



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CAMPUS XIII - ITABERABA
PEDAGOGIA DOCÊNCIA E GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS**

**JUSCILENE FERREIRA DA SILVA
VANESSA PEREIRA DE OLIVEIRA DA SILVA**

**IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTRATÉGIAS DE
PLANEJAMENTO E DESAFIOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO
INTEGRAL PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES**

**Itaberaba-BA
30 de janeiro de 2026**

IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO E DESAFIOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES

Juscilene Ferreira da Silva¹
Vanessa Pereira de Oliveira Da Silva²

RESUMO

O programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023, visa cumprir a meta 06 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) por meio de suporte técnico e financeiro do Governo Federal. Diante da relevância desse tema no cenário acadêmico, esta pesquisa investiga a seguinte questão: de que maneira a Escola Municipal de Tempo Integral Presidente Tancredo de Almeida Neves tem vivenciado a implementação de sua jornada ampliada? O objetivo geral consiste em analisar o processo de implementação nesta unidade, desdobrando-se em: traçar o histórico local, examinar as ações da gestão e descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, fundamentada em estudo de caso. O levantamento incluiu uma revisão bibliográfica (2017-2024) e entrevistas semiestruturadas com gestores, coordenadores, professores e alunos. Os resultados indicam que, apesar dos avanços, ainda há desafios significativos para atingir os objetivos plenos da educação integral. Entre os principais obstáculos apontados por docentes e estudantes, destacam-se a necessidade de adequação do espaço físico e a carência de materiais complementares para a realização das oficinas.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral; Jornada Ampliada; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The Full-Time School Program, established by Law No. 14,640/2023, aims to meet Goal 06 of the National Education Plan (PNE 2014-2024) through technical and financial support from the Federal Government. Given the relevance of this theme in the academic field, this research investigates the following question: how has the Escola Municipal de Tempo Integral Presidente Tancredo de Almeida Neves experienced the implementation of its extended school day? The general objective is to analyze the implementation process at this institution, specifically: tracing the local history, examining management actions, and describing the pedagogical practices developed. Methodologically, this is a qualitative exploratory research, based on a case study. The data collection included a literature review (2017-2024) and semi-structured interviews with managers, coordinators, teachers, and students. The results indicate that, despite progress, significant challenges remain to achieve the full objectives of integral education. Among the main obstacles identified by faculty and students, the need for adequate physical space and the lack of complementary materials for workshops stand out.

Keywords: Full-time School; Extended School Day; Elementary Education.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia - Docência E Gestão De Processos Educativos, na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus XIII. E-mail: juscybete02@gmail.com.

² Graduanda do curso de Pedagogia - Docência E Gestão De Processos Educativos, na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus XIII. E-mail: vanessasilva3648@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A Escola em Tempo Integral caracteriza-se como um programa educacional que ultrapassa o ensino tradicional, ofertando aos estudantes um percurso amplo de aprendizado. Nele, a permanência não se restringe a apenas um turno, mas sim à jornada integral, na qual os estudantes desenvolvem conhecimentos por meio de atividades pedagógicas e estimulação cognitiva (culturais, esportivas e sociais) ao longo do expediente escolar.

O projeto Escola em Tempo Integral é um programa do Governo Federal que oferece incentivo financeiro e suporte técnico para viabilizar o alcance da meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014). O programa foi oficialmente implementado em 31 de julho de 2023, com base na Lei Federal nº 14.640/2023, com o propósito de estimular o fluxo de matrículas na educação básica em tempo integral, atendendo prioritariamente estudantes em situação de maior vulnerabilidade social, sob a ótica da educação integral alinhada à BNCC.

Nesse contexto, surgiram questionamentos relativos à implementação dessa política educacional em nosso município. Emergiu a seguinte questão: de que maneira a Escola Municipal de Tempo Integral Presidente Tancredo de Almeida Neves tem vivenciado a implementação da sua jornada ampliada? Essa indagação serviu de baliza para o objetivo geral desta pesquisa: analisar o processo de implementação da educação em tempo integral na referida unidade escolar. Tal objetivo desdobrou-se nas seguintes metas específicas: traçar o histórico da implementação na escola; analisar as ações da gestão e coordenação que norteiam a proposta e descrever as práticas desenvolvidas a partir dessa nova jornada.

Este estudo originou-se da observação de mudanças relevantes realizadas pela instituição na comunidade Jardim das Palmeiras, onde a escola está inserida. A motivação para a pesquisa acentuou-se pelo fato de o pesquisador residir na comunidade e acompanhar a experiência de familiares que passaram pela unidade. Nesse sentido, o trabalho justifica-se por buscar preencher uma lacuna de conhecimento sobre as Escolas de Tempo Integral no município de Itaberaba-BA, no Território de Identidade Piemonte do Paraguaçu. Sendo assim, a pesquisa possui importância fundamental para profissionais da educação — secretários, coordenadores, gestores e professores —, bem como para graduandos das licenciaturas.

Pela natureza do objeto, optou-se pela abordagem qualitativa, que se justifica pela necessidade de explorar em profundidade fenômenos sociais, culturais e comportamentais. Consideram-se as percepções dos participantes para compreender experiências, opiniões e

relações humanas em seu ambiente natural, permitindo um entendimento contextualizado dos fatos.

Portanto, a metodologia adotada trata-se de um estudo de caso de natureza exploratória e básica. A pesquisa exploratória visa compreender melhor uma questão pouco difundida, esclarecer o fenômeno observado e sugerir explicações que guiem novas linhas de pesquisa, valendo-se da flexibilidade metodológica e da coleta de dados por múltiplos meios.

O estudo de caso, por sua vez, examina detalhadamente um grupo limitado de casos específicos. Suas principais características incluem o foco em um objeto único, o uso de múltiplas fontes de dados e a compreensão detalhada do contexto. Segundo Yin (2005, p. 32): “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

A coleta de dados será desenvolvida nas dependências da Escola Municipal de Tempo Integral Presidente Tancredo de Almeida Neves, localizada na zona urbana da rede pública de Itaberaba-BA. O estudo contará com a participação de gestores, coordenadores, professores e estudantes, selecionados com base na relação direta e ativa com o ensino em tempo integral. Os dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral, vista como estratégia educativa que visa ao desenvolvimento integral do ser humano em suas diversas áreas – intelectual, física, afetiva, social, cultural e ética –, tem suas origens em perspectivas pedagógicas que surgem no século XIX como uma resposta ao modelo tradicional e fragmentado de ensino. Ao promover a construção plena do ser humano, a educação integral busca articular diferentes saberes, experiências e práticas, incentivando uma aprendizagem significativa e transformadora. De acordo com Gadotti (2009), a educação integral propõe uma visão ampla da formação humana, considerando as dimensões cognitivas, afetivas, corporais, sociais e culturais do indivíduo.

Teóricos internacionais como John Dewey e Maria Montessori influenciaram a educação ao enfatizarem a importância da união entre teoria e prática e o respeito ao ritmo e aos interesses do educando. Dewey defendia que a escola deveria ser um espaço democrático, capacitando o indivíduo para a integração social e para o exercício da cidadania.

Dewey enfatizava que a escola deveria estimular a participação democrática, o intercâmbio livre de experiências e o desenvolvimento intelectual progressivo, preparando cidadãos ativos e conscientes, não apenas para se adaptarem à sociedade, mas também para promoverem mudanças sociais (Dewey, 1916/1979, p. 22, p. 105)

No Brasil, essas concepções transformaram profundamente a visão sobre o fazer pedagógico em diferentes momentos do século XX. Inicialmente, entre as décadas de 1920 e 1940, o pensamento educacional foi influenciado pelas propostas pioneiras de Anísio Teixeira, que mais tarde, nos anos 1950, consolidaria a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Décadas depois, na década de 1980, essa linhagem de educação pública e contextualizada foi retomada e expandida por Darcy Ribeiro com a criação dos CIEP's no Rio de Janeiro. Ambos os intelectuais buscaram aproximar a escola da realidade social e cultural dos discentes, tornando o ensino um processo relevante e integrado à vida do aluno.

Isso significa que a visão de uma educação democrática, prática e centrada no estudante, nascida de pensadores internacionais, foi adaptada e incorporada ao contexto brasileiro para transformar a escola em um espaço vivo e voltado à sociedade. Anísio Teixeira, inspirado pelos ideais da Escola Nova, tornou-se um importante defensor da escola pública de tempo integral no Brasil. Seu projeto dos Centros Educacionais Carneiro Ribeiro — também conhecido como Escola Parque, desenvolvido em Salvador (BA) na década de 1950 — concretizou a proposta de educação integral ao articular diversas dimensões do processo de ensino. Esse método não se limitava ao ensino formal; articulava atividades culturais, de lazer e assistência social, promovendo um desenvolvimento humanista. Assim, visava oferecer uma formação completa, que considerasse o indivíduo em sua totalidade, estimulando os aspectos intelectuais, sociais e culturais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 reforçou essa mudança, retomando o princípio da formação integral como base da educação. O artigo 2º da LDB estabelece que a finalidade da educação é:

- Promover o pleno desenvolvimento do educando: formação ampla, que transcende o conhecimento técnico.
- Preparar para o exercício da cidadania: conscientização de direitos, deveres e participação social.
- Qualificar para o trabalho: formação profissional e preparação para o mercado.

Assim, a LDB sugere uma educação que considera o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, buscando formar cidadãos críticos e aptos para a vida social, superando a abordagem limitada que prevaleceu no período militar. Durante o regime militar

(1964–1985), as políticas focaram na ampliação do acesso, mas negligenciaram a formação plena das potencialidades pessoais. No início do século XXI, políticas como o Programa Mais Educação (2007) buscaram expandir não apenas o tempo de permanência (jornada ampliada), mas a integração de diferentes saberes.

Essa abordagem amplia a ideia de educação integral para além da carga horária, reconhecendo que a formação envolve a combinação de:

1. Saberes escolares tradicionais (conteúdos formais);
2. Experiências comunitárias (valores e conhecimentos locais);
3. Expressões culturais (artes e identidades).

A trajetória da educação integral no Brasil é marcada por avanços e obstáculos na busca por uma escola pública democrática e inclusiva. Ela configura-se como uma alternativa transformadora ao propor uma formação mais humana. Este modelo transcende a simples ampliação da jornada, estendendo-se a uma estratégia que integra conteúdos centrais à formação ética e cívica. Ao privilegiar a permanência do estudante em um ambiente estruturado para estudo, reflexão e convivência, favorece-se o desenvolvimento integral da pessoa.

Múltiplos referenciais teóricos sustentam essa proposta. A perspectiva do desenvolvimento humano contextualizado enfatiza que o aprendizado ocorre pela promoção de competências sociais e emocionais. Complementarmente, a abordagem dialógica de Paulo Freire aponta para a educação como "prática de liberdade". Conforme Freire (1996), a educação deve promover a autonomia e a leitura crítica do mundo, valorizando os saberes dos sujeitos.

Para que esses objetivos se concretizem, é imperativo um compromisso conjunto. A gestão escolar deve promover uma visão compartilhada e condições de infraestrutura. Os educadores devem atuar como mediadores de experiências significativas, enquanto as famílias e a comunidade devem ser atores ativos no processo educativo. A implementação eficaz requer políticas públicas robustas, financiamento estável e currículos que integrem saberes formais e não formais. A avaliação, nesse contexto, deve contemplar indicadores como bem-estar emocional, senso de pertencimento e a capacidade de aplicar aprendizagens em situações reais.

Em síntese, a educação integral representa uma proposição pedagógica que valoriza o ser humano em sua totalidade, visando à formação de cidadãos ativos, éticos e capazes de contribuir para o desenvolvimento sustentável do país.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL OU ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL?

A Educação Integral define-se como uma abordagem pedagógica que vai além do simples aumento do tempo que o aluno permanece na escola, enfatizando a sua formação completa. Essa concepção considera o desenvolvimento do indivíduo em múltiplas dimensões: intelectual, física, emocional, social, cultural e ética. Além disso, reconhece o estudante como sujeito de direitos e protagonista do seu próprio aprendizado.

No contexto brasileiro, a Educação Integral tem sido valorizada como uma estratégia para enfrentar desigualdades educacionais e sociais, proporcionando um ambiente que responde às necessidades da sociedade atual, que exige cidadãos mais preparados e integrados em diferentes aspectos da vida. Assim, a proposta não se limita a ensinar conteúdos acadêmicos, mas busca também promover o desenvolvimento pleno dos alunos em diversas competências e valores.

Vale destacar que a ampliação da jornada escolar possibilita a diversificação das práticas pedagógicas ao integrar atividades que vão além do currículo tradicional, incluindo cultura local, esportes, artes e ciências. Essa ampliação está respaldada por documentos oficiais, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que orientam a progressiva expansão da educação em tempo integral para assegurar a qualidade da educação básica.

A modalidade de Escola de Tempo Integral está diretamente vinculada à organização ampliada do tempo escolar. Nessa configuração, o estudante permanece na instituição por um período prolongado — geralmente entre sete e oito horas diárias — com o intuito de ampliar o tempo dedicado às atividades pedagógicas, culturais, esportivas e de suporte ao processo de aprendizagem.

No entanto, o aumento da carga horária por si só não garante uma educação integral de qualidade. A efetividade do tempo ampliado está condicionada a um planejamento cuidadoso e à orientação por um projeto pedagógico consistente, que valorize a diversidade de experiências e promova o desenvolvimento integral do estudante em suas múltiplas dimensões: cognitiva, social, emocional e cultural. Assim, o êxito dessa modalidade depende do equilíbrio entre o tempo disponível e a qualidade das práticas educativas ofertadas, garantindo uma formação que transcenda o ensino tradicional.

3.1 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ITABERABA-BA

No município de Itaberaba-BA, há atualmente três escolas municipais de tempo integral: a Escola Municipal de Tempo Integral Presidente Tancredo de Almeida Neves (bairro Jardim das Palmeiras), a Escola Municipal de Tempo Integral Moisés Ribeiro Santana (Vila Duas Irmãs) e a Escola Municipal de Tempo Integral Renato Cincurá de Andrade (Povoado de Barro Duro, zona rural). Essas instituições oferecem ensino fundamental e atividades complementares, focando na qualidade, sustentabilidade e participação comunitária. Além disso, a prefeitura tem ampliado essa modalidade e investido em melhorias de infraestrutura para atender à crescente demanda, buscando reforçar o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos.

Segundo dados de fevereiro de 2025, a Secretaria de Educação anunciou planos de expansão, incluindo a conversão da Escola Hercília Dias Mascarenhas para o regime de tempo integral a partir de março daquele ano. Projetos de ampliação para as escolas Luiz Viana Filho e Monte do Paraíso foram divulgados em novembro de 2025, o que possivelmente elevará o total para cinco ou mais unidades em 2026.

A Escola Municipal Presidente Tancredo de Almeida Neves, fundada em março de 1985 na gestão do prefeito Linésio Bastos de Santana, homenageia o presidente eleito que faleceu antes de assumir o cargo. Inicialmente, a unidade contava com quatro salas de aula e atendia cerca de 250 alunos do 1º ao 4º ano. Em 2012, já atendia o mesmo número de estudantes em dois turnos, mas com uma estrutura expandida para seis salas e 12 turmas, abrangendo o Ensino Fundamental I e II.

Localizada na Rua Antônio Costa Peixoto, 320, no bairro Jardim das Palmeiras — território de Identidade Piemonte do Paraguaçu —, a implementação do regime de tempo integral na unidade ocorreu em 2019, focada nos anos finais do Ensino Fundamental. A infraestrutura atual é acessível e equipada com salas climatizadas, biblioteca, laboratórios de ciências e informática, quadra de esportes coberta e áreas de recreação.

Por estar situada em um bairro economicamente vulnerável, a escola historicamente enfrentou estigmas de violência e preconceito. No entanto, a comunidade escolar trabalha ativamente para superá-los. Inserida em uma realidade onde a maioria do corpo discente é composta por estudantes pretos e pardos, a escola assume um papel central no enfrentamento ao racismo estrutural e na valorização da identidade afro-brasileira.

A questão de gênero também é transversal à proposta pedagógica, buscando promover a equidade e o protagonismo de meninas e meninos em todas as frentes, desde as ciências até

as atividades culturais. Hoje, a instituição acolhe cerca de 135 alunos de diversas localidades, desconstruindo estereótipos negativos e servindo como um espaço de proteção e afirmação de direitos para jovens em situação de risco social.

A escola prioriza a sustentabilidade, oferece alimentação equilibrada — essencial para a segurança alimentar dos estudantes — e conta com profissionais qualificados. Atividades como a "Mostra dos Saberes", que aborda temas como desenvolvimento sustentável, envolvem diretamente a comunidade local.

Dessa forma, a proposta pedagógica enfatiza a formação integral, indo além do conteúdo acadêmico para incluir aspectos sociais, culturais, de gênero, raciais e de cidadania. Ao integrar essas dimensões, a Escola Tancredo Neves consolida-se como um agente transformador, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo com uma visão crítica e humanizada.

4 PROCESSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, de natureza básica, configurando-se como um estudo de caso. O objetivo central é descrever as percepções sobre os impactos da implementação da educação integral na Escola Municipal de Tempo Integral Presidente Tancredo de Almeida Neves, visto que busca compreender e analisar experiências, opiniões e relações interpessoais sob a ótica dos participantes.

Para tanto, o trabalho fundamenta-se nos seguintes objetivos específicos: traçar o histórico da implementação da Educação Integral na instituição; analisar as ações de gestão e coordenação que norteiam esse modelo; e, por fim, descrever as práticas desenvolvidas a partir dessa transição.

Nesse sentido, a opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de explorar em profundidade os fenômenos sociais e culturais em seu ambiente natural. Dessa forma, torna-se possível obter um entendimento contextualizado dos fatos, priorizando a subjetividade dos envolvidos.

Quanto à tipologia, a pesquisa caracteriza-se como exploratória por visar o esclarecimento de fenômenos e a sugestão de novas linhas de investigação. Tal escolha permite maior flexibilidade metodológica, além de facilitar a coleta de dados por múltiplos meios, como entrevistas e análise documental. Complementarmente, o delineamento de estudo de caso possibilita o exame detalhado de um grupo limitado, focando em fontes

variadas para alcançar uma compreensão minuciosa do objeto de estudo, seja com propósitos analíticos ou explicativos.

De acordo com Yin (2005, p. 32), “[...] o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

A coleta de dados será realizada nas dependências da Escola Municipal de Tempo Integral Presidente Tancredo de Almeida Neves, situada na zona urbana de Itaberaba-BA. O grupo de participantes é composto por sete integrantes, selecionados por sua atuação direta no modelo de ensino integral: um gestor, uma coordenadora, três professores e dois estudantes.

No que diz respeito aos instrumentos de pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e a observação participante, esta última realizada ao longo de dois dias. Ademais, procedeu-se a uma revisão bibliográfica de fontes secundárias publicadas entre 2020 e 2024. O detalhamento dessas técnicas segue abaixo:

- Entrevistas Semiestruturadas: baseadas em perguntas abertas para revelar impressões, experiências e desafios da implementação do Tempo Integral.
- Observação Participante: vivências no cotidiano escolar com registros sistemáticos em diário de campo, visando captar a dinâmica institucional.
- Revisão Bibliográfica: análise de produções acadêmicas recentes sobre a temática.

Para garantir uma análise sistemática, o corpus de dados foi organizado em três seções, alinhadas aos objetivos específicos da pesquisa:

1. Seção I: Focada nas perspectivas da gestão, com a participação do gestor e da coordenadora.
2. Seção II: Abrange as visões administrativas e docentes, contando com o gestor, a coordenadora e os três professores.
3. Seção III: Engloba a totalidade dos participantes (gestão, docentes e discentes), permitindo uma visão holística do objeto de estudo.

Finalmente, os dados produzidos foram submetidos à Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2016). Dando continuidade à exposição, a próxima seção apresenta a revisão bibliográfica, na qual refletiremos sobre os conceitos de educação integral, seguida pela análise detalhada das entrevistas e discussões dos resultados.

5 CONSTRUINDO PONTES SOBRE AS NOÇÕES E OS CONCEITOS SOBRE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Neste tópico, apresenta-se um levantamento bibliográfico acerca da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral. Vale ressaltar que a implementação dessa modalidade no Brasil tem sido amplamente debatida nos últimos anos, impulsionada, sobretudo, por programas públicos que visam prolongar a jornada escolar como estratégia para promover a isonomia social e o aprimoramento educacional.

Nessa perspectiva, o tempo integral representa muito mais do que a simples extensão do período de permanência em sala de aula. Pelo contrário, ele pressupõe uma mudança estrutural nos componentes pedagógicos, curriculares e institucionais, com o intuito de promover a formação holística e completa dos estudantes.

A seguir, apresentamos os quadros abaixo com o detalhamento de cada texto selecionado:

Título	Autor (a)	Defesa	Local	Tipo
EDUCAÇÃO INTEGRAL: PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL.	Camila da Costa Lacerda Tolío Richardt, Denise Aparecida Moser, Nathália Pinheiro Martins, Tanise Rodriguez Ávila.	14 de junho de 2024.	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Rio Grande do Sul.	Artigo.
Objetivo	Discorrer sobre os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, assim como apresentar o programa escola em tempo integral, com finalidade de destacar alguns obstáculos, benefícios e implicações associadas a implementação da educação integral no Brasil			
Caminho da pesquisa	Trata-se de uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, de natureza básica e abordagem qualitativa.			
Resultados obtidos	Os resultados apontam que a implementação está aquém do esperado para o cumprimento da meta 6do PNE, que os obstáculos relacionados a infraestrutura são recorrentes, além da dificuldade de gestores, professores e alunos em entenderem a concepção de educação integral e tempo integral.			

Título	Autor (a)	Defesa	Local	Tipo
CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DE BASES TEOÓRICAS E LEGAIS.	Cintia Aurora Quaresma Carneiro, Ney Cristina Monteiro de Oliveira.	11 de maio de 2020.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.	Artigo
Objetivo	Analisar as concepções de educação integral e em tempo integral existentes no país e suas implicações na melhoria da qualidade da educação pública.			
Caminho da pesquisa	Consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e estudo documental.			
Resultados obtidos	Os resultados demonstram predominância de experiências de ampliação da jornada escolar, para extensão do tempo em espaços externos da escola, em detrimento de atividades diversas desenvolvidas na escola.			

Título	Autor (a)	Defesa	Local	Tipo
A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: UMA REVISÃO EM TRÊS ATOS.	Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.	06 de março de 2024.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Rio Grande do Sul.	Artigo.
Objetivo	Discorrer sobre as experiências históricas de escolas em tempo integral No Brasil, bem como localizar questões contemporaneamente.			
Caminho da pesquisa	A pesquisa versa uma abordagem documental e bibliográfica, pautada por uma metodologia dialética, com procedimento analítico reconstrutivo, cujo escopo incide sobre a problematização da escola em tempo integral como política educacional.			
Resultados obtidos	Os resultados sinalizam que a proposta de escolarização pública em tempo integral é recorrente na história da educação brasileira, e tem potencial de apresentar inspirações qualitativas para educação pública.			

Título	Autor (a)	Defesa	Local	Tipo
A EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE DIFERENTES EXPERIÊNCIAS.	Mariana Lubarino Vilas Boas, Andréia Silva Abbiati.	06 de abril de 2020.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), São Paulo.	Artigo.
Objetivo	Objetivo desse artigo é analisar algumas dessas experiências à luz de artigos científicos disponibilizados na plataforma da biblioteca online SciELO, no período de 2002 a 2019.			
Caminho da pesquisa	Trata-se da descrição de um texto bibliográfico, documental, baseado na análise de artigos científicos, publicados e disponíveis na plataforma SciELO.			
Resultados obtidos	A análise revelou que as concepções de educação integral e de educação em tempo integral permeiam as discussões e provocam dúvidas quanto à função social da educação em tempo integral. Além disso, a falta de infraestrutura das escolas de tempo integral é frequentemente apontada como fator impeditivo à realização de atividades primordiais desta forma de organização do ensino.			

Título	Autor (a)	Defesa	Local	Tipo
A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL – ASPECTOS TEÓRICOS.	Kurlan Frey.	27 de outubro de 2017	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Chapecó.	Resumo expandido.
Objetivo	Busca compreender o caminho de implantação das escolas públicas integrais no Brasil.			
Caminho da pesquisa	Refere-se a uma pesquisa qualitativa, de procedimentos bibliográficos e documentais.			
Resultados obtidos	Os resultados apontam que o processo da educação integral no Brasil é marcado por avanços e retrocessos.			

Título	Autor (a)	Defesa	Local	Tipo
UMA BREVE RESTROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E OS MARCOS LEGAIS PARA SUA IMPLANTAÇÃO NOS ESTADOS DA FEDERAÇÃO.	Romário Farias Pedrosa dos Santos.	26 de outubro de 2019	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB),	Artigo
Objetivo	Analisar o status dessa implantação em consonância com o plano nacional de educação.			
Caminho da pesquisa	Para isso foram realizadas pesquisas bibliográficas, revisões de literatura e pesquisas documentais referente a leis e portarias do MEC, que versão sobre a instituição de políticas públicas no fomento a extensão da carga horária escolar.			
Resultados obtidos	Foram identificados que, alguns estados apresentam um significativo aumento na oferta de escolas e matrículas em relação ao Ensino Médio de Tempo Integral, porém, diante de todas as escolas de educação básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), observamos que os dados são alarmantes, distantes das metas do Plano Nacional de Educação			

Ao analisar a literatura selecionada, observa-se que os estudos convergem em propostas objetivas e relevantes sobre a Educação Integral no Brasil. Tais pesquisas utilizam a escola pública como o principal espaço dialético para a ampliação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades discentes, especialmente por meio de atividades no contraturno escolar.

Historicamente, essa trajetória é marcada pelas contribuições de idealizadores como Anísio Teixeira, que em 1950 inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola-Parque) em Salvador-BA, com o intuito de oferecer educação de tempo ampliado aos filhos de trabalhadores. Posteriormente, em 1985, essa visão foi expandida no Rio de Janeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro para garantir educação de qualidade, permanência estudantil e assistência integral.

Constata-se, nesse contexto, que a proposta de educação em tempo integral exerce uma influência positiva e construtiva na educação pública. Embora os textos retratem realidades distintas, eles convergem no entendimento de que a integralidade não deve ser vista apenas como uma estratégia para retirar crianças e adolescentes de situações de

vulnerabilidade, mas sim como uma oportunidade de proporcionar o pleno desenvolvimento para a vida em sociedade.

Entretanto, a literatura é enfática ao tratar dos desafios de implementação dessas políticas. A eficácia do modelo depende de fatores estruturais, tais como:

- Melhoria da infraestrutura física;
- Valorização e reconhecimento dos profissionais;
- Estímulos financeiros adequados;
- Projetos pedagógicos atrativos que combatam a evasão escolar.

Nessa linha de raciocínio, os pesquisadores demonstram inquietação quanto às desigualdades persistentes, ressaltando que o acesso a oportunidades educacionais de elite ainda é um privilégio distante das classes populares. Por fim, emerge a necessidade de uma gestão educacional que priorize a formação continuada. Afinal, a consolidação desses espaços requer políticas públicas que estimulem a qualificação profissional, garantindo que as escolas de tempo integral sejam ocupadas por docentes devidamente preparados para essa nova dinâmica.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA

Nesta seção, apresentam-se os resultados obtidos por meio desta pesquisa de natureza qualitativa. A sistematização das informações fundamenta-se na Análise de Conteúdo, conforme os delineamentos propostos por Bardin (2016). Inicialmente, os dados foram coletados via entrevistas semiestruturadas organizadas em três seções complementares. A primeira etapa contou com a participação do gestor e da coordenadora pedagógica; a segunda incluiu também três professores; por fim, a terceira seção integrou as perspectivas de todo o grupo, incluindo dois estudantes.

Os resultados foram analisados de forma colaborativa, sendo as respostas agrupadas por semelhanças ou contrastadas em seus pontos de divergência. No que tange à adesão à Escola de Tempo Integral, as percepções indicam que o processo foi bem aceito pelas famílias, motivado, sobretudo, por benefícios práticos como a alimentação diária e a permanência segura dos alunos durante todo o dia. Contudo, há um consenso de que a implantação foi um processo desafiador. Segundo os relatos, a escola recebeu poucas orientações iniciais, o que exigiu a construção de um modelo pedagógico "na prática". Apesar

disso, reconhece-se que a transição foi necessária e que o modelo se encontra mais consolidado atualmente.

Sob essa ótica, a gestão e a coordenação relatam que a transição para o ensino integral ocorreu em 2019. Tal mudança foi impulsionada por três fatores principais: a redução no número de matrículas, a disponibilidade de uma estrutura física recém-reformada e a necessidade premente de atender a uma comunidade em situação de vulnerabilidade social. Depreende-se, portanto, que a decisão partiu da instância municipal, visando fortalecer a permanência dos alunos e garantir maior proteção social. Para ilustrar esse cenário, destacam-se as seguintes falas:

O processo de adesão dessa escola aconteceu em 2019 por estar com baixo número de alunos e por atender a comunidade que está nesses aspectos de vulnerabilidade social (Gestor, 2025).

Pela estrutura que a escola oferece e a queda no quantitativo de alunos veio a proposta de ensino integral (Coordenadora Pedagógica, 2025).

Para Coelho (2004), o tempo integral na escola pressupõe a adoção de uma concepção de educação integral que extrapola as atividades pedagógicas convencionais. Tal modelo deve mobilizar diversos recursos intelectuais para a construção de uma sociedade democrática e justa, mediante a formação de indivíduos responsáveis e partícipes.

Entretanto, ao questionarmos os docentes sobre a existência de esclarecimentos e informações acerca da transição para este modelo, as respostas da gestão e da coordenação revelaram um cenário de comunicação unidirecional. Embora tenha havido reuniões informativas com a participação da direção e da comunidade escolar, o diálogo possuiu um caráter predominantemente informativo, em detrimento de uma natureza participativa. Isso ocorre porque a decisão pela implementação já havia sido definida pela gestão municipal.

Nesse sentido, observa-se um consenso de que, embora os professores tenham sido comunicados e orientados sobre a proposta, eles não detiveram poder efetivo de decisão. Dessa forma, enquanto alguns profissionais optaram por não permanecer na unidade, a maioria precisou se adaptar ao novo modelo. Nota-se, portanto, um processo que garantiu o esclarecimento técnico, mas que, simultaneamente, limitou a escuta e a agência dos professores. Conforme destaca a coordenadora pedagógica em seu relato:

Teve essa reunião sim, com a direção, coordenação e professores, mais alguns deles não aceitaram, mas a proposta já tinha sido lançada devido às circunstâncias da escola (Coordenadora Pedagógica, 2025).

No que se refere à estrutura física da instituição, as percepções da gestão e da coordenação são parcialmente afirmativas. Ambos reconhecem que um espaço adequado é condição fundamental para o pleno funcionamento da educação em tempo integral, pontuando que a unidade não foi originalmente projetada para esse modelo, embora tenha passado por processos de revitalização e adaptação.

As divergências, no entanto, manifestam-se na análise da adequação atual. Os relatos apontam a carência de uma estrutura ideal, destacando a falta de salas específicas e de um refeitório apropriado às exigências do regime integral. Apesar dessas limitações, a escola dispõe de equipamentos como quadra poliesportiva, biblioteca, sala de recursos e laboratório, os quais permitem a execução das atividades no contraturno.

Em suma, os dados demonstram que a instituição consegue atender minimamente às demandas da educação integral, embora careça de investimentos e melhorias estruturais urgentes para garantir a qualidade das atividades desenvolvidas. Essa realidade é corroborada pelo gestor em seu depoimento:

A estrutura física é fundamental no processo de ensino em tempo integral, porém essa escola não foi projetada para jornada ampliada, em um determinado período o município fez uma revitalização da escola, só que ainda não era com a perspectiva de tempo integral, quando veio o processo de tempo integral, teve que fazer umas adaptações com a estrutura que a gente tem até o momento a gente não tem estrutura ideal para o funcionamento do tempo integral (Gestor, 2025).

No que diz respeito ao processo de implementação, há uma concordância predominante nos relatos sobre o caráter desafiador de ser a unidade pioneira no Ensino Fundamental II a adotar o tempo integral no município. Esse início foi marcado pela escassez de referências pedagógicas e apoio institucional, além da carência de recursos adequados. Nesse cenário, a equipe escolar precisou adaptar-se cotidianamente, enfrentando dificuldades na organização das oficinas, na gestão da carga horária e na disponibilidade de materiais didáticos.

Não obstante, os participantes concordam que, embora o processo tenha sido gradual, a experiência gerou aprendizados significativos. Evidencia-se, inclusive, que o modelo já apresenta resultados positivos e avanços perceptíveis em comparação ao ensino regular. Conforme explica a gestão no seguinte depoimento:

Particularmente, gosto muito e defendo o tempo integral, então se a gente trabalhar de forma coerente com que pede o ensino integral a gente vai ter bons resultados, e isso a nós já vem adquirindo ao longo do tempo (Gestor, 2025).

Quanto às motivações e necessidades que levaram a instituição a adotar o modelo de Educação Integral, as respostas apresentam nuances entre a coordenação e a gestão. Dentre os fatores citados, destaca-se a vulnerabilidade social da comunidade local, além de questões de ordem administrativa, como a redução no número de matrículas e a necessidade de reorganização dos turnos escolares.

Por outro lado, há uma concordância plena de que o tempo integral viabilizou uma maior permanência dos discentes no ambiente escolar. Esse fator, segundo os relatos, garantiu o acesso a uma alimentação adequada, um acompanhamento pedagógico mais próximo e, conseqüentemente, melhores condições para o desenvolvimento do processo formativo. Tal cenário é detalhado pelo gestor e pela coordenadora pedagógica nas seguintes falas:

Diante do cenário que nós temos, eu acredito que a motivação tenha sido a condição de vulnerabilidade social de uma boa parte dos nossos alunos, são quesitos que favorecem a implementação desse ensino (Gestor, 2025 - informação verbal).

Devido a quantidade de alunos mais a questão da vulnerabilidade social em que se encontrava a maioria juntando o útil ao agradável (Coordenadora Pedagógica. 2025).

As respostas convergem também para a percepção de melhoria no desempenho escolar, fator diretamente associado ao modelo integral. Nesse sentido, destaca-se o impacto positivo da alimentação escolar e da ampliação do tempo de aprendizagem, com evidências de casos concretos de alunos que superaram o estado de recuperação após a implementação das oficinas no contraturno.

Vale ressaltar que, entre os relatos, não houve discordância quanto à relevância da educação integral. Isso ocorre porque a modalidade emergiu como uma solução estratégica para as demandas sociais da comunidade, configurando-se como uma resposta pedagógica eficaz para a promoção da equidade educacional.

6.2 ANÁLISE QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL NESTE ESPAÇO

No que tange à relevância da estrutura educacional oferecida, as percepções de estudantes, professores e coordenadores são amplamente afirmativas. Os participantes destacam que a qualidade do ensino na instituição é elevada, visto que está rigorosamente alinhada às diretrizes estabelecidas pela BNCC. Além disso, os relatos enfatizam a atuação de uma gestão humanizada e o trabalho de uma coordenação pedagógica eficiente, somados à competência do corpo docente.

Outro ponto de destaque é a infraestrutura da unidade, considerada uma das melhores da rede municipal. Sob a ótica dos professores, as atividades desenvolvidas nos turnos opostos configuram-se como um diferencial pedagógico fundamental para o sucesso do modelo. Essa visão é corroborada tanto pela coordenação quanto pelo depoimento da "Professora 1", ao afirmar que:

A proposta da escola é muito boa, tem um currículo bem abrangente, a gente procura através da coordenação desenvolver nosso trabalho de forma dinâmica e contextualizada com a realidade do aluno (Professora 1, 2025).

A estrutura, em sua maioria, é ótima. Eu acho, uma das melhores escolas do fundamental 2 da rede municipal na sede, não vemos nenhuma escola de fundamental 2 que oferta o 6º ao 9º ano atualmente com a estrutura que essa escola tem (Coordenadora Pedagógica 2025).

No que concerne aos planejamentos e às ações pedagógicas, as respostas de professores, coordenadores e gestores confirmam uma organização coletiva. Esse planejamento ocorre, prioritariamente, durante as reuniões de Atividade Complementar (AC) e na elaboração dos planos anuais, momentos nos quais são estabelecidas as diretrizes baseadas nos diagnósticos de aprendizagem.

Nesse contexto, há um consenso sobre a necessidade de integração entre o trabalho realizado nos turnos matutino e vespertino. O objetivo central é garantir a continuidade entre os conteúdos do currículo base e as oficinas desenvolvidas, assegurando que estas não ocorram de forma isolada, mas sim como elementos complementares ao processo educativo. Essa dinâmica de integração é evidenciada no relato da professora a seguir:

O planejamento ocorre conforme ao plano anual, as ações são planejadas normalmente pela coordenação, mais com participação dos professores, nos (AC's) a coordenadora expõe as ideias então a gente vai incrementando em conjunto (Professora 2, 2025).

Todavia, há divergências no que diz respeito à efetividade plena do planejamento. Ressalta-se que, apesar de o processo ser bem estruturado, a execução apresenta dificuldades práticas significativas, tais como a acentuada diversidade nos níveis de aprendizagem dentro das turmas e a complexidade de aplicar metodologias diferenciadas nas oficinas.

Somado a isso, os relatos evidenciam a necessidade constante de ajustes pedagógicos para atender estudantes com defasagens em habilidades essenciais, especificamente em leitura, escrita e matemática. Dessa forma, o planejamento é visto como um guia necessário, porém desafiador diante da realidade escolar. Essa perspectiva é detalhada pela gestão no seguinte pronunciamento:

Considerando as ações pedagógicas, a primeira coisa que fazemos é o diagnóstico, dessas ações, analisamos a aprendizagem do estudante, a que nível esse estudante está e de que ponto vamos partir consideramos, por exemplo, a dificuldade relacionada a isso, uma sala de 6º ano, tem alunos em vários níveis, então, o planejamento dessas ações precisa alcançar todos esses níveis (Gestor, 2025).

A discrepância entre a teoria da Educação Integral e sua aplicação prática revela uma compreensão equivocada de que o tempo ampliado serve primordialmente como um mecanismo de correção para lacunas de aprendizagem em disciplinas nucleares. Ao classificar a defasagem em leitura, escrita e matemática como um "entreve" à execução de oficinas, a equipe escolar expõe uma visão linear e fragmentada do currículo, onde o desenvolvimento de competências básicas é dissociado da formação humana e cultural.

Na verdadeira perspectiva da Educação Integral, o estudante deve ser compreendido em sua multidimensionalidade — física, afetiva, cognitiva e social —, de modo que as oficinas e o tempo estendido não sejam vistos como apêndices ou atividades secundárias, mas como espaços de integração que ressignificam o conhecimento formal. Portanto, a resistência em adaptar o planejamento às reais necessidades do alunado denota a persistência de um modelo de ensino padronizado que, ao focar excessivamente no déficit, acaba por negligenciar o potencial emancipador e transdisciplinar que fundamenta a concepção de uma formação plena.

No que se refere às ações desenvolvidas na instituição, os professores, a coordenação e a gestão afirmam, predominantemente, que a avaliação ocorre de forma processual e continuada. Esse acompanhamento é realizado por meio de atividades ao longo do período

letivo, provas finais e avaliações de projetos específicos, processos que envolvem a participação ativa da equipe pedagógica no monitoramento do desempenho estudantil.

Entretanto, há uma convergência de opiniões quanto à baixa participação da comunidade escolar, especialmente das famílias, mesmo diante de convites constantes para as atividades institucionais. Nesse sentido, reconhece-se que a escola tem buscado estratégias para ampliar esse engajamento, como a adaptação de horários de reuniões e eventos. Contudo, embora não existam discordâncias significativas entre os relatos, as percepções indicam que, apesar dos esforços empenhados pela unidade, a efetiva participação familiar permanece como um desafio estrutural. Essa realidade é evidenciada pelos professores nas seguintes falas:

As ações avaliadas são atividades processuais, normalmente fazemos três atividades valendo cada uma 2 pontos e prova final valendo 4, nos pequenos projetos avaliamos com 2 pontos e quanto aos projetos maiores são avaliados em 4 pontos (Professora 2, 2025).

A presença da família na escola é fundamental durante cada unidade de aprendizagem mais normalmente, muitos pais não participam, para receber o feedback sobre as atividades desenvolvidas nesses períodos pelos estudantes, só no final de cada unidade existe um número maior de pais (responsáveis), para a entrega do boletim escolar (Professor 3, 2025).

A educação transformadora concretiza-se no tempo estendido da escola por meio de uma avaliação dialógica que envolve alunos, famílias e comunidade, rompendo com o caráter assistencialista em prol da conscientização (Freire, 1970).

No que concerne às mudanças observadas após a implementação, as afirmações de professores, coordenadores e gestores são amplamente positivas. O consenso é de que esse processo transformou a instituição profundamente, especialmente devido à ampliação da jornada escolar, à reorganização das rotinas e à oferta regular de refeições. Tais fatores promoveram não apenas o bem-estar e a permanência dos discentes, mas também o aprimoramento da aprendizagem, sobretudo para aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, os estudantes passaram a apresentar um melhor desempenho e a desenvolver habilidades pessoais por meio de oficinas de arte, esporte, música, teatro e escrita, o que fortaleceu significativamente o vínculo com a escola. Ademais, as respostas convergem para o fato de que o tempo integral contribuiu para uma mudança na percepção externa da unidade: a escola deixou de ser vista apenas como um espaço de acolhimento para

tornar-se uma referência em qualidade de ensino. Em consonância com essa visão, as professoras e a coordenação entrevistadas relatam que:

A maioria dos alunos vive em vulnerabilidade social, e percebemos que a aprendizagem melhorou, provavelmente porque as necessidades alimentares passaram a ser atendidas (Coordenadora Pedagógica, 2025).

A escola foi readaptada para esse contexto de jornada ampliada assim como o comportamento dos alunos também mudaram, boa parte dos alunos valorizam esse ambiente, principalmente pela questão de estar aqui na escola mais tempo, recebendo todos os cuidados necessários e de se sentirem devidamente amparados, de maneira cuidadosa e humanizada (Professora 1, 2025).

No que diz respeito aos principais projetos desenvolvidos no contraturno, as percepções de professores, coordenadores e gestores são amplamente afirmativas. Os relatos destacam que os projetos ocorrem por meio de oficinas integradas, sem uma separação rígida entre os turnos matutino e vespertino. Nesse panorama, o projeto de leitura da unidade surge como o eixo central, uma vez que envolve todo o corpo docente e perpassa a rotina escolar de maneira transversal.

Além disso, há relatos sobre a oferta de projetos nas áreas de arte, música e dança, bem como reforços pedagógicos em Matemática e Língua Portuguesa. Tais ações são consideradas fundamentais para valorizar as múltiplas habilidades dos discentes, especialmente daqueles que não possuem um destaque imediato na aprendizagem tradicional.

Vale ressaltar que, embora não existam discordâncias entre os entrevistados, nota-se uma variação de foco em suas respostas. Alguns docentes dão maior ênfase a iniciativas específicas, como o Clube de Ciências e o Laboratório Maker — voltados à iniciação científica e à robótica —, os quais oferecem inclusive a possibilidade de bolsas aos alunos. Dessa forma, evidencia-se que os projetos diversificados são complementares e estão plenamente alinhados à proposta de educação integral. Conforme se manifestam a professora e a gestão nos depoimentos abaixo:

O principal projeto é o de leitura, que acontece nos dois turnos e envolve toda a escola, com a participação de todos os professores (Professora 2, 2025).

As oficinas são voltadas para a área de cultura, esporte, tecnologia e questões pedagógicas, língua portuguesa e matemática, assim como laboratório voltado para iniciação científica (Gestor, 2025).

Ao abordar os avanços e objetivos institucionais, os professores, coordenadores e gestores afirmam que, para a consolidação plena da educação integral, é imperativo ampliar os investimentos financeiros. As prioridades apontadas incluem a melhoria da infraestrutura, a democratização do acesso a materiais pedagógicos e tecnológicos, além do fortalecimento de programas de formação continuada para o corpo docente.

Nesse contexto, emerge uma preocupação central com a alfabetização e o letramento, especialmente no Ensino Fundamental II. Os relatos indicam que muitos estudantes ingressam nessa etapa com acentuadas defasagens em leitura e escrita, tornando o turno integral uma oportunidade estratégica para a recomposição dessas aprendizagens básicas.

Observa-se que, nos depoimentos dos professores, não há discordâncias, mas sim uma convergência em pontos cruciais: reconhece-se que a escola avança, contudo, a sustentabilidade desse progresso depende de um planejamento rigoroso das políticas públicas. Portanto, para que a educação integral seja mantida com qualidade, é indispensável um apoio institucional que contemple as dimensões estrutural, financeira e formativa. Tal perspectiva é corroborada pelo relato do professor a seguir:

Precisamos de muitas coisas: estrutura adequada e formação continuada. Precisa de mais materiais para desenvolver os trabalhos, como artesanato, que falta muito material. E precisa de um espaço amplo para refeição, no caso, um refeitório. Melhoria da quadra, banheiros para eles tomarem banho, material tecnológico e ampliação do refeitório (Professor 3, 2025).

6.3 PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

No que se refere às atividades desenvolvidas, os professores, coordenadores e gestores afirmam que os estudantes realizam uma avaliação mista sobre o contraturno. Por um lado, observa-se um grupo que demonstra grande entusiasmo em participar de oficinas práticas, como percussão e laboratório. Essas atividades, por serem dinâmicas e próximas da realidade vivenciada pelos alunos, geram maior interesse e engajamento.

Tal recepção positiva valida a tese de Anísio Teixeira de que o aprendizado é facilitado quando associado a tarefas reais e à união entre teoria e prática. Para o educador, a escola de tempo integral não deve ser apenas um lugar de instrução, mas um ambiente social completo:

Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (Teixeira, 1999, p. 63).

Em contrapartida, há estudantes que manifestam queixas quanto ao cansaço decorrente da jornada integral, demonstrando resistência a atividades que envolvem leitura e escrita, visto que esperam que o contraturno possua um caráter estritamente recreativo. As divergências entre os relatos ocorrem, principalmente, quando os alunos não compreendem a intencionalidade pedagógica desse período. Teixeira (1997) já alertava para os limites da escola meramente "alfabetizadora", afirmando que "desacompanhado de educação, o miraculoso alfabeto, em verdade, só produz males". Para ele, o tempo integral não deveria ser um fardo, mas uma oportunidade para a criança viver plenamente: “[A] educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver” (Teixeira, 1997, p. 89).

Diante disso, a escola realiza ajustes frequentes na grade curricular, buscando equilibrar as oficinas para torná-las mais atrativas e, ao mesmo tempo, essenciais para a consolidação da aprendizagem. Essa busca pelo equilíbrio entre o saber intelectual e o fazer prático remete ao modelo das Escolas-Classe e Escolas-Parque, no qual Teixeira propunha uma divisão clara entre os setores de instrução e educação integral:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, e ensino da leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física (Teixeira, 1959, p. 82).

Essa dinâmica é ilustrada na seguinte fala da professora:

Os estudantes estão o tempo todo avaliando, ficam contando os minutos pra que chegue a turno oposto, porque são aulas mais práticas onde veem a fuga da escrita e isso atrai mais o público, principalmente as aulas de percussão, assim como o laboratório meio que é o trabalho voltado para a iniciação científica (Professora 1, 2025).

A "fuga da escrita" mencionada reforça a necessidade anisiana de que a escola ofereça "oportunidades completas de vida", transcendendo o ensino verbalista para formar o cidadão através da reconstrução da experiência. No que tange aos projetos pedagógicos, professores, coordenadores e gestores afirmam, predominantemente, a relevância das iniciativas desenvolvidas no contraturno. Ressaltam que tais projetos são integrados às atividades do turno regular, o que gera um impacto positivo no envolvimento discente, na melhoria do comportamento e na valorização de habilidades diversas. Isso ocorre porque as oficinas não funcionam de forma isolada, mas de maneira articulada entre os turnos, fortalecendo a proposta de educação integral por meio de um planejamento coletivo.

Quanto à organização das atividades, as respostas convergem para o entendimento de que estas são planejadas como parte intrínseca do processo educativo, distanciando-se de uma concepção de mero "passatempo". Há um consenso entre os docentes de que existe uma rotina definida, com horários estabelecidos e acompanhamento sistemático da coordenação pedagógica.

Nessa estrutura, o contraturno inicia-se com a alimentação, momento em que se trabalham hábitos alimentares, higiene e a autonomia dos estudantes. Esta etapa reflete a visão de Teixeira de que a escola deve ser uma "instituição conscientemente planejada para educar", onde até os atos biológicos são imbuídos de valor educativo. Sequencialmente, ocorrem as oficinas pedagógicas, as quais os professores descrevem como mais práticas e dinâmicas. Dessa forma, essas atividades complementam os conteúdos ministrados no período matutino, contribuindo diretamente para o desenvolvimento integral dos alunos. Tal dinâmica é detalhada pela professora entrevistada:

As atividades têm planejamento, uma sequência didática que nós professores fazemos para 15 dias, orientada pela coordenação, O contraturno inicia a partir das 11:30h com a preparação pra alimentação que já faz parte da matriz curricular é uma disciplina onde chamamos de hábitos alimentares e higiene pessoal. Já as oficinas funcionam partir das 12:50h. Com duração de 60 minutos cada aula, tendo um intervalo de 10 minutos para o lanche em seguida voltam para a sala e encerramos às 16:00h (Professora 2, 2025).

Ao serem indagados sobre a execução das atividades nas oficinas, os professores, coordenadores e gestores afirmam que estas são assumidas pelos docentes em conformidade com a política municipal de educação integral. A equipe é descrita como diversificada, o que fortalece as práticas pedagógicas e amplia as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, o planejamento é fruto de ações conjuntas entre o corpo docente e a coordenação, assegurando a integração necessária com o currículo regular.

Somado a isso, os participantes enfatizam a relevância da Sala de Recursos Multifuncionais, considerada um suporte fundamental para o desenvolvimento dos alunos com necessidades específicas. Todavia, surgem discordâncias e pontos de atenção quando o foco recai sobre os desafios estruturais. Os relatos evidenciam a carência de materiais pedagógicos adequados e a necessidade constante de ajustes para suprir as limitações físicas do ambiente escolar. Sob essa perspectiva, o professor sintetiza essas questões em seu depoimento:

As atividades são desenvolvidas por professores e também por profissionais chamados de oficinairos, que atuam nas áreas de educação física, dança, arte, leitura e música. O professor, junto com a coordenação, é quem planeja e executa as atividades, principalmente porque dependemos da escola para algumas coisas, como o material (Professor 3, 2025).

Estes desafios materiais ecoam o pensamento de Teixeira (1959), ao afirmar que "não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata", indicando que a sobrevivência da democracia depende do investimento robusto na qualidade dessas instituições.

Cavalcante (2013) ressalta que os desafios na formação de agentes para oficinas de artes e esportes demandam uma integração curricular efetiva. Nessa perspectiva, os estudantes entrevistados relatam que o contraturno é um período destinado tanto à realização de atividades pedagógicas — com foco em Matemática e Língua Portuguesa — quanto à participação em oficinas e momentos de alimentação. Tais relatos evidenciam que o tempo ampliado funciona como uma extensão do turno regular, priorizando o reforço dos estudos e a organização da rotina escolar.

De maneira convergente, os alunos indicam que as oficinas de maior interesse são as de Matemática, artesanato, informática e tecnologia. A preferência por essas áreas justifica-se pelo caráter prático e dinâmico das aulas, além da interação positiva com os professores. Evidencia-se, portanto, que a utilização de metodologias ativas torna as ações mais atrativas e significativas, resultando em uma melhora perceptível no aprendizado. Essa percepção é sintetizada na seguinte colocação de uma das estudantes:

Eu gosto das oficinas de matemática por que é legal a pró passa atividades dinâmicas, gosto de artesanato pró Joana que a gente aprende muita coisa

legal também e gosto do professor José que ensina tecnologia informática (Estudante 1, 2025).

Ao serem indagados sobre as possibilidades de novas atividades no contraturno, os estudantes manifestaram o interesse pela inclusão de aulas de culinária e práticas laboratoriais, como o uso de microscópios e a observação de planetas com telescópios. Tais sugestões evidenciam um nítido desejo pela iniciação científica e por experiências sensoriais e investigativas.

Ademais, destaca-se a preferência pelo ensino da Matemática, tradicionalmente apontada como um dos maiores desafios de aprendizagem. Os relatos indicam que, por meio de metodologias dinâmicas e lúdicas, houve um aumento significativo no interesse pela disciplina. Os discentes demonstram apreciar o uso de metodologias ativas e a realização de experimentos inovadores, que tornam o conhecimento mais palpável. Conforme ressalta a estudante em seu comentário:

Gostaria de aula de culinária, gostaria de aulas que meche com microscópio e aquele que você ver os planetas telescópio (Estudante 2, 2025).

Portanto, os dados permitem concluir que a implementação do Tempo Integral na unidade pioneira do Ensino Fundamental II em Itaberaba-BA, iniciada em 2019, superou desafios inaugurais — como a escassez de orientações municipais e as limitações físicas — para consolidar-se como uma estratégia objetiva em contextos de vulnerabilidade social. O modelo promoveu maior permanência escolar, garantiu a segurança alimentar e estabeleceu uma integração curricular entre o turno regular e o contraturno, por meio de oficinas de leitura, arte, esporte, matemática, tecnologia e iniciação científica.

A análise qualitativa, fundamentada em Bardin (2016), evidencia um consenso entre gestor, coordenação, professores e estudantes acerca dos avanços na aprendizagem, no uso de metodologias ativas e no desenvolvimento socioemocional, alinhando-se às perspectivas de Coelho (2004), Freire (1970) e, primordialmente, à visão de Anísio Teixeira de escola como comunidade em miniatura. Contudo, persistem gargalos significativos, como a infraestrutura física inadequada (carência de refeitório e materiais específicos), o cansaço decorrente da jornada ampliada, a baixa participação familiar e a heterogeneidade nos níveis de aprendizagem.

Em suma, a experiência transforma a instituição em uma referência municipal pelo alinhamento à BNCC e pela humanização da gestão, demandando investimentos contínuos em

infraestrutura, formação docente e políticas públicas sustentáveis para assegurar a ampliação dos impactos transformadores e a promoção da equidade educacional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do Programa Escola em Tempo Integral, instituído em 31 de julho de 2023 (Lei nº 14.604/2023) para o cumprimento da Meta 6 do PNE (Lei nº 13.005/2014), esta pesquisa partiu da questão central: de que maneira a Escola Municipal de Tempo Integral Presidente Tancredo de Almeida Neves tem vivenciado a implementação de sua jornada ampliada? Tal problemática guiou o objetivo geral de analisar esse processo, desdobrando-se em objetivos específicos que buscaram traçar o histórico da unidade, analisar as ações da gestão e coordenação, além de descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas sob o novo modelo. Por meio de uma pesquisa qualitativa exploratória (estudo de caso), revisou-se a literatura do período de 2017 a 2024 e aplicou-se entrevistas semiestruturadas com o gestor, a coordenadora, docentes e estudantes.

A análise dos dados revelou que a instituição tem vivenciado esse processo de forma gradual, enfrentando desafios inerentes à adaptação institucional, à reorganização curricular, à adequação dos espaços físicos e à ressignificação das práticas pedagógicas. Mesmo diante das dificuldades, evidenciou-se o comprometimento da gestão escolar, da coordenação e dos professores em alinhar as ações educativas às diretrizes da BNCC e aos princípios da educação integral, buscando atender às necessidades cognitivas, sociais, culturais e emocionais dos discentes.

As práticas desenvolvidas no âmbito da jornada ampliada demonstram o esforço coletivo da unidade em transcender o ensino tradicional por meio de atividades diversificadas, como oficinas culturais, esportivas e pedagógicas. Tais iniciativas contribuem não apenas para o desenvolvimento integral dos estudantes, mas também para o fortalecimento do vínculo escolar e a construção de aprendizagens significativas. Do ponto de vista metodológico, a abordagem qualitativa e o estudo de caso mostraram-se adequados para compreender profundamente a realidade investigada, permitindo captar as percepções e experiências dos atores envolvidos.

Ao término deste trabalho, foi possível compreender com maior proximidade como ocorre a implementação da educação integral na referida escola, sob seus aspectos históricos, organizacionais e pedagógicos. A pesquisa demonstrou que a ampliação da jornada escolar representa um avanço significativo para a educação no município de Itaberaba-BA, sobretudo

ao expandir as oportunidades de aprendizagem para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Considera-se que este estudo contribui para a ampliação do conhecimento sobre a implementação da educação integral em âmbito local e regional. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam fomentar reflexões e subsidiar a tomada de decisões de gestores e profissionais da educação, além de incentivar novos estudos que fortaleçam as políticas públicas de educação integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. **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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 8 fev. 2026.

CAVALCANTE, Rosana. **Educação Integral: possibilidades e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

DALLA VALLE, Paulo Roberto; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e272379, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/?lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2026.

ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES. **Projeto político pedagógico EMTIPTAN 2025: educação, ética, amor, integridade e respeito**. Itaberaba: SMED/Prefeitura Municipal de Itaberaba, 2025. 1 v. Documento interno.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A escola em tempo integral no Brasil: uma revisão em três atos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e264962, 2024. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/15277>. Acesso em: 8 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREY, Kurlan. A escola de tempo integral no Brasil – aspectos teóricos. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE PEDAGOGIA, 8.; SEMINÁRIO INSTITUCIONAL INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, Itapiranga. **Anais [...]**. Itapiranga: UCEFF, 2017. Disponível em: <https://eventos-antigo.uceff.edu.br/site/8-seminario-de-iniciacao-cientifica-de-pedagogia-8-seminario-institucional-interdisciplinar-de-educacao>. Acesso em: 8 fev. 2026.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Escola de Tempo Integral / Aluno em Tempo Integral**. São Paulo: CENP, 2011. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/09/educacaointegral._escola_de_tempo_integral._aluno_de_tempo_integral.pdf. Acesso em: 8 fev. 2026.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir bases teóricas e legais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2074-2094, out./dez. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000402074. Acesso em: 8 fev. 2026.

RICHARDT, Camila da Costa Lacerda Tolio *et al.* Educação integral: programa escola em tempo integral. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [s. l.], v. 6, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/download/1092/1144/5190>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves; MEIRELES, Everson; NACIF, Paulo Gabriel Soledade. **Educação integral em tempo integral: caminhos e desafios**. Nota Técnica 7. Brasília, DF: D³E, mar. 2024.

SANTOS, Romário Farias Pedrosa dos. Uma breve retrospectiva histórica da educação integral no Brasil e os marcos legais para sua implantação nos estados da federação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 7., 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV151_MD1_SA121_ID8774_29072021153757.pdf. Acesso em: 8 fev. 2026.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997. (Original publicado em 1936).

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, jan./mar. 1961.

VILAS BOAS, Mariana Lubarino; ABBIATI, Andréia Silva. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13545>. Acesso em: 8 fev. 2026.