, mestre em Filosofia pelo programa de pós-graduação PROF-FILO, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e graduada também em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz, emily.argolo29@gmail.com;

[2] Professor no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), educador popular bolsista no Cursinho Coletivo ligado ao programa CPOP. Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e licenciado em Filosofia pela mesma instituição (2022). Graduado em História (2025) e pós-graduado lato sensu em Neuroeducação (2022), Psicopedagogia (2022) e em Educação Especial (2024).Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em lógica informal, filosofia da educação e ensino de filosofia. Para além disso, contempla estudos na área de educação inclusiva, casscesar2@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira se constitui em um campo que está sempre tensionado entre a promessa constitucional de ser um instrumento de transformação social, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), e a realidade concreta de um sistema atravessado por profundas desigualdades estruturais. Essa tensão não pode ser compreendida de forma isolada da dinâmica mais ampla da sociedade na qual a escola está inserida e vale lembrar que se compreende aqui sociedade como "um conjunto de indivíduos, dotados de interesses e recursos de poder diferenciados, que interagem continuamente a fim de satisfazer às suas necessidades" (Rua, 2014, p. 14). Nesse sentido, a escola não é um espaço neutro, mas um lugar político por excelência, no qual se expressam, se reproduzem e, potencialmente, se enfrentam as contradições sociais.

Dessa maneira, a sociedade, longe de ser um organismo harmônico, estrutura-se a partir de relações marcadas por diversidades de conflitos, competições e cooperação, compondo um permanente jogo de poder entre diferentes atores sociais. A política, nesse contexto, não deve ser confundida com governo, partidarismo ou com concepções reducionistas do senso comum (Ruas, 2014). Trata-se, antes, de um processo inerente à vida social, que "consiste na resolução pacífica de conflitos, processo essencial à preservação da vida em sociedade" (Rua, 2014, p. 19), assim, a escola emerge como uma instituição estratégica, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos e para a construção de práticas sociais que favoreçam a convivência democrática.

É nesse cenário que a política pública de Escola em Tempo Integral (ETI) se apresenta como uma das apostas mais relevantes das últimas décadas para a qualificação do ensino público e para a ampliação das oportunidades formativas oferecidas aos estudantes, regulamentada brevemente pela Lei nº 14640 de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023). Em seu plano teórico, nas mais diversas escolas espalhadas pelo Brasil, a ETI propõe superar uma educação restrita à transmissão de conteúdos, buscando uma formação mais ampla e significativa. Contudo, como ocorre com muitas políticas públicas, o desafio central reside menos na formulação normativa e mais na sua efetivação concreta. Isso porque políticas públicas, em regra, não se reduzem a uma decisão isolada, mas envolvem um conjunto articulado de ações estrategicamente selecionadas para implementar escolhas previamente realizadas.

ISSN: 2358-8829

Nesse sentido, vale lembrar de antemão que a Escola em Tempo Integral e a educação integral não podem ser compreendidas como simples sinônimos. A ampliação da jornada escolar (escola em tempo integral) representa apenas um aspecto quantitativo do tempo, ao passo que a educação integral remete a uma concepção qualitativa de formação humana, abrangendo dimensões cognitivas, físicas, emocionais, sociais e culturais (Gonçalves, 2006). Por exemplo, partindo dos relatos de experiências dos profissionais da educação e de estudantes nas escolas de tempo integral do Maranhão, particularmente em São Luís, observa-se que a política parte do pressuposto de que o aumento do tempo de permanência do estudante na escola seria, por si só, o meio adequado para alcançar uma formação integral, contudo, revela-se problemático quando não acompanhado das condições materiais, pedagógicas e humanas necessárias à sua concretização indo ao encontro das afirmações de Gonçalves (2006).

Além disso, Ferreira; Rees (2015) nos lembra que para

> Libâneo (2012), por exemplo, considera o tempo integral uma artimanha política que objetiva sobrepor a função social, de responsabilidade do Estado, à função prioritariamente pedagógica da escola. Isso porque a educação integral não precisa necessariamente se realizar na escola de tempo integral. Ademais, nem sempre a escola de tempo integral oferece uma educação integral, com ênfase na formação humana. Para o autor, o tempo integral visa muito mais diminuir a pobreza e a marginalidade do que contribuir efetivamente para uma educação integral de qualidade.

Posto isso, diferentemente de muitas políticas públicas que emergem de demandas e mobilizações sociais, a política de escolas integrais parece dialogar com um outro pressuposto pedagógico, que é seu alinhamento muito mais influenciado por modelos de gestão oriundos da iniciativa privada. Embora tais modelos apresentem elementos teoricamente interessantes, como a ênfase em resultados, planejamento e protagonismo juvenil, como por exemplo as propostas pedagógicas do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) (Maranhão, 2016). No entanto, sua aplicação acrítica e descontextualizada no âmbito da escola pública tem produzido efeitos adversos, gerando problemas sérios para a educação, sobretudo quando desconsidera as especificidades locais, as condições de trabalho docente e a realidade socioeconômica dos estudantes.

Considerando isso, do ponto de vista teórico-pedagógico, o modelo de escola em tempo integral incorpora influências da pedagogia da presença, desenvolvida por Antonio Carlos Gomes da Costa, especialmente no que diz respeito à centralidade das relações humanas e do acompanhamento próximo do estudante. Também se identificam

aproximações com John Dewey (2023), no entendimento da escola como espaço de experiência, democracia e aprendizagem significativa. No entanto, tais referências, quando não adequadamente traduzidas em práticas concretas e sustentadas por políticas de formação, infraestrutura e gestão democrática, correm o risco de se esvaziar em meros discursos. Além disso, no que tange novamente as escolas dos IEMA, temos documentos idealizados interessantes, tais como observados nas diretrizes operacionais (Maranhão, 2022), Proposta pedagógica (Maranhão, 2016), documento sobre a Escola da Escolha (Princípios Educativos do Modelo da Escola da Escola, 201?), dentre outros, que tratam de nortear como a política pública da escola em tempo integral.

Diante desse quadro, este ensaio, de caráter reflexivo e ancorado em um relato de experiência de quatro escolas estaduais de tempo integral de São Luís (MA), propõe analisar criticamente a política de Escola em Tempo Integral a partir de sua materialização no cotidiano escolar. A análise tende a evidenciar um descompasso entre os fundamentos teóricos da política e sua execução prática, dessa forma, argumenta-se que a simples ampliação da jornada, quando desacompanhada de condições estruturais adequadas, tem resultado em desgaste físico e emocional dos docentes, exaustão dos estudantes e deterioração das relações interpessoais no ambiente escolar.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, uma vez que tem como objetivo ampliar a compreensão teórica e crítica acerca da política pública de Escola em Tempo Integral, sem a pretensão imediata de aplicação instrumental ou intervenção direta sobre a realidade analisada (Malheiros, 2011, p. 81). Trata-se, portanto, de um estudo que busca contribuir para o debate acadêmico no campo da educação e da filosofia da educação, especialmente no que diz respeito às relações entre política, poder e práticas escolares.

Do ponto de vista dos procedimentos, a pesquisa é de caráter bibliográfico tendo em mente que “uma pesquisa bibliográfica busca essencialmente comparar as ideias de alguns autores, procurando pontos de similaridade e pontos de divergência. Ou seja, o autor visa chegar a uma conclusão com base no que já foi pesquisado anteriormente” (Malheiros, 2011, p. 82). Dessa forma, a pesquisa se fundamenta na análise de livros, artigos científicos, documentos legais e produções acadêmicas relevantes para a temática. Foram mobilizados autores que discutem política, educação e poder, como

ISSN: 2358-8829

Panosso, Rua, Paulo Freire, John Dewey e Antonio Carlos Gomes da Costa, bem como documentos normativos, a exemplo da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Base Nacional Comum Curricular. Essa revisão bibliográfica possibilita a construção do referencial teórico que sustenta a análise crítica desenvolvida ao longo do trabalho, contudo, existem outros autores trabalhados que fundamentam a pesquisa

No que se refere à abordagem analítica, o trabalho adota uma perspectiva qualitativa, pensando que elas "tentam compreender os fenômenos pela ótica do sujeito" (Malheiros, 2011, p. 31). Sendo assim, no nosso caso, está centrada na interpretação crítica de textos acadêmicos, documentos oficiais e produções científicas sobre educação integral e em tempo integral, bem como na problematização das experiências vividas no contexto escolar utilizando-se a análise de observação-participante com entrevistas e anotações de campo em quatro escolas em tempo integral de São Luís - MA. Dessa forma, a metodologia articula revisão bibliográfica e reflexão experiencial, assumindo um caráter ensaístico-crítico, coerente com os objetivos do estudo e com a tradição teórica da filosofia da educação.

POLÍTICA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL

A compreensão da educação integral enquanto política pública exige, preliminarmente, uma reflexão sobre a relação indissociável entre política e sociedade. Conforme argumenta Panosso (2021), a política não se apresenta como um campo separado da vida social, mas como uma dimensão constitutiva da própria convivência humana, assim, ela se organiza a partir de decisões, escolhas, conflitos e consensos que envolvem, direta ou indiretamente, o exercício do poder. Nesse sentido, a educação, enquanto prática social institucionalizada, não apenas se insere nesse processo, como também atua ativamente na sua reprodução ou transformação.

Sendo assim, ainda nas palavras de Panosso (2021, p. 22), "não existe, portanto, sociedade sem política. A vida em sociedade, a convivência entre os seus indivíduos, as decisões, as escolhas, os conflitos e os consensos são todos elementos de uma vida social (e política), ou simplesmente social-política, impossível, assim, de se dissociarem". Tal compreensão implica reconhecer que a educação, longe de ser um espaço neutro ou técnico, é atravessada, como tudo o é, por disputas de poder, valores e projetos de sociedade. Nesse sentido, como no mundo político não há omissão,

ISSN: 2358-8829

tampouco há isenção nas decisões educacionais e toda política educacional carrega pressupostos ideológicos, escolhas normativas e interesses específicos, ainda que muitas vezes apresentados sob a aparência de soluções técnicas ou consensuais (Panosso, 2021; Freire, 2013).

A opção por um modelo de educação integral, nesse contexto, não pode ser compreendida como uma decisão meramente pedagógica ou administrativa, já que se trata também de uma escolha política, com impactos diretos na organização do tempo escolar, no currículo, nas condições de trabalho docente e na própria concepção de formação humana. Mesmo quando não se aprofunda explicitamente o debate político, como frequentemente ocorre no discurso oficial, os vieses dessa escolha permanecem operantes e produzem efeitos concretos no cotidiano das escolas, e reconhecer esse caráter político é condição necessária para uma análise crítica da política de ETI e suas consequências.

Em vista disso, do ponto de vista legal, a educação integral encontra respaldo na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996) e, é claro, na lei nº 14640 de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023), que apontam, de maneira indireta, para a ampliação progressiva da jornada escolar como meio para a efetivação de princípios como a formação para a cidadania e para o trabalho. No entanto, a construção dessa política no Brasil não ocorreu de forma homogênea nem linear, além disso, historicamente, há demandas sociais e acadêmicas por uma escola que ultrapasse o ensino tradicional, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, nos quais a escola assume também uma função de proteção. Contudo, sua implementação tem seguido, em muitos casos, uma lógica verticalizada, marcada por decisões "*top-down*", variando conforme as gestões e fortemente influenciada por discursos oriundos do setor privado, que frequentemente caracterizam a educação pública como ineficiente, improdutiva ou obsoleta.

Essa forma de condução política remete a uma discussão mais ampla sobre o exercício do poder, onde política, em sentido amplo, refere-se justamente à capacidade de decidir, influenciar e impor determinadas direções à vida coletiva, bem como às consequências dessas decisões. Dessa maneira, no campo educacional, essa lógica se manifesta quando políticas são formuladas e implementadas sem a participação efetiva dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar, especialmente professores, estudantes e comunidades locais, em um contexto no qual se reivindica uma gestão democrática da

ISSN: 2358-8829

educação, torna-se contraditório sustentar políticas impostas de cima para baixo, sem escuta qualificada e sem diálogo com as realidades específicas das escolas.

No plano pedagógico, a ETI busca, ao menos em sua concepção formal, romper com o modelo fragmentado de "turno e contraturno", propondo uma integração curricular entre a Formação Geral Básica, alinhada às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e uma Parte Diversificada. É nessa segunda dimensão que se concentram as principais inovações anunciadas, como o componente "Projeto de Vida", o estudo orientado e as disciplinas eletivas ou de aprofundamento técnico e acadêmico[3]. Contudo, quando essas propostas são mal elaboradas ou implementadas de forma desarticulada, os resultados tendem a reproduzir problemas já presentes nas escolas tradicionais, sem efetiva ressignificação do papel social da instituição escolar (Gonçalves, 2006).

De modo semelhante, embora a política de educação integral frequentemente defenda a adoção de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação, sua efetiva implementação encontra obstáculos significativos. Entre eles, destacam-se a resistência de parte do corpo docente, a insuficiência de programas de formação continuada voltados para essas abordagens e as próprias condições de trabalho oferecidas aos professores, fatores que dificultam a construção de práticas centradas no estudante enquanto protagonista do processo de aprendizagem.

Como consequência, observa-se, em muitos contextos, a permanência de metodologias tradicionais de ensino, agora apenas prolongadas ao longo de uma jornada escolar ampliada. Tal cenário corrobora constatações já apresentadas por Castro e Lopes (2011), cujos estudos apontavam que a expansão do tempo escolar, desacompanhada de mudanças estruturais e pedagógicas, tendia a reproduzir problemas já existentes. Os autores destacam, por exemplo, que diversas escolas paulistas não passaram por adequações físicas compatíveis com as exigências do modelo integral e que os professores não receberam preparação adequada para atuar nos componentes da parte diversificada do currículo. Situação semelhante foi identificada em diferentes escolas de

[3] As denominações dessas disciplinas correspondem à nomenclatura adotada pela rede estadual de ensino do Maranhão. Dessa forma, reconhece-se que componentes curriculares equivalentes podem receber diferentes denominações em outras redes ou sistemas educacionais. Contudo, independentemente da nomenclatura utilizada, faz-se referência à parte diversificada do currículo, concebida para complementar a Formação Geral Básica e atender às especificidades da proposta pedagógica de cada instituição.

ISSN: 2358-8829

São Luís (MA), onde a implementação da política também ocorreu sem investimentos proporcionais em infraestrutura e formação docente. Esses elementos reforçam a compreensão de que a ampliação da jornada escolar, isoladamente, não é suficiente para promover inovação pedagógica nem assegurar melhorias efetivas na qualidade da educação.

Dessa forma, a política de Escola em Tempo Integral aparenta correr o risco de se converter em uma reconfiguração superficial do sistema educacional, funcionando como uma "maquiagem"[4] institucional que prolonga o tempo escolar sem transformar, de fato, as relações pedagógicas, curriculares e políticas que estruturam a escola. A análise crítica dessa política, portanto, exige compreender a educação como campo de disputa, reconhecer o caráter político das decisões educacionais e reafirmar a necessidade de processos participativos e democráticos na formulação e implementação das ações públicas no âmbito educacional.

PODER IDEOLÓGICO, DOMINAÇÃO E A DISTÂNCIA ENTRE PRINCÍPIOS E PRÁTICA

Dito isso, apesar de se apoiar em princípios normativos e pedagógicos consistentes, a experiência concreta das escolas que adotam o modelo de tempo integral parece revelar um frequente cenário de contradições entre discurso e prática. No campo educacional, como argumenta Panosso (2021), as relações de poder não se exercem apenas de forma explícita ou coercitiva, mas também por meio de mecanismos ideológicos que orientam valores, comportamentos e expectativas. A escola, nesse sentido, não apenas transmite conhecimentos, mas também produz sentidos, legítimas hierarquias e naturaliza determinadas formas de organização do tempo, do currículo e das relações sociais.

Uma das expressões mais recorrentes desse poder ideológico no contexto da Escola em Tempo Integral é a crença, amplamente difundida no discurso institucional e do senso comum, de que a ampliação da jornada escolar resulta automaticamente em maior aprendizagem e melhor desempenho dos estudantes (Mota, 2008). Tal

[4] Segundo relatos de professores da rede estadual do Maranhão, a implementação da escola em tempo integral tem assumido, em determinados contextos, um caráter mais aparente do que efetivo, funcionando como uma reconfiguração superficial do sistema educacional. Nessa perspectiva, houve ampliação da jornada escolar sem a correspondente garantia de infraestrutura adequada, recursos pedagógicos e condições de trabalho capazes de viabilizar os objetivos propostos pela política.

ISSN: 2358-8829

pressuposto, quando não problematizado, opera como uma forma sutil de dominação simbólica, pois desloca o foco das condições materiais, pedagógicas e humanas para uma lógica quantitativa do tempo. Na prática, sem a requalificação dos espaços escolares, sem a reorganização do trabalho docente e sem a revisão das práticas pedagógicas (Gonçalves 2006; Mota 2008), a ETI tende a se converter, para muitos sujeitos, em um "cativeiro"[5] de sete, oito ou até dez horas diárias, que, somadas aos intervalos fragmentados e ao tempo de permanência na escola, configuram jornadas extenuantes tanto para alunos quanto para professores.

Mota (2008, p. 112) relata em sua pesquisa que "o docente tem carência por trocar idéias; precisa de tempo para desenvolver suas aulas; clama por melhores condições de trabalho, seja na estrutura física, seja na maleabilidade do cumprimento dos conteúdos formais". Essa constatação evidencia que os desafios enfrentados pelos professores não se restringem apenas às questões pedagógicas, mas também envolvem aspectos estruturais e organizacionais do trabalho docente. A necessidade de espaços de diálogo e colaboração entre profissionais revela a importância da construção coletiva de conhecimentos e práticas educacionais, favorecendo a troca de experiências e o aprimoramento do ensino. Além disso, a demanda por mais tempo para o planejamento e desenvolvimento das aulas demonstra a complexidade da atividade docente, que exige estudo, reflexão e elaboração de estratégias adequadas às diferentes realidades dos estudantes.

Dito isso, ainda temos nesse cenário diferentes formas de dominação que se manifestam no cotidiano escolar, e a intensificação do trabalho docente, por exemplo, não se limita ao aumento da carga horária, mas envolve a ampliação das responsabilidades emocionais e relacionais do professor. Exige-se que o docente atue como orientador/professor de "Projeto de Vida" (Introdução às Bases do Modelo da Escola da Escolha, 201?), mediador de conflitos, gestor de projetos e facilitador de metodologias ativas, muitas vezes sem formação continuada adequada ou apoio institucional consistente. Tais exigências, sob o discurso da inovação pedagógica, acaba por mascarar processos de precarização do trabalho docente, reforçando assimetrias de

[5] Essa expressão foi recorrente nos relatos de professores e estudantes de escolas em tempo integral de São Luís (MA). Além disso, docentes da rede estadual atuantes em outros municípios maranhenses também utilizaram formulações semelhantes para descrever suas experiências, evidenciando que essa percepção não se restringe a uma realidade local específica, mas parece refletir um fenômeno observado em diferentes contextos de implementação da política de educação em tempo integral.

poder entre gestores, formuladores de políticas e aqueles que executam as ações no cotidiano da escola.

No plano pedagógico, embora haja incentivo ao uso de metodologias ativas, a ausência de preparo teórico-prático leva, em muitos casos, há uma simples reprodução de aulas expositivas tradicionais ao longo de um tempo estendido (Castro; Lopes, 2011), em que o resultado é um ciclo de fadiga física e mental, que compromete tanto o engajamento dos estudantes quanto a saúde dos professores. Paradoxalmente, aquilo que deveria ampliar as possibilidades formativas transforma-se em um mecanismo de controle do tempo e dos corpos, revelando um jogo de poder marcado por decisões hierárquicas e por uma gestão pouco sensível às necessidades reais da comunidade escolar.

Nesse ponto, torna-se evidente o distanciamento entre o discurso da pedagogia da presença, que pressupõe um "estar junto" qualificado entre educador e educando, baseado na escuta, no vínculo e na corresponsabilidade, e a prática efetiva das escolas de tempo integral. Em lugar de uma presença pedagógica significativa, observa-se frequentemente uma "presença física exaustiva"[6], sustentada mais pela obrigatoriedade do tempo do que pela qualidade das interações educativas (Costa, 1997). A distorção não é meramente pedagógica, mas política, pois expressa uma forma de exercício do poder que privilegia o controle e a disciplina em detrimento da autonomia e da participação, que seria o ideal esperado para uma política pública.

Além desses aspectos, Ferreira; Rees (2015) apontam eu seu estudo que

> Aparentemente, a educação integral está intimamente ligada ao fato de a escola funcionar em tempo integral. O que, como discutido anteriormente, não é uma máxima necessariamente verdadeira. Educação integral envolve comprometimento da equipe docente, e a organização em tempo integral exige um mínimo de estrutura física que possibilite o ensino e a aprendizagem (p. 247).

Em contribuição a isso, pode-se dizer que, a partir da vivência e apontamentos de nossa pesquisa[7], que os estudantes vivenciam uma rotina que raramente dialoga com

[6] Essa percepção também aparece de forma recorrente nos relatos de estudantes e professores, que apontam a ampliação da carga horária como um fator de desgaste jfísico e mental quando não acompanhada de condições estruturais adequadas. Segundo esses relatos, a permanência prolongada na escola torna-se particularmente cansativa em ambientes que não foram planejados para atender às demandas de uma jornada integral, evidenciando a importância de investimentos em infraestrutura, conforto e organização dos espaços escolares.

[7] Essa percepção foi identificada nos relatos de estudantes de duas unidades do IEMA, que frequentemente dizem que seus cursos técnicos que não correspondem aos seus interesses pessoais, aptidões ou projetos de vida.

ISSN: 2358-8829

seus interesses, contextos e projetos de vida. Nessa perspectiva, as relações aluno-professor deterioram-se à medida que a exaustão compromete a escuta ativa, intensificando conflitos, resistências e práticas disciplinares centradas no controle hierárquico, muitas vezes de caráter autoritário e verticalizado. Além disso, as aulas focadas em métodos tradicionais se afastam dos interesses dos alunos, não os tratam como protagonistas, e ignoram seus conhecimentos prévios.

Diante desse quadro, impõe-se a necessidade de retomar a distinção entre o plano das ideias e o plano da prática, em que embora os princípios da educação integral sejam teoricamente defensáveis, é insuficiente mantê-los apenas no campo discursivo. Assim, a política de Escola em Tempo Integral precisa, efetivamente, materializar seus ideais por meio de condições objetivas: formação continuada consistente, reorganização do trabalho docente, escuta ativa da comunidade escolar e estrutura física adequada. Caso isso não seja possível, torna-se intelectualmente honesto e politicamente responsável repensar, adaptar ou mesmo negar esse modelo, reconhecendo seus limites no atual contexto histórico, social e institucional. Persistir na aplicação acrítica de uma política que não se sustenta na prática equivale a reforçar mecanismos de dominação e a aprofundar o distanciamento entre a escola e sua função social emancipatória.

POTENCIAIS E IDEALIZAÇÕES DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Se, nos capítulos anteriores, evidenciaram-se limites, contradições e mecanismos de dominação presentes na implementação da Escola em Tempo Integral, torna-se igualmente necessário reconhecer que a crítica não implica negação absoluta do modelo. Ao contrário, uma análise rigorosa exige distinguir entre as idealizações retóricas que frequentemente acompanham a política, e os potenciais efetivos que ela pode oferecer quando sustentada por condições concretas adequadas. A ETI, enquanto política pública, carrega possibilidades formativas relevantes, desde que compreendida para além da ampliação meramente quantitativa da jornada escolar (Gonçalves, 2006).

> Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (Gonçalves, 2006, p. 4)

Em primeiro lugar, é preciso reafirmar que a ampliação do tempo pode, sim, constituir uma oportunidade pedagógica significativa, tanto para alunos, quanto para

professores, pois a ampliação da jornada pode favorecer processos de aprendizagem mais reflexivos, interdisciplinares e experienciados, em consonância com a concepção de educação defendida por Dewey (2023), para quem a experiência constitui o núcleo do processo formativo ou as concepções de autonomia de Freire (2011).

Contudo, esse potencial somente se realiza quando o tempo adicional é qualitativamente reorganizado. Assim, não se trata de "mais do mesmo", mas de uma redefinição do modo como o tempo é vivido na escola e com um currículo integrado, que articule Formação Geral Básica e Parte Diversificada de maneira orgânica, o que poderia criar espaços para projetos interdisciplinares, práticas investigativas, atividades culturais, esportivas e científicas que dificilmente caberiam em um modelo de turno parcial. A própria proposta de componentes como "Projeto de Vida", quando bem conduzida, pode favorecer processos de autoconhecimento, planejamento e construção de sentido, aproximando a escola da realidade existencial dos estudantes.

No caso de "Projeto de Vida", seria particularmente pertinente que as aulas assumissem maior flexibilidade metodológica, de modo a ultrapassar os limites estritos do uso exclusivo dos cadernos estruturados (Material do Educador Aulas de Projeto de Vida: 1º e 2º Anos do Ensino Médio, 202?) (Maranhão, 2022), favorecendo experiências formativas mais dialógicas, reflexivas e contextualizadas. Embora o material didático ofereça diretrizes organizadas e sequenciadas, o próprio documento reconhece que o componente curricular demanda escuta ativa, protagonismo juvenil e articulação com a realidade concreta dos estudantes, mas que isso só é possível com formações continuadas e efetivas dos educadores, o que não é necessariamente o que acontece, como relatado por professores da rede Estadual do Maranhão.

Sob a perspectiva freiriana, a ampliação do tempo escolar pode contribuir para fortalecer a dimensão dialógica da educação, já que uma escola que dispõe de mais tempo pode ampliar espaços de escuta, rodas de conversa, assembleias estudantis e práticas de gestão participativa, criando condições para que os estudantes deixem de ser meros receptores de conteúdos e assumam um papel mais ativo na construção do ambiente escolar. Outro potencial relevante reside na possibilidade de enfrentamento das desigualdades sociais. Em contextos marcados por vulnerabilidade socioeconômica, a escola de tempo integral pode assumir função protetiva, garantindo alimentação adequada, acesso a recursos culturais e tecnológicos e acompanhamento pedagógico mais próximo. Embora não se deva reduzir a escola a uma política assistencial, é

ISSN: 2358-8829

inegável que, em determinadas realidades, a permanência ampliada pode oferecer condições mínimas de estabilidade e segurança que favorecem a aprendizagem. Nesse sentido, a política dialoga com o princípio constitucional da educação como direito social e instrumento de promoção da cidadania (Brasil, 1988).

No caso específico das escolas com oferta de formação técnica, como ocorre em determinadas unidades do IEMA, a integração entre ensino médio e formação profissional apresenta potencial estratégico. Quando articulada de forma consistente, essa integração pode evitar a dicotomia histórica entre formação geral e formação para o trabalho, possibilitando ao estudante compreender o conhecimento científico não apenas como conteúdo abstrato, mas como saber aplicado e socialmente situado. Tal articulação, contudo, exige planejamento curricular sólido, infraestrutura adequada e valorização docente, sob pena de se converter em mera sobreposição de exigências.

Contudo, a ênfase exclusiva em indicadores, metas e resultados mensuráveis pode reduzir a formação integral a uma lógica instrumental, esvaziando sua dimensão ética, estética e política. A educação integral, entendida em sentido amplo, não se limita ao desenvolvimento de competências técnicas, mas envolve a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente, agir com responsabilidade e participar da vida pública, tal como estabelecido na constituição de 88 (Brasil, 1988). Diante disso, o potencial da Escola em Tempo Integral não reside na extensão do tempo, mas na possibilidade de reorganização estrutural da experiência escolar. O tempo ampliado pode ser condição necessária, mas jamais suficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu identificar que os relatos e reflexões apresentados evidenciam que a implementação da Escola em Tempo Integral pode produzir efeitos indesejados quando não acompanhada de investimentos consistentes em infraestrutura, formação continuada dos docentes, valorização profissional e gestão democrática. Nesses contextos, a ampliação do tempo escolar tende a gerar sobrecarga de trabalho para os professores, exaustão física e emocional dos estudantes e enfraquecimento das relações pedagógicas, produzindo um distanciamento entre os princípios anunciados pela política e sua concretização no cotidiano escolar.

Por outro lado, o estudo também demonstrou que a Escola em Tempo Integral possui potencialidades relevantes quando articulada a um currículo integrado, a metodologias participativas e a processos efetivos de escuta e participação da comunidade escolar. Nessas condições, o tempo ampliado pode favorecer experiências educativas mais significativas, fortalecer o protagonismo estudantil, ampliar oportunidades culturais e científicas e contribuir para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Assim, o potencial transformador da política não reside simplesmente na ampliação do tempo, mas na qualidade das experiências formativas que esse tempo possibilita construir.

Dessa forma, a efetivação de uma educação integral de qualidade exige o reconhecimento da escola como espaço político, social e formativo, demandando políticas públicas construídas de maneira democrática e sensíveis às realidades concretas das instituições escolares. Mais do que ampliar jornadas, é necessário repensar práticas, relações de poder, processos de gestão e concepções de formação humana. Somente por meio desse movimento será possível aproximar os ideais da educação integral de sua realização concreta, fortalecendo o papel da escola pública na formação cidadã e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e socialmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm>. Acesso em: 17 jan 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 jan 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **LEI Nº 14.640, DE 31 DE JULHO DE 2023:** Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2023.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. **A escola de tempo integral**: desafios e possibilidades. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011

COSTA, A. C. G. D. **A presença da pedagogia**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. **Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia**. Educação & Realidade, v. 40, n. 1, p. 229-251, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, v. 1, n. 2, p. 129-136, 2006.

INTRODUCAO as Bases do Modelo da Escola da Escolha. [S.l.]: ICE, 201?. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/Introducao-as-Bases-do-Modelo-da-Escola-da-Escolha.pdf>. Acesso em: 11 fev 2026.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARANHÃO. **Caderno de orientações pedagógicas para projeto de vida**. São Luís: Secretaria de Estado da Educação, 2022.
MARANHÃO. **PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS UNIDADES PLENAS DO IEMA**. São Luís: SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - SECTI, 2016.

MARANHÃO. **IEMA:** Diretrizes operacionais 2022. São Luís: Diretoria Adjunta Pedagógica - DAP, 2022. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/?p=664>. Acesso em: 06 Fev 2026.

MATERIAL do Educador Aulas de Projeto de Vida: 1º e 2º Anos do Ensino Médio. São Luís: ICE, 202?. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/CADERNO-II-Aulas-Estruturadas-de-Projeto-de-Vida.compressed.pdf>. Acesso em: 11 fev 2026.

MOTA, Silvia Maria Coelho et al. **Escola de tempo integral**: da concepção à prática. 2008.

PANOSSO, C. E. **Política e Sociedade**. Brasília: PNAP, 2021.

PRINCÍPIOS Educativos do Modelo da Escola da Escola. [S.l.]: Instituto de corresponsabilidade pela educação, 201?. Disponível em: <http://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/Principios-Educativos-do-Modelo-da-Escola-da-Escola.pdf>. Acesso em: 05 fev 2026.

RUAS, P. P. **Políticas públicas**. 3. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2014.