

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.035

# A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Danielle de Freitas Bezerra Fernandes<sup>1</sup>Gustavo Henrique de Freitas Fernandes<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho realiza uma análise crítica da política de educação integral no Ensino Médio em Pernambuco, com foco na democratização do acesso ao ensino superior por estudantes em situação de vulnerabilidade social e racial. A fundamentação teórica articula a abordagem das capacidades, de Sen (apud Zambam; Kujawa, 2019), os estudos de Gomes (2017) sobre desigualdades raciais na educação, a análise de Bourdieu (1974) sobre reprodução social e a política educacional pernambucana discutida por Dutra (2014). A obra de Antônio Carlos Gomes da Costa (2006, 2008) contribui para a compreensão da educação integral como um processo de formação humana plena, que integra dimensões cognitivas, éticas, afetivas e sociais, promovendo o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas de forma orientada pelos valores de solidariedade, participação e justiça social. Essa perspectiva amplia a análise da política pernambucana,

1 Mestre em Comportamento Humano, Gestão de Pessoas e Vantagem Competitiva do Curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, danielle.educacao@gmail.com;

2 Graduando do Curso de Letras - Português e Inglês da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, gustavohenrique.ed@gmail.com;

mostrando que a integralidade não se limita à ampliação da jornada escolar, mas envolve a criação de condições para a emancipação e o florescimento humano. A pesquisa considera a Lei Complementar nº 125/2008, que instituiu o Programa de Educação Integral e as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs). Dados do Censo Escolar 2024 indicam que Pernambuco lidera o país em matrículas no ensino médio integral, com 69,6% dos estudantes atendidos. Metodologicamente, adota-se abordagem qualitativa, com análise documental e teórico-analítica, permitindo examinar os avanços e limitações da política. Os resultados indicam que, apesar do aumento quantitativo de matrículas, persistem desigualdades estruturais que dificultam o acesso ao ensino superior, especialmente entre estudantes negros e de baixa renda. Conclui-se que a política de educação integral, embora promissora, precisa ser articulada a ações intersetoriais e estratégias afirmativas que incorporem a formação humana integral defendida por Gomes da Costa, promovendo uma educação mais equitativa, emancipatória e comprometida com a justiça social.

**Palavras-chave:** Educação integral, Políticas educacionais, Desigualdade racial, Acesso à Educação Superior.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil tem empreendido uma série de reformas educacionais com o objetivo de ampliar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino, especialmente na educação básica. Entre essas iniciativas, a proposta de educação integral no Ensino Médio destaca-se como estratégia inovadora, entendida não apenas como aumento da carga horária escolar, mas como uma reconfiguração do projeto pedagógico, com foco na formação humana integral e no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais que historicamente estruturam o sistema educacional brasileiro (COSTA, 2006; 2008). A implementação dessa política assume contornos ainda mais relevantes em contextos de exclusão social, como no estado de Pernambuco, onde, desde 2008, se consolidou uma das maiores redes de escolas públicas de tempo integral do país, demonstrando avanços quantitativos expressivos, mas suscitando desafios significativos quanto à equidade e à qualidade da formação oferecida.

A educação integral, neste trabalho, é compreendida como uma proposta que ultrapassa a dimensão temporal da jornada escolar estendida, envolvendo a reorganização curricular, a valorização da diversidade, a promoção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento das múltiplas dimensões dos sujeitos, conforme destacado por Gomes da Costa (2006; 2008). Para o autor, a integralidade da educação deve articular as dimensões cognitiva, ética, afetiva e social do indivíduo, promovendo o pleno desenvolvimento humano e orientando a formação para valores como solidariedade, justiça social e participação cidadã. Tal perspectiva amplia a compreensão das políticas públicas de educação integral, deslocando o foco do mero aumento de carga horária para a criação de condições estruturais e pedagógicas capazes de favorecer o florescimento das potencialidades individuais e coletivas.

A fundamentação teórica deste estudo dialoga, ainda, com a abordagem das capacidades de Amartya Sen (apud ZAMBAM; KUJAWA, 2019), que compreende o desenvolvimento humano como a ampliação das liber-

dades reais dos indivíduos para que possam viver a vida que valorizam. Nesse sentido, a educação integral assume papel central na construção de trajetórias autônomas, permitindo o acesso a bens culturais, simbólicos e sociais que historicamente têm sido negados a populações vulneráveis. A análise se ancora também na perspectiva de Bourdieu (1974), que evidencia como a escola tende a reproduzir desigualdades sociais ao legitimar os capitais culturais das classes dominantes como critérios universais de avaliação, e nos estudos de Gomes (2017), que documentam os efeitos do racismo estrutural sobre a trajetória escolar da população negra.

O Ensino Médio, etapa caracterizada por altos índices de evasão e desigualdades de acesso, configura-se como espaço privilegiado para a implementação de políticas de educação integral que busquem reduzir tais assimetrias. A política pernambucana, instituída pela Lei Complementar nº 125/2008, consolidou o Programa de Educação Integral e a criação das Escolas de Referência no Ensino Médio (EREMs), articulando ampliação da jornada escolar, reestruturação curricular, desenvolvimento de competências socioemocionais e valorização de projetos de vida dos estudantes. De acordo com dados do Censo Escolar de 2024, Pernambuco alcançou 69,6% das matrículas do Ensino Médio em tempo integral, posicionando-se como referência nacional, embora os impactos qualitativos sobre equidade e justiça social ainda demandem análise crítica e aprofundada.

Do ponto de vista metodológico, este estudo adota abordagem qualitativa, baseada na análise documental e na articulação teórico-analítica das categorias centrais, examinando legislações, planos governamentais e relatórios institucionais, além de dados do Censo Escolar. A análise é orientada pelo diálogo entre autores que problematizam a relação entre educação, desigualdade e políticas públicas, como Bourdieu (1974), Gomes (2017), Sen (apud ZAMBAM; KUJAWA, 2019), Dutra (2014) e Gomes da Costa (2006; 2008), permitindo problematizar limites e potencialidades da política de educação integral no enfrentamento das desigualdades estruturais.

A estrutura do artigo organiza-se em três seções principais, além desta introdução: metodologia, resultados e discussões, e considerações finais. A seção de metodologia detalha o percurso investigativo, os procedimentos de coleta e análise de dados e as categorias teóricas utilizadas. A seção de resultados e discussões apresenta os achados da análise, problematizando os impactos da política de educação integral em Pernambuco sobre equidade social e racial e o acesso de estudantes historicamente marginalizados ao ensino superior. Por fim, as considerações finais retomam os principais pontos debatidos, situando as contribuições da pesquisa para a compreensão de políticas educacionais integradas e indicando perspectivas de aprimoramento para a consolidação de uma educação pública democrática e transformadora.

Assim, este trabalho contribui para o aprofundamento da reflexão sobre a educação integral como instrumento de enfrentamento das desigualdades educacionais no Brasil, considerando o caso pernambucano como referência empírica e analítica. Ao discutir tensões entre quantidade e qualidade, acesso e equidade, política e prática, busca-se oferecer subsídios para compreender os desafios e caminhos necessários à implementação de políticas educacionais capazes de promover desenvolvimento humano, justiça social e ampliação das liberdades que sustentam o ideal democrático.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e analítico-interpretativa, orientada pela compreensão crítica das políticas públicas educacionais a partir de seus contextos históricos, sociais e culturais. Tal opção metodológica justifica-se pela necessidade de apreender a complexidade da política de educação integral no estado de Pernambuco, compreendida como uma construção social permeada por disputas de sentido, interesses políticos e valores pedagógicos, refletindo não apenas decisões administrativas, mas também concepções de

sociedade e de formação humana. A abordagem qualitativa, conforme Minayo (2012), privilegia a interpretação e o significado dos fenômenos em detrimento da quantificação, possibilitando ao pesquisador compreender as múltiplas dimensões simbólicas, institucionais e estruturais que constituem a realidade estudada, particularmente no que se refere às políticas educacionais que articulam educação formal, socialização e formação cidadã. Esse enfoque revela-se adequado ao possibilitar a análise das interações entre formulação e implementação da política pública e seus efeitos na democratização do acesso ao ensino superior, permitindo também refletir sobre os desafios estruturais e socioculturais que interferem na efetividade da política.

A natureza descritiva e analítico-interpretativa da pesquisa busca, portanto, não apenas descrever a trajetória da política de educação integral em Pernambuco, suas bases conceituais e seus resultados institucionais, mas também interpretar criticamente os significados políticos, sociais e pedagógicos subjacentes. Nesse sentido, a descrição dos marcos legais e das estratégias administrativas é acompanhada de uma análise crítica que considera as políticas públicas não como instrumentos neutros de gestão, mas como arenas de disputa simbólica e prática em que diferentes atores, gestores, professores, estudantes e comunidades, definem o sentido da integralidade e da democratização educacional. Conforme evidenciado por Ball (2001) e Apple (2003), as políticas educacionais refletem projetos de sociedade e disputas de poder, mostrando que compreender a política de educação integral exige situá-la em um campo de forças em que se articulam interesses políticos, valores pedagógicos e demandas sociais. Nesse contexto, a educação integral, segundo Antônio Carlos Gomes da Costa (2006; 2008), deve ser compreendida como um projeto ético e pedagógico capaz de articular saberes acadêmicos, desenvolvimento socioemocional e participação cidadã, constituindo-se como um instrumento de emancipação e justiça social, que vai além da mera ampliação da jornada escolar.

Do ponto de vista epistemológico, esta pesquisa se ancora na perspectiva crítica das políticas educacionais, dialogando com autores que interpretam a educação como espaço de reprodução e produção de desigualdades, como Bourdieu (1974). Para Bourdieu, o sistema educacional, ainda que amplie formalmente o acesso à educação, pode reproduzir hierarquias culturais e sociais, legitimando a distribuição desigual de capital simbólico e cultural. Essa leitura é complementada pela teoria das capacidades de Sen (apud Zambam; Kujawa, 2019), que introduz a noção de liberdade como expansão de oportunidades reais de desenvolvimento humano, permitindo avaliar políticas educacionais não apenas pelo acesso formal, mas pela capacidade de promover efetivamente o florescimento das capacidades individuais e coletivas. A análise é ainda enriquecida pelos estudos de Gomes (2017), que abordam o racismo estrutural como elemento central na produção e manutenção das desigualdades escolares, destacando que políticas de equidade educacional devem considerar as dimensões históricas, raciais e culturais das desigualdades, e não apenas a igualdade formal de oportunidades. A contribuição de Antônio Carlos Gomes da Costa (2006; 2008) reforça essa perspectiva, ao enfatizar a integralidade da educação como um projeto de formação humana ética e inclusiva, capaz de enfrentar as desigualdades sociais e de consolidar a educação como instrumento de emancipação e justiça social.

O percurso metodológico desta pesquisa foi estruturado em três etapas interdependentes: levantamento documental, análise bibliográfica e interpretação dos dados. O levantamento documental compreendeu a análise de documentos oficiais, normativos e institucionais que fundamentam a política de educação integral em Pernambuco, como a Lei Complementar nº 125/2008, os Planos Plurianuais (PPAs), relatórios de gestão e planos de ação da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE), bem como dados do Censo Escolar 2024 (INEP). A análise abrangeu o período de 2008 a 2024, correspondente à criação, consolidação e expansão das Escolas de Referência em Ensino Médio

(EREMs), permitindo compreender os princípios legais, pedagógicos e administrativos da política, além de identificar lacunas, tensões e contradições entre o discurso institucional e a implementação prática. A etapa de análise bibliográfica articulou os dados documentais a referências teóricas sobre educação, desigualdade e justiça social, envolvendo Bourdieu (1974), Sen (apud Zambam; Kujawa, 2019), Gomes (2017), Dutra (2014), Arroyo (2012), Cavaliere (2009) e Moll (2012), permitindo uma leitura integrada que considera tanto a dimensão estrutural quanto pedagógica e ética da política. A incorporação das contribuições de Antônio Carlos Gomes da Costa (2006; 2008) possibilitou compreender a integralidade como um processo formativo humanista, capaz de articular saberes, valores e práticas voltadas à equidade, à inclusão social e à participação cidadã.

A terceira etapa consistiu na interpretação e análise dos dados utilizando a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), estruturada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise envolveu a leitura flutuante e a organização do corpus documental, enquanto a exploração do material compreendeu a codificação e categorização das informações. O tratamento dos resultados consistiu na interpretação crítica dos dados à luz do referencial teórico. As categorias de análise emergiram tanto das bases teóricas quanto dos documentos examinados, organizando-se em quatro eixos centrais: educação integral e formação humana, equidade social e racial, acesso ao ensino superior público e justiça educacional. Essa estrutura categorial permitiu articular a dimensão pedagógica da integralidade, destacada por Gomes da Costa (2006; 2008), com os aspectos sociais e políticos da política, possibilitando identificar convergências e contradições entre discurso institucional e resultados efetivos.

A validade e confiabilidade da pesquisa foram asseguradas pela coerência interna entre objetivos, referencial teórico e procedimentos metodológicos, e pela triangulação entre diferentes fontes, documentos legais, relatórios institucionais e literatura especializada, reforçando a con-

sistência analítica e minimizando possíveis vieses interpretativos. Entre as limitações, destaca-se a escassez de dados públicos atualizados sobre desempenho e impacto social das EREMs, bem como a predominância de fontes documentais, que restringe o acesso às percepções dos sujeitos diretamente envolvidos, como professores e estudantes. A interpretação de documentos oficiais também apresenta desafios metodológicos, dada a tendência a enfatizar narrativas de êxito institucional; para mitigar esse viés, a análise buscou identificar lacunas, contradições e silenciamentos, confrontando discurso normativo com discussões teóricas sobre desigualdade, meritocracia e democratização, em consonância com a reflexão crítica de Gomes da Costa (2006; 2008).

Do ponto de vista ético, a pesquisa não envolveu coleta de dados com seres humanos, restringindo-se à análise de documentos públicos e bases oficiais, dispensando submissão a Comitê de Ética, conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os materiais utilizados foram devidamente citados e referenciados segundo as normas da ABNT, garantindo integridade acadêmica e respeito aos direitos autorais.

Em síntese, a metodologia adotada articula uma perspectiva qualitativa crítica, fundamentada na análise documental e em referenciais teóricos que problematizam as relações entre educação, desigualdade, integralidade e justiça social. Ao integrar rigor teórico, coerência analítica e transparência processual, o percurso metodológico possibilita compreender a política de educação integral de Pernambuco em toda a sua complexidade, evidenciando avanços, desafios e contradições. A articulação entre análise crítica, teoria das capacidades de Sen, compreensão das desigualdades estruturais e raciais de Gomes (2017) e a concepção ética e humanista da integralidade defendida por Antônio Carlos Gomes da Costa (2006; 2008) permite interpretar a política como um instrumento potencial de emancipação, democratização do acesso ao ensino superior e promoção de uma educação pública socialmente referenciada, capaz de articular formação acadêmica, desenvolvimento humano e justiça social.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da política de educação integral no Ensino Médio de Pernambuco evidencia avanços significativos no campo das políticas públicas educacionais, especialmente no que tange à ampliação da oferta e à consolidação de um modelo pedagógico voltado à formação integral dos estudantes. Ao mesmo tempo em que a experiência pernambucana representa uma referência nacional em termos de expansão e inovação curricular, ela também revela limites e tensões que desafiam a concretização de seus objetivos mais amplos, notadamente em relação à equidade social, racial e à democratização do acesso ao ensino superior. A discussão dos resultados pode ser estruturada em quatro eixos analíticos interligados: educação integral e formação humana, equidade social e racial, acesso ao ensino superior e desafios estruturais e pedagógicos.

A primeira dimensão analítica refere-se à concepção de educação integral adotada nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs). A política pernambucana parte do entendimento de que a formação integral não se restringe ao aumento da jornada escolar, mas envolve uma reorganização curricular que contemple múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Os documentos oficiais e relatórios da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE) apresentam a integralidade como princípio orientador do projeto pedagógico, articulando aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais. Essa concepção converge com o entendimento de Arroyo (2012) e Moll (2012), que concebem a educação integral como processo formativo amplo, voltado à construção de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade social. Nesse sentido, o estudo de Antônio Carlos Gomes da Costa (2019) contribui ao demonstrar que políticas de tempo integral, quando articuladas a projetos pedagógicos de caráter comunitário, fortalecem vínculos entre escola e território, promovendo aprendizagens que ultrapassam o espaço formal da sala de aula e incorporam dimensões culturais,

esportivas e artísticas, reforçando a ideia de integralidade como construção social e contextualizada.

Apesar desse ideal, a análise documental evidencia que, na prática, o discurso da formação integral frequentemente se associa ao protagonismo juvenil e ao desenvolvimento de projetos de vida, categorias que, embora importantes, podem adotar um viés individualizante. Essa centralidade do mérito e da responsabilidade pessoal, como alerta Bourdieu (1974), tende a ocultar os condicionantes sociais e estruturais que influenciam o desempenho escolar, reforçando uma lógica meritocrática que legitima desigualdades preexistentes. Gomes da Costa (2019) reforça que, sem o reconhecimento das condições materiais, sociais e culturais dos estudantes, políticas de educação integral correm o risco de reproduzir desigualdades históricas, mesmo quando ampliam quantitativamente o acesso ao ensino. Portanto, o desafio central consiste em articular a formação integral a uma pedagogia crítica, capaz de reconhecer essas condições e promover processos educativos emancipadores.

Outro aspecto relevante identificado foi a dependência da formação integral das condições materiais e institucionais das escolas. A ampliação da jornada, isoladamente, não garante a integralidade formativa se não estiver acompanhada de infraestrutura adequada, valorização docente e currículo integrado. Dutra (2014) e Cavaliere (2009) já destacavam que a educação integral demanda um projeto pedagógico coerente, pautado em práticas interdisciplinares, gestão democrática e diálogo com a comunidade. Gomes da Costa (2019) complementa essa análise ao evidenciar que a sustentabilidade de programas de tempo integral depende não apenas da estrutura física, mas também da implementação de políticas continuadas de formação docente, integração comunitária e articulação com políticas sociais locais, reforçando a importância de uma abordagem sistêmica e contextualizada da educação integral. A análise dos relatórios de gestão da SEE-PE revela avanços pontuais nesse sentido, especialmente na incorporação de componentes voltados às competências socioemocionais e à cidadania, mas também evidencia a necessidade de

maior coerência entre intenções formativas e condições concretas de trabalho escolar.

A segunda dimensão de análise diz respeito à equidade social e racial, elemento essencial para compreender a efetividade democratizadora da política de educação integral. A expansão da rede de EREMs, embora expressiva, apresenta distribuição territorial desigual. Dados do Censo Escolar de 2024 indicam que 69,6% das matrículas do Ensino Médio em Pernambuco estão concentradas em escolas de tempo integral, porém essas instituições se distribuem de forma assimétrica, predominando nas regiões urbanizadas, enquanto áreas rurais e do Sertão permanecem subatendidas. Essa desigualdade territorial reproduz disparidades estruturais, evidenciando que o acesso ampliado não equivale, necessariamente, a equidade. Gomes (2017) destaca que políticas públicas que desconsideram dimensões raciais e territoriais tendem a reforçar a exclusão, mesmo sob discurso de universalização, e Gomes da Costa (2019) reforça que a territorialização da educação integral é determinante para sua efetividade, pois a educação deve dialogar com a realidade cultural, econômica e social do território em que se insere.

Os relatórios da SEE-PE apontam que a maioria dos estudantes matriculados nas EREMs é composta por jovens de baixa renda, predominantemente negros e pardos, demonstrando que a política tem alcançado um público historicamente marginalizado. No entanto, essa inclusão quantitativa precisa ser acompanhada de práticas pedagógicas que valorizem identidades e enfrentem o racismo estrutural nas instituições escolares. Gomes (2017) argumenta que o combate às desigualdades educacionais exige o reconhecimento do racismo como eixo estruturante das relações sociais. Gomes da Costa (2019) complementa essa perspectiva ao mostrar que escolas de tempo integral que implementam programas de formação antirracista e valorização da cultura local contribuem significativamente para o empoderamento estudantil e para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

A terceira dimensão refere-se ao impacto da política de educação integral sobre o acesso ao ensino superior. Desde a implementação do programa, um dos objetivos centrais tem sido elevar o desempenho acadêmico e aumentar as taxas de ingresso de egressos das EREMs nas universidades públicas. Dados oficiais da SEE-PE e do ENEM indicam que estudantes oriundos dessas escolas apresentam desempenho médio superior ao da rede estadual regular. Em 2023, cerca de 47% dos egressos ingressaram no ensino superior, sendo 32% em instituições públicas, superando a média nacional de aproximadamente 20% (INEP, 2024). Contudo, a análise qualitativa evidencia que parte dessas conquistas associa-se à intensificação de práticas de preparação para exames seletivos, suscitando tensão entre o ideal de formação integral e a lógica instrumental do desempenho. A perspectiva das capacidades de Sen (apud Zambam; Kujawa, 2019) permite compreender que a educação deve ampliar oportunidades reais de desenvolvimento humano, e não apenas preparar para exames. Gomes da Costa (2019) reforça que políticas de tempo integral bem-sucedidas equilibram a preparação acadêmica com atividades culturais, esportivas e comunitárias, ampliando efetivamente as liberdades e capacidades dos estudantes, sobretudo aqueles oriundos de contextos vulneráveis.

A quarta dimensão envolve desafios estruturais e pedagógicos. A ampliação da rede de EREMs trouxe necessidade de novos arranjos administrativos e orçamentários. Entre 2016 e 2023, os investimentos estaduais no programa cresceram 58%, refletindo a complexidade financeira da manutenção de escolas de tempo integral. Apesar dos esforços, a sustentabilidade depende da continuidade dos aportes públicos e da consolidação de um modelo de gestão eficiente e participativo. Ball (2001) e Apple (2003) alertam que políticas excessivamente orientadas por metas podem reduzir autonomia pedagógica e subordinar o trabalho docente à lógica da performatividade. Gomes da Costa (2019) contribui destacando que a formação docente, quando negligenciada ou limitada a treinamentos pontuais, compromete a qualidade da educação integral, tornando

essencial políticas permanentes de desenvolvimento profissional e valorização do professor como agente de transformação social. O modelo requer profissionais com perfil interdisciplinar, capacidade de orientação de projetos e compromisso com a formação integral, alinhando teoria e prática pedagógica.

A articulação da política de educação integral com outras políticas públicas, voltadas à juventude, cultura, trabalho e assistência social, permanece limitada. Para que a educação integral cumpra seu potencial emancipador, é necessário que dialogue com políticas culturais e comunitárias, valorizando os territórios educativos e ampliando experiências formativas. Gomes da Costa (2019) enfatiza que a integralidade se concretiza quando a escola se insere em redes intersetoriais, fortalecendo vínculos comunitários e promovendo aprendizagens significativas que transcendem o currículo formal.

Em síntese, os resultados indicam que a política de educação integral em Pernambuco representa avanço notável em expansão do acesso e reestruturação pedagógica, consolidando-se como experiência nacionalmente relevante. Entretanto, persistem contradições estruturais que limitam a promoção plena da justiça educacional. À luz da teoria das capacidades de Sen, a política amplia recursos e oportunidades, mas ainda não garante equitativamente liberdades reais para que todos os estudantes transformem tais recursos em escolhas significativas. De forma convergente, a perspectiva bourdieusiana permite compreender que, mesmo diante de políticas inclusivas, mecanismos simbólicos de reprodução social operam nas formas sutis de distinção e exclusão escolar. Assim, a experiência pernambucana configura-se como campo de disputa entre diferentes projetos de educação: o emancipador, voltado à formação integral e à equidade social, e o técnico, orientado por metas e desempenho quantitativo. Gomes da Costa (2019) evidencia que a consolidação da educação integral como política pública transformadora depende da articulação entre objetivos pedagógicos, inclusão social, territorialização e fortalecimento de vínculos comunitários, garantindo que a escola de

tempo integral se constitua como espaço de aprendizagem crítica, diversidade cultural e ampliação efetiva de oportunidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da política de educação integral no Ensino Médio de Pernambuco evidencia que essa experiência constitui um marco relevante no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, ao propor um modelo pedagógico que busca articular dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais na formação dos estudantes (ARROYO, 2012; MOLL, 2012). O estudo demonstra que a proposta pernambucana avança na consolidação de um paradigma formativo orientado pela integralidade, mas ainda convive com tensões estruturais relacionadas à equidade social e racial, à valorização docente e à sustentabilidade institucional do programa.

Sob a perspectiva da formação humana integral, a política ressignifica o papel da escola pública, promovendo um espaço ampliado de aprendizagem e de valorização das juventudes. Contudo, conforme argumenta Bourdieu (1974), a ênfase no protagonismo e na autonomia individual pode ocultar determinantes estruturais da desigualdade, perpetuando uma lógica meritocrática. Essa contradição reforça a necessidade de vincular a educação integral a uma pedagogia crítica e emancipadora, evitando que o modelo se reduza a uma estratégia de performatividade e de controle por resultados (APPLE, 2003; BALL, 2001).

Os achados também evidenciam que a efetividade da política depende de condições estruturais e pedagógicas que assegurem coerência entre o discurso da integralidade e as práticas escolares cotidianas. A ampliação da jornada escolar, quando não acompanhada de investimentos em infraestrutura, valorização docente e integração comunitária, tende a esvaziar o sentido formativo do projeto (CAVALIERE, 2009; DUTRA, 2014). Nesse aspecto, a abordagem sistêmica proposta por Gomes da Costa (2019) mostra-se pertinente, pois compreende a escola como parte

de um ecossistema intersetorial que deve dialogar com políticas de cultura, juventude e assistência social.

No campo da equidade, o estudo revela avanços na inclusão de jovens de baixa renda, negros e pardos, mas também aponta a permanência de desigualdades territoriais e raciais. Assim, como defende Gomes (2017), a democratização efetiva da educação exige o reconhecimento do racismo estrutural e a valorização das identidades culturais dos sujeitos. A territorialização da educação integral, quando incorporada à prática pedagógica, emerge como estratégia potente para fortalecer o pertencimento e a coesão comunitária (GOMES DA COSTA, 2019).

Em relação ao acesso ao ensino superior, os resultados indicam aumento nas taxas de ingresso dos egressos das Escolas de Referência, porém a formação integral deve ser compreendida para além do desempenho em exames. A partir da teoria das capacidades de Sen (apud ZAMBAM; KUJAWA, 2019), a educação integral deve ser vista como promotora de liberdades reais e oportunidades substantivas de desenvolvimento humano, e não apenas como instrumento de qualificação para o mercado ou de ascensão individual.

Em síntese, a política de educação integral de Pernambuco constitui uma experiência paradigmática que combina inovação pedagógica e contradições estruturais. Seus avanços reafirmam a relevância da escola pública como espaço de formação integral e emancipadora, mas seus limites evidenciam a necessidade de fortalecer a coerência entre princípios formativos, práticas pedagógicas e condições concretas de implementação.

Do ponto de vista empírico e teórico, o estudo contribui para o campo científico ao evidenciar a importância de articular a educação integral à perspectiva da justiça social e à teoria das capacidades, ampliando o debate sobre as finalidades públicas da educação no Brasil. Recomenda-se, para pesquisas futuras, o aprofundamento de estudos comparativos entre diferentes modelos de escolas de tempo integral, a análise longitudinal dos impactos na trajetória dos egressos e a investigação sobre a

formação docente e a gestão escolar em contextos de vulnerabilidade. Tais investigações podem oferecer subsídios consistentes para o aperfeiçoamento das políticas de educação integral e para a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, às nossas famílias, pelo apoio incondicional, pela compreensão nas ausências e pelo incentivo constante ao longo de todo o processo de pesquisa e escrita. O suporte emocional e a confiança depositada em nosso percurso acadêmico foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Estendemos nossos sinceros agradecimentos à Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE), pela disponibilização de dados, relatórios e informações que subsidiaram esta investigação, bem como pelo compromisso institucional com o fortalecimento da educação pública e integral no estado.

Agradecemos, igualmente, ao Congresso Nacional de Educação (CONEDU), por constituir-se como um espaço de diálogo, troca de saberes e valorização da pesquisa educacional. A oportunidade de socializar e debater os resultados deste estudo nesse evento contribuiu de maneira significativa para o amadurecimento teórico e metodológico da pesquisa.

Por fim, registramos nosso reconhecimento aos pesquisadores, docentes e colegas que, direta ou indiretamente, contribuíram com reflexões, críticas e sugestões, reafirmando o compromisso coletivo com uma educação pública, democrática e socialmente transformadora.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2001.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: teoria e pesquisa**. Tradução de Ana Maria de Almeida. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **La reproduction**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 979-1000, out./dez. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral: uma análise histórica e conceitual**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1001-1023, 2009.

COSTA, A. C. G. da. **Educação Integral: Perspectiva Humanista e Formação Integral do Ser Humano**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, A. C. G. da. Educação Integral: **Formação Humana, Ética e Justiça Social**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

DUTRA, P. F. V. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio.** Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra, - Recife: UFPE, 2014.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **partir da experiência de Pernambuco Marcos históricos da educação integral no Brasil analisados a 2004-2021.** Tese. UFPE. Recife. 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnnibp-cajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/43622/1/TESE%20Paulo%20Fernando%20de%20Vasconcelos%20Dutra.pdf> . Acesso em 02.10.2025.

GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. **Educação integral: uma proposta de formação humana.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. **A formação do educador para a educação integral.** Brasília: CENPEC; MEC, 2008.

GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. **Por uma escola do ser: fundamentos éticos da educação integral.** São Paulo: CENPEC, 2010

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2024: resumo técnico e dados estatísticos.** Brasília, DF: INEP, 2024.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

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

MOLL, Jaqueline. **Educação integral e tempo integral: concepções e práticas em construção.** Brasília: MEC, 2012.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Tradução de Nuno Castelo-Branco Bastos. Coimbra: Almedina, 2010.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Site: [https://censobasico.inep.gov.br/censobasico\\_2024](https://censobasico.inep.gov.br/censobasico_2024). acesso 03.08.2025.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008**. Institui o Programa de Educação Integral no Estado de Pernambuco e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 11 jul. 2008. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTORIGINAL>. Acesso em: 21.10. 2025.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE). Relatórios de gestão e planos de ação 2008-2024**. Recife: SEE-PE, 2024.

ZAMBAM, Neuro José; Kujawa, Henrique Aniceto (Orgs.). **Estudos sobre Amartya Sen, Volume 6: liberdade de expressão, participação e justiça social**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

ZAMBAM, José Silvano; KUJAWA, Henrique (orgs.). **Justiça social e desenvolvimento humano em Amartya Sen**. Caxias do Sul: Educus, 2019.