

organizadores

Cintya da Silva Aguiar

Marcelo Wilson Ferreira Pacheco

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

processos
em movimento
na Amazônia
brasileira

ESCOLA em
TempoIntegral

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO DO
BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

pimenta
feijão

organizadores

Cintya da Silva Aguiar

Marcelo Wilson Ferreira Pacheco

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

processos
em movimento
na Amazônia
brasileira

ESCOLA em
Tempo Integral

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO DO
BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

I São Paulo I 2026 I

pimenta
leitura

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E24

Educação Integral e Escola em Tempo Integral: processos em movimento na Amazônia brasileira / Organização Cintya da Silva Aguiar, Marcelo Wilson Ferreira Pacheco, Ney Cristina Monteiro de Oliveira. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-630-2

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-630-2

1. Educação Integral em Tempo Integral. 2. Educação na Amazônia. 3. Política Educacional. I. Aguiar, Cintya da Silva (Org.). II. Pacheco, Marcelo Wilson Ferreira (Org.). III Oliveira, Ney Cristina Monteiro de (Org.). IV. Título.

CDD 379.24

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação Integral em Tempo Integral

II. Política Educacional

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

[<https://creativecommons.org/licenses/>](https://creativecommons.org/licenses/).

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	kreved, EduKids, efe_madrid - Magnific.com
Tipografias	Acumin, Gothiks Round, Rockwell Nova
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Cintya da Silva Aguiar Marcelo Wilson Ferreira Pacheco Ney Cristina Monteiro de Oliveira

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 6

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Apresentação14

Jaqueline Moll

Prefácio18

CAPÍTULO 1

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Telma Guerreiro Barroso

Wilson Barroso

Silvério Sirotheau Corrêa Neto

Doriedson do Socorro Rodrigues

Educação Integral e Escola em Tempo Integral:

caminhos da formação continuada

na região Norte/Brasil.....29

CAPÍTULO 2

Adão Rogério Xavier Silva

Mark Clark Assen de Carvalho

Maycon de Oliveira Costa

Patrícia Carvalho Redigulo

Sebastiana Gama dos Santos

A Formação Continuada como Estratégia para Operacionalização da Política de Educação Integral

em Tempo Integral no Estado do Acre.....50

CAPÍTULO 3

Ilma de Andrade Barleta

Lucar Duarte de Souza Dias

Elizeu Batista Rodrigues Junior

Claudio Nascimento da Costa

Arthane Menezes Figueirêdo

A Expansão da Educação em Tempo Integral e o PNE (2014-2024):

o cenário amapaense em questão.....69

CAPÍTULO 4

Eulina Maria Leite Nogueira

Zilda Gláucia Elias Franco

Diomark Pereira de Araújo

Simone de Oliveira Alencar

A Educação Integral em Tempo Integral no Amazonas e o Currículo Integrado.....84

CAPÍTULO 5

Adriana Francisca de Medeiros

Ana Claudia da Silva Oliveira

Angela Maria Gonçalves de Oliveira

Educação Integral no Amazonas:

um relato de experiência na Escola Estadual

de Tempo Integral Roxana Pereira Bonessi..... 105

CAPÍTULO 6

Carla Cilene Siqueira Moreira

Cintia Adélia da Silva

Dinair Leal da Hora

Madalena do Socorro Gonçalves Jorge

Maria do Socorro Silva da Silva

Raimundo Nonato Leite de Oliveira

Fundamentos Teórico- Metodológicos da Educação Integral em Tempo Integral no Estado do Pará:

pesquisa e formação 128



CAPÍTULO 7

Cintya da Silva Aguiar

Marcelo Wilson Ferreira Pacheco

Maria do Socorro Rodrigues Rocha

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Rosely da Silva Costa de Oliveira

**O Papel das Secretarias Municipais
de Educação na Formulação
e Promoção da Política de Educação
Integral em Tempo Integral 149**

CAPÍTULO 8

Maria de Fátima Matos de Souza

Eduarda de Assunção Pacheco

Elaniese do Socorro Lima da Silva

Emanuelly Leticia das Mercedes Silva

Neuzivan Lima Ávila

**Programa Escola em Tempo
Integral (PETI) no Contexto
Educativo do Oeste do Pará:**

desafios enfrentados na materialização da política 168

CAPÍTULO 9

Aparecida Luzia Alzira Zuin

Claudinei Frutuoso

Eliane Bastos

Francisco Magalhães de Lima

Gláucia Lopes Negreiros

Programa Escola em Tempo Integral:

Rondônia no mapa das dimensões humanas..... 186

CAPÍTULO 10

Edlauva Oliveira dos Santos

Valtenir Soares Abreu

**Formação Continuada de Técnicos
das Secretarias de Educação de Roraima
com Foco na Educação Integral
em Tempo Integral em 2024 e 2025..... 212**



CAPÍTULO 11

Juliana Chioca Ipolito

Diogo Teixeira de Castro Silva

Deyvison Bispo de Oliveira Santos

Nielson do Socorro Nunes Cardoso

**A Concepção de Educação
Integral no Programa Escola
em Tempo Integral (2023):**

uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica 229

CAPÍTULO 12

Adriana dos Reis Martins

Celestina Maria Pereira de Souza

Ítalo Bruno Paiva Gonçalves

Jeffirson Ramos da Silva

**A Experiência do Tocantins
na Formação de Gestores para a
Educação Integral em Tempo Integral**.....242

CAPÍTULO 13

Rosilene Lagares

Roberto Francisco de Carvalho

Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito

**Movimento Formativo da Educação
Integral em Tempo Integral
nos Municípios do Tocantins:**

perspectiva formativa, perfil dos cursistas
e aspectos avaliativos gerais 264

CAPÍTULO 14

Izete Magno Corrêa

Leandro Klineyder Gomes de Freitas

Orlando Nobre Bezerra de Souza

Rafael Silva Costa

Formar e Entrelaçar na Amazônia:

o olhar dos técnicos das secretarias sobre
as TDICs na consolidação da educação integral
em tempo integral na região Norte 288

Sobre as organizadoras e o organizador 309

Sobre os autores e as autoras..... 310

Índice remissivo..... 325



APRESENTAÇÃO

"Não alimentamos, de certo, ilusões sobre as dificuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrução educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. Mas, temos, com a consciência profunda de uma por uma dessas dificuldades, a disposição obstinada de as enfrentar, dispostos, como estamos, na defesa de nossos ideais educacionais, para as existências mais agitadas e mais fecundas realidades, aspirações e lutas".

Anísio Teixeira

No Brasil e em nossa Região Norte, a educação integral e os debates do tempo integral conquistaram especial destaque na agenda política das instituições e instâncias subnacionais, especialmente a partir de 2007, ocasião em que o governo federal, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançou o Programa Mais Educação. Desde então, mesmo num cenário de lentos avanços do direito à educação no Brasil, a disputa por uma escola pública, universal, inclusiva e laica, adicionamos a pauta pela educação plena e de tempo inteiro.

Avançamos muito, nas últimas décadas, no direito ao acesso à educação básica, contudo, ainda temos um longo caminho para a consolidação de trajetórias escolares de qualidade humana e social, que assegurem a permanência de todos/todas, com a construção de saberes e a vivência de experiências formativas que efetivem o pleno

desenvolvimento, a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, previstos na Constituição de 1988, como grandes objetivos da educação nacional.

Esse caminho passa, impreterivelmente, tanto pela recuperação das grandes experiências democráticas da educação básica no Brasil, efetivadas através de políticas públicas consistentes, quanto pela afirmação do lugar, das vozes e das experiências vividas em cada escola, como espaço de construção de identidades democráticas e inclusivas.

Nesse longo caminho de construção e reconstrução democrática, outras e belas experiências foram construídas, algumas delas na Região Norte, materializando princípios de escolas humanizadas para a efetivação dos ideais da educação pública, universal, laica, inclusiva, e, também, integral, integrada e integradora.

A retomada da normalidade democrática, em 2023, trouxe de volta esta pauta, indo além de um programa governamental e iniciando a instituição, anunciada e firmada na meta 6 do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), da educação integral na escola em tempo integral, através da lei 14.640/2023.

O Programa Escola em Tempo Integral (ETI) foi instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, regulamentado pela Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023, coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, tratou da adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, como uma estratégia para induzir a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, numa intensa relação com todos os entes federados.

Nesse movimento de retomada da pauta de educação integral como direito de todos e todas, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, inaugurou-se um intenso trabalho de formação

continuada, a Formação de Equipes Técnicas de Secretarias de Educação e Equipes Gestoras de Escola para Liderança Pública para Políticas de Educação Integral em 2024 e 2025. A institucionalização da política de formação foi desenvolvida pelas Universidades Federais, organizadas regionalmente.

Na Região Norte, a formação foi coordenada pela Universidade Federal do Pará com as Universidades Federais parceiras (UFAC, UFAM, UNIR, UFRR, UNIFAP, UFT), efetivando um trabalho articulado e comprometido com a formação e promoção da política de educação integral em tempo integral em cada um dos entes federados partícipes do Programa. O Curso foi realizado durante o período de abril a outubro de 2025, com 120 horas de trabalho em 6 módulos temáticos de estudos e debates, em modalidade semi-presencial, com momentos síncronos, assíncronos e encontros presenciais.

Neste livro, intitulado ***“Educação Integral e Escola em Tempo Integral: processos em movimento na Amazônia brasileira”***, reunimos quatorze textos/ensaios/artigos, fruto deste projeto de formação continuada, financiado pelo Ministério da Educação e parte integrante do Plano de Trabalho aprovado para sua execução como uma das metas de produção acadêmica da ação de formação. O objetivo foi tratar as temáticas significativas para pensar a educação integral e a escola em tempo integral, como campo do conhecimento e como prática educacional na Região Norte.

Reunindo vozes dos professores pesquisadores das Universidades, professores formadores do Projeto e cursistas dos estados da Região Norte, o livro ganha relevância por revelar, também, que o tema da educação integral tem uma história regional e precisa ocupar um espaço em construções intelectuais e pedagógicas no cenário nacional.

Destacamos a riqueza do debate conceitual, desde diversos aportes teóricos, bem como as abordagens apresentadas que incluem estudos de experiências específicas de educação integral

em território amazônico, trazem a visibilização dos sujeitos das políticas da educação integral, entre outros aspectos das políticas no campo da educação integral na Região Norte. Esses são os temas tratados nos quatorze artigos que compõem o livro.

Em síntese, os textos têm como horizonte comum o compromisso com a compreensão da educação integral, pensando seu caráter multifacetado e intrinsecamente ligado à história e à política educacional, considerando a complexidade das realidades analisadas, a territorialidade que as experiências ocupam, mostrando um cenário amazônico cada vez mais pulsante, vivo e de relevante contribuição a efetivação de uma política pública que se faz cada vez mais necessária como projeto de formação cidadã. Em seu conjunto, este livro representa uma importante contribuição das universidades públicas federais da Amazônia brasileira, das equipes de professores formadores envolvidos no projeto de formação, para o debate da educação integral e da escola em tempo integral que desejamos e lutamos por sua efetiva concretização em nossas realidades. Busca comunicar, não só uma abertura para o debate, mas a valorização da multiplicidade de ideias e reflexões que envolvem a ousadia democrática da educação integral em escola de tempo integral.

Como educadora, sinto-me esperançosa com a presente obra e, portanto, agradeço a cada um(a) dos(as) autores(as) dos artigos pela fundamental contribuição ao pensamento educacional brasileiro. Tenho certeza de que será uma referência para os estudos e pesquisas sobre as políticas de educação integral e (em) tempo integral no Brasil e em cada um dos estados da nossa Região Norte.

Portanto, vale muito a sua leitura atenta e reflexiva!

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Universidade Federal do Pará
Março/2026

PREFÁCIO

“Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos”

*Ailton Krenak
Ideias para adiar o fim do mundo.*

O convite para prefaciar o livro *“Educação Integral e Escola em Tempo Integral: processos em movimento na Amazônia brasileira”*, organizado por Ney Cristina Monteiro de Oliveira, Marcelo Wilson Ferreira Pacheco e Cintya da Silva Aguiar, me fez retornar para leituras de pensadores indígenas que têm ajudado a revisitar nosso modo de compreender e estar no mundo.

Kopenawa, Krenak, Mundukuru, entre outros e outras, a partir da cosmologia e da cosmogonia de suas diferentes etnias, redeseñham horizontes e alargam nossas possibilidades para seguir habitando nosso *planeta azul*.

Por que tal relação?

Porque as professoras e professores que, generosamente, oferecem este belo livro, nos ensinam sobre caminhos caminhados

por universidades e escolas públicas, para a materialização do que temos chamado de “educação integral”, referindo-nos – insistentemente – ao direito de cada pessoa a um *desenvolvimento pleno* e, fazendo isso, nos ajudam a continuar “segurando o céu” para que a educação pública não sucumba à privatização, à militarização, à plataformização e a outros absurdos.

Em seus escritos, esses/as bravos/as colegas apontam modos de *segurar o céu*, trazendo elementos para pensar a formação continuada, a gestão escolar, as políticas públicas, a organização curricular, expandindo o debate no campo de uma educação integral, especificamente, no contexto de uma escola em tempo integral.

O livro também nos remete a um mapa: o mapa da Região Norte do Brasil. Seus 14 textos percorrem os estados nortistas, interligados pelos desafios de comporem um território singular, diverso, muito especial e, muitas vezes, esquecido por nosso país.

No sentido do enfrentamento desses desafios, é imprescindível contextualizar os leitores acerca do *inédito viável* proposto e construído pelos colegas presentes neste livro. Trata-se do EDUCANORTE, uma rede institucional potente, para a formação de educadores, produção e circulação do conhecimento, a partir das demandas do território amazônico.

A REDE EDUCANORTE reúne nove universidades públicas (UFPA, UNIFAP, UFA, UFAM, UEA, UNIR, UFT, UFOPA e UFRR) e atua em todos os Estados que compõem a Região Norte do Brasil (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins). Sua origem está ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), iniciado em 2019, ofertando o curso de Doutorado na modalidade acadêmica, com a proposta de *promover a formação, em nível de doutorado, de pessoal qualificado para atuar na Amazônia brasileira e fortalecer os Programas de Pós-Graduação em Educação, existentes nas Instituições integrantes da Rede, que ofereciam apenas o Curso de Mestrado.*

No momento inicial, as instituições organizaram-se através dos seguintes polos: Polo Belém (composto pela UFPA, UFAC e UNIFAP), Polo Manaus (composto pela UFAM, UEA e UFRR), Polo Palmas (UFT) e Polo Santarém (composto pela UFOPA e UNIR). Em 2023, foram criados os Polos Boa Vista (desmembrado do Polo Manaus e composto pela UFRR) e Rio Branco (desmembrado do Polo Belém e composto pela UFAC).

Dialogando com seus territórios, articulados entre si, a proposta epistemológica e curricular organizou-se a partir de cinco linhas de pesquisa: Educação na Amazônia; Formação do Educador; Práxis Pedagógica e Currículo; Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação; e, Saberes, Linguagem e Educação. Conforme aponta sua descrição, no site da REDE, *as linhas de pesquisa fazem uma articulação crítica entre os conhecimentos científicos da área de Educação e as necessidades tecnocientíficas da Amazônia.*

É interessante observar o caráter inovador da organização pedagógica proposta, pois, além das Disciplinas Obrigatórias e Optativas que compõem o currículo de formação, como todos os cursos de Doutorado, autorizados e avaliados pela CAPES, a REDE EDUCANORTE incluiu no seu currículo a categoria *Atividades Práticas*, composta por créditos a serem cursados no âmbito do Atelier de Pesquisa e da Vivência no Grupo de Pesquisa, além de outras atividades.

Faço essa observação específica, entre tantas outras que seriam possíveis, pois entendo que a construção de conhecimentos, apresentada neste livro, relaciona-se diretamente com as possibilidades abertas por essa REDE, que tem transformado os “problemas da vida prática” das escolas, das salas de aula e das redes - como ensinou Maria Cecília Minayo - em problemas de pesquisa, através das investigações de seu corpo docente e estudantes.

Esta é a toada de todo livro: a construção de conhecimentos situados nos territórios em que as Universidades atuam, desde as

demandas, propósitos e possibilidades abertas pelo programa federal “Escola em tempo integral”, a partir da Lei 14.640/2023, especificamente no campo da formação continuada, compreendida pelos autores na seguinte perspectiva:

Em outras palavras, advoga-se que um dos fatores que pode responder muito diretamente pela efetividade da política de educação integral na escola em tempo integral, está intrinsecamente condicionada à capacidade de traduzir seus princípios em orientações às práticas pedagógicas, que nomeadamente se corporificam no cotidiano escolar. Logo, a formação continuada configura-se como estratégia fundacional para: operacionalizar as construções e desconstruções necessárias; transformar as diretrizes macro da política em metodologias; e planejamentos e ações concretas em contexto micro, ou seja, na escola (Capítulo 2, de autoria de Silva, Carvalho, Costa, Redigulo e Santos).

Nesse contexto, é importante explicitar que o primeiro texto estabelece o conceito/perspectiva de educação integral que atravessa os outros treze textos:

A Educação Integral pela qual historicamente lutamos é aquela que, além de ampliar a carga horária diária de atividades e de permanência dos(as) estudantes, exige a revisão da sua organização curricular com uma nova articulação dos objetivos da educação escolar com o contexto social mais amplo, com a realidade de sua comunidade; aproxima a escola dos espaços culturais do seu território; promove a formação humana plena a partir de outros campos de conhecimento, como a arte, a cultura, o lazer, o esporte; entendendo que tudo isso está na base de uma formação cidadã. Esse projeto de formação humana plena ainda é uma utopia a ser alcançada na maioria dos municípios da nossa Região Norte e, por que não dizer, do território brasileiro (Capítulo 1, de autoria de Oliveira, Guerreiro Barroso, Barroso, Corrêa Neto e Rodrigues).

Esse texto, especificamente, apresenta um panorama geral da ação integrada das sete universidades federais da Região Norte,

a saber: Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal de Roraima, Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Tocantins e Universidade Federal do Pará (coordenadora regional do projeto), que nos anos 2024-2025, implementaram as ações do Eixo Formar, um dos componentes da política federal de educação integral, desenvolvida pelo Ministério da Educação.

Os treze textos seguintes assentam-se em reflexões acerca da história da escola em tempo integral no Brasil, em análises críticas sobre os problemas da educação pública brasileira e em abordagens propositivas, construídas no âmbito da ação das Universidades, no contexto da referida política pública.

Em linhas gerais, podemos categorizar o maior número de textos no campo mesmo da *experiência de formação continuada* realizada pelas Universidades, três textos no campo específico das *políticas educacionais*, com foco nos desafios para a implementação/materialização da educação integral, dois textos com *abordagem mais conceitual*, incluindo um recorte acerca da produção do conhecimento e uma análise das concepções de educação integral, partindo do enfoque da pedagogia histórico-crítica (PHC), e um texto específico, abordando o *currículo integrado* como desafio e condição para a escola de educação integral e em tempo integral.

Através de estudos de natureza qualitativa, realizados com diferentes instrumentos metodológicos, percorremos - ao longo da leitura - a Região Norte do Brasil e, em vários textos, encontramos aspectos que apresentam a complexidade do universo educacional e escolar nas comunidades indígenas e ribeirinhas dos povos da Amazônia.

Do panorama geral do primeiro texto, vamos para o Acre pensar a formação, o pacto federativo e os profundos desafios que podem ser resumidos nesta reflexão-advertência:

Pode-se dizer, portanto, que a formação continuada, ainda que seja o alicerce estratégico para a reorientação curricular, preconizada pelo Programa Escola em Tempo Integral (PETI), encontra seu limite de efetividade na frágil arquitetura de colaboração federativa. A política é capilarizada de forma desigual, reproduzindo, em certa medida, as assimetrias já existentes entre os entes (Capítulo 2, de autoria de Silva, Carvalho, Costa, Redigulo e Santos).

Do Acre, vamos para o Amapá discutir a expansão das matrículas, sob a perspectiva da equidade, *segundo a qual a escola deve garantir condições de aprendizagem diferenciadas, de modo a reduzir desigualdades estruturais (Capítulo 3, de autoria de Barleta, Dias, Rodrigues Jr, Costa e Figueirêdo).*

Nos dois textos seguintes, vamos para o estado do Amazonas. Em um deles, discutir o currículo integrado, sob uma qualificada análise acerca da dimensão política do trabalho da escola, afirmando a perspectiva de que esse currículo *demande a construção de práticas que valorizem: as ciências; a pluralidade cultural; as diversas experiências cotidianas dos sujeitos, para que, a partir delas, possam se (re) apropriar de outros saberes; e o cultivo e a aprendizagem de valores e práticas dos direitos humanos, da cultura local, dos valores de transição intergeracional e das territorialidades (Capítulo 4, de autoria de Nogueira, Franco, Araújo e Alencar).*

No outro texto do estado do Amazonas, o foco é um relato de experiência, seguido das reflexões dos próprios cursistas sobre sua formação, tendo como premissa a distinção esclarecedora entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral: *enquanto Educação em Tempo Integral constitui uma estratégia organizacional que garante mais horas de permanência na escola, a Educação Integral remete a um projeto educativo voltado à formação omnilateral, cujo foco é o desenvolvimento humano pleno, articulando dimensões cognitivas, sociais, culturais, éticas e políticas (Capítulo 5, de autoria de Bonessi, Medeiros, Silva Oliveira e Oliveira).*

Do Amazonas, vamos para o estado do Pará, conhecer em estudo sobre a produção de conhecimento na área, a partir da seguinte pergunta, formulada por suas autoras e autor: *Quais publicações paraenses abordaram a Educação Integral em Tempo Integral no estado do Pará em dez anos de trajetória (2016 a 2025)? (Capítulo 6, de autoria de Moreira, Silva, Hora, Silva da Silva, Jorge e Oliveira).*

Ainda no estado do Pará, o texto seguinte apresenta um estudo acerca do papel das Secretarias Municipais de Educação na implementação e consolidação da política de educação integral, com foco no lugar de *sujeitos* das políticas educacionais das próprias Secretarias:

Neste processo, as secretarias municipais de educação assumem um papel central na efetivação da política, pois lhes compete a tradução das diretrizes elaboradas pelo governo federal em realidade local, institucionalizando suas próprias normativas, definindo seus critérios de pactuação e expansão de matrículas, assegurando planejamento e possibilidades de sustentação da política. Nessa dinâmica, as redes municipais de educação não se limitam a serem apenas executoras de diretrizes nacionais, mas assumem-se como instância mediadora, em constante construção, indutora e propositiva da política local de tempo integral, marcada por disputas e desafios, comprometida com a garantia do direito à aprendizagem (Capítulo 7, de autoria de Aguiar, Pacheco, Oliveira, Rocha e Costa de Oliveira).

Em diálogo com esse tema, o texto seguinte volta ao estado do Pará, especificamente ao oeste paraense, para refletir acerca dos desafios para a materialização dessa política. As autoras territorializam sua análise, buscando a especificidade da implementação da política pública, no âmbito dos municípios envolvidos:

Em se tratando da região norte, o desenvolvimento de tal política possui características particulares devido a diversidade que compreende sua extensão geográfica, suas comunidades, economia, aspectos sociais, políticos e culturais. No caso da região oeste paraense, território foco

deste artigo, são 14 municípios que aderiram a política: Aveiro, Belterra, Faro, Itaituba, Jacareacanga, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Novo Progresso, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Santarém e Trairão (Capítulo 8, de autoria de Souza, Pacheco, Lima da Silva, Silva e Ávila).

Na sequência, vamos a Rondônia e a Roraima, para - em dois textos distintos - conhecer uma análise do programa de formação, a partir do perfil dos cursistas e da sua perspectiva:

Ao situar Rondônia no mapa da formação docente e das dimensões humanas da educação integral, este trabalho propõe uma leitura crítica da política educacional como instrumento de redução das desigualdades e de promoção da inclusão social, articulando-a aos princípios dos direitos humanos e à necessidade de integração entre educação, sistema de justiça e políticas públicas intersetoriais. Essa abordagem permite compreender a educação integral como política estratégica para a garantia de direitos, especialmente em contextos marcados por profundas assimetrias sociais e territoriais, como é o caso da Amazônia Ocidental (Capítulo 9, de autoria de Zuin, Frutuoso, Bastos, Lima e Negreiros).

Este estudo tem como objetivo analisar as necessidades, os desafios e as perspectivas para a formação de educadores, buscando a expansão e o fortalecimento da educação integral em tempo integral em Roraima [...] Dentre as necessidades levantadas na turma de 2024, foi verificada a busca muito frequente por informações e noções básicas acerca da construção da política de educação integral, tendo em vista que o grande desafio que enfrentavam naquele contexto era discutir nas redes de ensino e na comunidade local sobre os seus fundamentos, princípios e base legal, ao passo em que se buscava caminho para iniciar as experiências nas escolas, mesmo que as condições materiais e humanas ainda não estivessem disponíveis (Capítulo 10, de autoria de Santos e Abreu).

O texto seguinte aborda as concepções de educação integral, apontando, com firmeza, as contradições presentes nas formulações

e práticas atuais, e afirmando a perspectiva de uma *educação omnilateral*, no campo da PHC.

Assim, pensar uma educação integral em tempo integral a partir dos pressupostos da PHC exige compreendermos a diferença entre educação integral e período integral. Esta pode ser uma condição para aquela, mas não a garante. A educação integral exige uma organização curricular que supere a dualidade entre formação intelectual e formação prática, entre trabalho manual e trabalho intelectual. Defende-se uma formação integral a partir do acesso ao conhecimento sistematizado (ciência, arte, filosofia), que possibilite aos sujeitos o desenvolvimento pleno as capacidades humanas, superando a fragmentação imposta pela sociedade capitalista (Capítulo 11, de autoria de Ipolito, Silva, Santos e Cardoso).

Em seguida, dois textos levam os leitores e as leitoras ao Tocantins para uma reflexão sobre a formação de gestores, ressaltando o papel da intersectorialidade (eixo Entrelaçar da política) e para a compreensão do próprio *movimento formativo* nos municípios desse estado.

Um dos grandes desafios para a consolidação de uma educação pública de qualidade em todo o território nacional é o atraso histórico e o descaso com a infraestrutura das escolas brasileiras. Até hoje, diante do relato dos cursistas, constata-se que grande parte das instituições de ensino em diversos municípios do interior ainda enfrenta a falta do básico: salas de aula que atendam aos padrões mínimos de tamanho e ventilação, espaços adequados de cozinha, quadra esportiva, auditório, biblioteca, entre outras estruturas essenciais. Nesse contexto, a intersectorialidade surge como um eixo fundamental do programa, buscando incentivar que as escolas e o sistema educacional dos municípios articulem-se com outras secretarias da Prefeitura e com a comunidade do entorno (Capítulo 12, de autoria de Martins, Souza, Gonçalves e Silva).

A Educação Integral, nesta perspectiva, não se resume a um programa de governo, mas a um projeto de sociedade.

Os profissionais do Tocantins, ao se comprometerem com esta formação, demonstram o potencial para serem os sujeitos desta transformação, construindo uma escola que, ao formar o ser humano em sua totalidade, contribui para a emancipação e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Capítulo 13, de autoria de Lagares, Carvalho e Brito).

Por fim, o texto “*Formar e Entrelaçar na Amazônia*” aborda o lugar das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na efetivação da EITI, sobretudo em contextos marcados por profundas desigualdades estruturais, considerando os eixos formar e entrelaçar da política federal e o olhar dos técnicos das Secretarias de Educação dos estados do Acre, Amazonas e Pará.

Essa compreensão ampliada evidencia que a implementação da Educação Integral em Tempo Integral, articulada às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), exige não apenas infraestrutura de conectividade, mas também intencionalidade pedagógica, formação continuada e articulação intersetorial. Nesse sentido, plataformas de comunicação, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e sistemas digitais de gestão configuram-se como mediadores sociotécnicos que ampliam a interação entre os diferentes atores da política educacional, ao reorganizar formas de sociabilidade e produção do conhecimento em sociedades em rede (Castells, 2011) (Capítulo 14, de autoria de Corrêa, Freitas, Souza e Costa).

Em seu conjunto, os textos evocam e ratificam os pressupostos da legislação que fundamenta a política federal de educação integral, na perspectiva do *pleno desenvolvimento da pessoa*, garantido como primeiro objetivo da educação nacional, na Constituição Brasileira de 1988. Cabe ressaltar a amplitude desta política, explicitada na Portaria Nº 1.495/2023, revisitada por vários textos do livro, apontando que a expansão da jornada escolar pressupõe:

- I - que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral; II - prevenção às violências;
- III - promoção de direitos sociais, direitos humanos e da

natureza; IV - fomento à ciência, às tecnologias, às artes, às culturas e aos saberes de diferentes matrizes étnicas e culturais, ao esporte e ao lazer; e V - fortalecimento da convivência democrática e de um ambiente socioambiental pacífico, saudável e inclusivo (Brasil, 2023).

Muitos e complexos são os desafios, também apresentados no livro, a serem superados, no caminho que já vem sendo novamente caminhado, para que a escola pública, no Brasil, seja de dia letivo completo e de formação humana integral, como é comum em países com o mesmo nível de desenvolvimento econômico que o nosso.

Considerando esse cenário, torna-se ainda mais relevante o conhecimento produzido e compartilhado pelos colegas das Universidades do norte do Brasil, em um profundo e esperançoso entrelaçamento com a realidade da educação básica e com seus sujeitos. No dizer dos próprios colegas:

Não temos dúvida de que uma educação que fomente o desejo de intervir no mundo, em que se tenha o prazer do conhecimento, que valorize os sujeitos, suas culturas e identidades, que promova a emancipação humana, só acontecerá numa perspectiva da educação integral em tempo integral (Capítulo 1, de autoria de Oliveira, Guerreiro Barroso, Barroso, Corrêa Neto e Rodrigues).

Portanto, sigamos abrindo paraquedas coloridos, como estes que os textos desse livro nos alcançam! Sigamos!

Recomendo a leitura!

Profa. Dra. Jaqueline Moll

na ponte Sul – Centro-Oeste – Norte
sempre acreditando!



1

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Telma Guerreiro Barroso

Wilson Barroso

Silvério Sirotheau Corrêa Neto

Doriedson do Socorro Rodrigues

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:

**CAMINHOS DA FORMAÇÃO
CONTINUADA NA REGIÃO
NORTE/BRASIL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-630-2.1

INTRODUÇÃO

O desafio de formar profissionais para dar conta de uma política educacional que tem o compromisso de promover uma escola pública na perspectiva da educação integral não é tarefa de fácil realização. A Educação Integral pela qual historicamente lutamos é aquela que, além de ampliar a carga horária diária de atividades e de permanência dos(as) estudantes, exige a revisão da sua organização curricular com uma nova articulação dos objetivos da educação escolar com o contexto social mais amplo, com a realidade de sua comunidade; aproxima a escola dos espaços culturais do seu território; promove a formação humana plena a partir de outros campos de conhecimento, como a arte, a cultura, o lazer, o esporte; entendendo que tudo isso está na base de uma formação cidadã. Esse projeto de formação humana plena ainda é uma utopia a ser alcançada na maioria dos municípios da nossa Região Norte e, por que não dizer, do território brasileiro.

Nesta Região Norte, tão marcada por projetos econômicos (empresas mineradoras, pecuária em grande escala, agricultura extensiva de soja, por exemplo) que em nada trouxeram o prometido desenvolvimento, deixando suas marcas na exploração dos(as) trabalhadores(as) e sua expressão no trabalho análogo à escravidão, na destruição ambiental e social, na desigualdade social que expõe milhares de famílias, especialmente as crianças e jovens, ao desemprego, à miséria e falta de perspectiva de um futuro digno.

Essa desigualdade estrutural se traduz na educação em muitas precariedades, tais como: a falta de alcance da educação escolar para todos(as) em cada um dos territórios da Região; as limitações do espaço físico das escolas existentes; a dificuldade na formação inicial e continuada dos professores; a ausência de condições dignas de trabalho, carreira e remuneração dos profissionais; prejuízos na oferta de unidades escolares, no transporte escolar, que, no caso

da região amazônica, exige além de transporte terrestre, o fluvial; e na qualidade e quantidade de alimentação escolar. Todos esses elementos são fundamentais e necessários para assegurar o direito à educação e a concretização da qualidade da educação integral pela qual tanto lutamos. Essa é a luta que travamos para atender uma grande parcela da sociedade brasileira que historicamente tem menos acesso ao usufruto desse direito constitucional.

Não podemos, contudo, deixar de registrar que inúmeros esforços têm sido feitos, por meio da aprovação em Leis, Programas governamentais, movimentos de instituições educacionais diversos, ainda que com divergências conceituais e estratégicas e mesmo frente a interrupções periódicas quanto ao entendimento e posicionamentos diferenciados de governanças que assumem o comando do executivo, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. Alguns caminhos assumidos ajudam e ampliam o debate e as ações no campo da política pública e da educação integral. São propostas que, ainda que tenham lacunas a preencher, lançam possibilidades de avanços e enfrentamento das dificuldades até hoje vividas. As experiências vividas no período após a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, de fins do século XX, são conquistas que têm valido a pena.

Este capítulo tem como objetivo apresentar a ação integrada de sete universidades federais da Região Norte, envolvidas no Eixo Formação, do Programa Escola em Tempo Integral, do Ministério da Educação, levado a efeito nos anos de 2024 e 2025. Analisa-se o significado do Programa e da Formação Continuada de Secretários(as) e Equipes Técnicas da Educação Básica, como parte integrante da política de educação integral em tempo integral promovida por meio do Programa instituído pela Lei 14.640/2023, bem como destacar a articulação regional desenvolvida para o sucesso da formação, o perfil dos cursistas, os desafios e avanços no desenvolvimento de uma ação de formação integrada e integradora de uma concepção de educação integral que se quer ver instituir e fundamentar as bases

da educação pública de qualidade como direito de cada cidadão e cidadã na Região Amazônica. No procedimento metodológico para este texto, tomou-se por base os constructos teóricos basilares e conceituais sobre o tema, os registros de planejamento e execução das etapas do curso elaborados pela coordenação geral e o coletivo de formadores(as) do curso, bem como as respostas dadas pelos cursistas aos instrumentos de coleta de dados sobre sua atuação na proposta de educação integral em tempo integral em processo de implantação nas redes públicas da educação básica em que atuam.

A UNIVERSIDADE: A PESQUISA E A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E GESTORES NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A universidade é uma instituição que tem como funções um amplo conjunto de ações: no ensino (graduação e pós-graduação), na extensão universitária, no campo da investigação e da produção do conhecimento, o que revela seus papéis e compromissos sociais e, por isso, permite uma diversificação de experiências. E é na formação inicial de professores(as) para educação básica e, mediante projetos de extensão, por exemplo, na formação continuada de profissionais da educação, que se revela seu compromisso acadêmico e social.

A atuação dos grupos de pesquisa no interior dos cursos de graduação e pós-graduação tem fortalecido essa aproximação com as redes públicas, atuando na execução de projetos de formação e na ampliação de estudos e análises que têm alimentado o debate da Educação Integral e(m) Tempo Integral, e vem contribuindo com a organização e análise na definição deste campo de conhecimento. O aprofundamento dos estudos no campo teórico e conceitual sobre

Educação Integral está registrado em Teixeira (1967); Moll (2008); Coelho (2009); Maurício (2009); Paro (2009); Arroyo (2012); Ribeiro (2017) e outros, que há décadas pautam o tema e apontam para um quadro conceitual longe de ser considerado consensual, tanto na forma de se conceber quanto na possibilidade de implementá-la como alicerce formativo humano.

Nesse sentido, os Grupos de Pesquisa GESTAMAZON e GESTEIAM¹ têm trabalhado em suas ações de pesquisa e formação, construindo a pauta da educação integral politizadora, democrática e cidadã, como possibilidade ampliada de formação humana integral, que venha potencializar o sujeito por inteiro nas múltiplas dimensões, a mais significativa, completa e ampla, e, assim, extrapolam os limites da mera ampliação do tempo de permanência no ambiente escolar, conscientes de que a escola pública de tempo estendido deve cumprir sua função e oportunizar a mais vasta formação ética/moral, política, cultural, intelectual, assim como orienta Oliveira (2020):

A Educação Integral implica uma concepção de desenvolvimento do indivíduo considerando suas potencialidades a partir das dimensões física, cognitiva, emocional, social e cultural, no qual venha a se constituir em um projeto coletivo com propósito político para atender a uma dada sociedade (Oliveira 2020, p. 17).

Com este mesmo desígnio, Paro (2009) ratifica a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Em vista disso, compartilhamos com este tipo de

1 O Grupo GESTAMAZON: Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado e Educação na Amazônia/UFPA, atua na UFPA desde 1998, tem como Líder Institucional o Prof. Dr. Orlando Souza ICED/UFPA e Vice-Líder a Profa. Dra. Ney Cristina Oliveira NEB/UFPA. Já o Grupo GESTEIAM: Grupo de Estudos em Gestão, Territórios, Educação Integral e Cidadania na Amazônia (GESTEIAM/UFPA), atua na UFPA desde 2017, tem como Líder Institucional a Prof.ª Dr.ª Telma Guerreiro Barroso FAED/ICED/UFPA e Vice-líder o Prof. Ms Wilson Barroso FAED/ICED/UFPA.

formação humana e com uma escola pública possível e cúmplice desta perspectiva de Educação Integral.

Com essa compreensão, dois Grupos lançaram-se ao desafio de atuar junto ao Programa Escola de Tempo Integral do Ministério da Educação, criado por meio da Lei n.14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023). Vale registrar que essa aproximação das Universidades foi estimulada nos Seminários Regionais do Programa Escola de Tempo Integral, ocorridos a partir de agosto de 2023, promovidos pela COGEITI/SEB/MEC². Foi nesse contexto que a UFPA recebeu o convite para integrar essa grandiosa tarefa de dar institucionalidade ao Curso de Formação Continuada em Educação Integral em Tempo Integral para Secretários(as) de Educação, Equipes Técnicas de Secretarias e Conselheiros(as) de Educação no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Um curso de aperfeiçoamento/capacitação das equipes das secretarias e conselhos, no ano de 2024, desenvolvido em 5 módulos com uma carga horária de 100 horas e, em 2025, com 6 módulos e sua carga horária estendida para 120 horas³.

A formação realizada se alinhou à perspectiva defendida por Moll (2012), segundo a qual a ampliação do tempo escolar deve vir acompanhada da ampliação de sentidos, ou seja, da garantia de experiências formativas diversas e conectadas com os territórios e culturas locais. A autora ressalta que uma escola em tempo integral não pode ser apenas uma escola com mais tempo, mas uma

- 2 A Coordenação-Geral de Educação Integral e Tempo Integral, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.
- 3 Em 2024 os módulos desenvolvidos foram: Módulo 1: Programa Escola em Tempo Integral; Módulo 2: Fundamentos da Educação Integral; Módulo 3: Bases Legais da Educação Integral em Tempo Integral; Módulo 4: Tópicos para elaboração de Políticas de Educação Integral; Módulo 5: Gestão democrática e as diversas instâncias de participação e acompanhamento social. Em 2025 os módulos desenvolvidos foram: Módulo 1: O Programa Escola em Tempo Integral (ETI) e seus ordenamentos jurídicos; Módulo 2: Fundamentos da Educação Integral; Módulo 3: Políticas de Educação Integral em Tempo Integral e Intersetorialidade; Módulo 4: Gestão Democrática e Instâncias de Participação e Acompanhamento Social; Módulo 5: Currículo Integrado; Módulo 6: Equidade: Modalidades Educacionais e Temáticas da Diversidade.

escola com outro tempo, comprometida com a integralidade do desenvolvimento humano.

A formação continuada, portanto, foi articulada a uma política indutora da ampliação de matrículas na educação integral em tempo integral, contribuindo para o fortalecimento da capacidade institucional das redes municipais, promovendo a autonomia técnica e política dos sujeitos que formulam e acompanham as ações educacionais. Arroyo (2012) complementa essa perspectiva ao afirmar que formar educadores é também formar sujeitos políticos, conscientes das condições históricas e das lutas que atravessam a escola pública.

AS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE E A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL: INTEGRAÇÕES NECESSÁRIAS

As universidades federais da Região Norte trazem em seu histórico um papel importante de promoção da formação de profissionais em nível superior, produção de ciência e um conhecimento vinculado às demandas sociais mais vulneráveis e, portanto, promoção do desenvolvimento sociocultural e político mais amplo nos territórios em que se localizam. As IFES da Região têm assumido compromissos importantes no campo da formação inicial e continuada de professores, na defesa e fortalecimento da escola pública, da educação do campo, da educação para populações tradicionais e povos originários e, neste caso em particular, na defesa e na realização da educação integral que desejamos.

Sendo algumas questões relativas à educação integral nem tão novas, nem tão recentes no cenário da educação brasileira,

mas com diferentes concepções, formatos e dinâmicas instituídas, caberia neste momento histórico que as IFES dessem novos passos, significando inclusive criar novas estratégias de ação. Alinhar docentes altamente comprometidos, experientes e dispostos a ensinar e aprender com as redes de educação básica, a contribuir e a se renovar era a nossa grande expectativa.

Para tanto, foi necessário, num primeiro momento, adotar uma estratégia instalada na Região e convidar Universidades integrantes da Rede Educanorte, um coletivo de educadores(as) e pesquisadores(as) sobre a Educação Integral da Região Norte, para que pudessem somar esforços na direção da proposta de formação apresentada pela COGEITI. Neste aspecto, importa explicar que o Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/ Associação Plena em Rede/Rede Educanorte⁴ é composto por 9 (nove) instituições de ensino superior públicas, atuantes na Pós-graduação em Educação na Região Norte.

Das IFES integrantes da Rede participaram do Projeto de Formação Continuada as seguintes Universidades⁵: Universidade Federal do Amazonas/UFAM; Universidade Federal do Amapá/UNIFAP, Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Universidade Federal de Roraima/UFRR, Universidade Federal do Acre/UFAC, Universidade Federal do Tocantins/UFT, com a Universidade Federal do Pará/UFPA na Coordenação Regional do Projeto.

4 Foi aprovado seu funcionamento em 2019, com sua primeira Turma iniciando suas atividades do Curso de Doutorado em março de 2020.

5 Coordenadores Estaduais em 2025: Amazonas: Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Coordenação da Profa. Dra. Ângela Gonçalves; Amapá: Universidade Federal do Amapá/UNIFAP, Coordenação da Profa. Dra. Ilma Barletta; Acre: Universidade Federal do Acre/UFAC, Coordenação do Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho; Rondônia: Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Coordenação da Profa. Dra. Aparecida Zuin; Roraima: Universidade Federal de Roraima/UFRR, Coordenação da Profa. Dra. Edlauva Santos; Tocantins: Universidade Federal do Tocantins/UFT, Coordenação da Profa. Dra. Rosilene Lagares; Pará: Universidade Federal do Pará/UFPA, Coordenação da Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza.

Esse coletivo assumiu o compromisso de promover uma formação de qualidade, na modalidade semipresencial, com a realização de encontros formativos presenciais, webinários síncronos, realização de dois seminários regionais e atividades na modalidade de Educação a Distância (EaD) via Plataforma Moodle/UFGA. Constituído com um grupo de três professores na Coordenação Geral, Coordenação Adjunta e Coordenação Pedagógica, uma coordenação de tecnologia da informação, sete Coordenadores(as) Estaduais, quatro Coordenadores(as) de Formação, 35 Professores(as) Formadores(as) e uma equipe de quatro pessoas de apoio administrativo, caminhou-se ao longo dos dois anos dos cursos realizados.

A formação em educação integral junto a gestores(as), equipes técnicas e profissionais envolvidos na execução do Programa Escola em Tempo Integral não inaugura a relação da universidade com a escola e com a comunidade; há inúmeros grupos de trabalho, há uma crescente produção acadêmica feita pelas IFES, seus/suas professores(as) e pesquisadores(as), sobre ou junto às redes de ensino e às escolas, tal como destacado por Costa, Corrêa e Oliveira (2023) ao mapear a produção do conhecimento sobre educação integral e(m) tempo integral na Pós-Graduação em Educação na UFGA.

Muitos(as) dos(as) nossos(as) professores(as) e pesquisadores(as) são também membros ativos de fóruns locais e nacionais em que articulam com os movimentos sociais a atualização da pauta de implantação de uma escola de educação integral que envolva justiça social, dever do estado e direito de todos(as).

Se esta formação realizada não inaugurou essa relação, este projeto em tela representou um valioso momento para caminhar no aprofundamento e consolidação da educação integral com uma preparação mais consistente dos profissionais da educação para demandar e sustentar o que queremos e alcançar o patamar de uma política pública de educação que realmente promova a educação plena dos sujeitos.

Vale ainda destacar que as articulações realizadas entre as universidades em todas as fases do Curso demandaram desde o planejamento integrado das etapas presenciais e *on-line*; a elaboração e estudos dos Módulos de trabalho; as orientações didáticas discutidas arduamente; os encontros de formação da equipe de formadores(as); as reuniões semanais e mensais de acompanhamento da equipe de coordenação regional; as reuniões com as secretarias de educação, com as Associações UNDIME, UNCME e com a RENAPETI⁶, entre outras associações. Mesmo com alto grau de organização dessa formação regional, não foram ausentes os momentos de tensão e dificuldades, dadas as conjunturas locais de substituição de cursistas, antes, durante e após o período eleitoral, a falta de apoio das secretarias no suporte e deslocamento dos cursistas para as etapas presenciais, entre outros entraves.

No processo de realização, reconhecemos que o caminho “se fez ao caminhar” e que os desafios se apresentaram na dinâmica própria dos tempos e possibilidades desta política. Cada IFES envolvida no Curso, com sua equipe, sua organização interna, suas responsabilidades, conhecimentos e conquistas, contribuiu de forma significativa para a consolidação de uma rede regional de educação integral, o que aponta para novos e promissores caminhos a serem percorridos.

Entendemos que, na contribuição deste coletivo de universidades amazônicas à política federal do Programa Escola Integral em Tempo Integral, constituímos uma rede de pesquisa, extensão e formação de educadores(as) em educação integral na Região Norte.

A realização do Curso de Formação é a sua materialização. Executado em duas versões, temos a turma 2024 realizada no período

6 UNDIME é a sigla da União dos Dirigentes Municipais de Educação. UNCME é a União dos Conselhos Municipais de Educação. RENAPETI é a Rede Nacional de Articuladores pela Educação em Tempo Integral no âmbito do MEC.

de março a agosto de 2024, que matriculou 962 cursistas e alcançou o sucesso de ser finalizada com um total de 751 (78,0%) cursistas participantes concluintes. A turma realizada em 2025 ocorreu entre os meses de abril e outubro de 2025, recebeu 1.474 cursistas matriculados e chegou ao seu final com 1.253 (85,0%) cursistas concluindo as atividades concernentes ao Curso. Vale destacar que na edição do Curso/Turma 2025 adotou-se a estratégia de recepcionar os(as) cursistas da Turma 2024 que desejaram complementar sua formação nos Módulos 5: Currículo Integrado e Módulo 6: Equidade: Modalidades Educacionais e Temáticas da Diversidade. Para essa fase foram contabilizadas 50 horas de estudos. Ao final da jornada da turma 2025, a formação realizada atingiu 85,0% de cursistas concluintes, o que pode ser considerado uma ação exitosa quando realizada de forma semipresencial, em ambiente virtual e com mediação tecnológica, em uma região que guarda enormes problemas de conectividade e acesso às tecnologias da comunicação e informação.

Foi um grande desafio, especialmente para os(as) cursistas, mas também para muitos de nossos(as) professores(as) formadores(as), aprender a entender como os agentes da política atuam, entendem e realizam – porque são ativos no processo – criam e recriam no cotidiano dos territórios as possibilidades de realização de uma política que incomoda, que se propõe a alterar a ordem tradicional de conceber a ação educativa escolar, que exige novos tempos e espaços, novas composições curriculares, que impõe pensar questões novas, que provocam uma perspectiva diferenciada, por caminhos antes não pensados.

Nesse sentido, trazemos, em sequência, breve apresentação desses sujeitos cursistas, por meio de um perfil da Turma 2025, traçado a partir de levantamento feito ao longo dos meses de maio e junho de 2025, no momento da realização das formações presenciais, quando desenvolvemos os módulos 1, 2 e 3.

PERFIL DOS CURSISTAS DA REGIÃO NORTE

A coordenação regional promoveu o levantamento do perfil de cursistas no período de maio a junho de 2025, via formulário eletrônico *Google Forms*. Recebeu 706 respostas de cursistas, equivalente a 60% dos participantes do curso até aquele momento.

Destes destacam-se os seguintes aspectos:

- a. A maioria das participantes do curso, respondentes ao formulário, registram-se como sexo feminino, 463 cursistas ou 76%. A participação masculina nas equipes das secretarias e conselhos foi menor, com 141 respondentes, correspondendo a 23% dos cursistas;
- b. Quanto à raça os(as), participantes declaram-se em maioria pardos, com 426 (70%) nesta definição; em seguida, 89 (14,7%) se autodeclararam brancos e 75 (12,4%) fizeram a autodeclaração como pretos. Temos ainda o registro de 6 cursistas indígenas (1%) e 8 (1,3%) cursistas autodeclarados amarelos.
- c. Quanto à rede de ensino em que atuam, temos um expressivo número de respondentes das redes municipais: 587 (97,2%) e 17 (2,8%) cursistas vinculados às redes estaduais.
- d. Quanto ao local em que atuam na implantação da política de educação integral em tempo integral, tivemos o registro de 355 (59%) cursistas atuando nas Secretarias de Educação, 158 (26%) atuando em Escolas e 91 (15%) atuando nos Conselhos de Educação.
- e. Quanto ao vínculo profissional nas suas redes, temos um dado importante: 415 (69%) possuem o vínculo como servidores efetivos em suas instituições. Mas ainda há um

significativo número de servidores temporários, 189 (31%) de profissionais atuando nas redes.

- f. Quanto ao estágio em que a política da Escola em Tempo Integral se encontrava naquele momento da pesquisa, temos os seguintes dados: 248 (41%) de cursistas declararam que a política local estava elaborada, aprovada e em execução; 144 (24%) registraram que a política local estava em fase de elaboração; 77 (12%) anunciaram que a política estava elaborada em fase de aprovação no Conselho; 69 (11%) que a política estava elaborada e aprovada; 41 (7%) dos respondentes registraram que a política local estava elaborada e em fase de revisão pela equipe e, por fim, 25 (4%) dos cursistas anunciaram que suas redes não possuíam política elaborada.

Os dados, coletados ainda no início das atividades do curso, anunciaram um contexto importante a ser acompanhado e tomado como parte integrante das ações da formação. Destaca-se especialmente o expressivo quadro feminino das equipes das nossas secretarias de educação e conselhos, bem como a especificidade de uma ação de tamanha envergadura nas mãos responsáveis de mulheres, mães e professoras que marcam a história do magistério feminino em nosso país e em nossa Região.

Chama atenção também a identificação racial, em sua maioria como pardos(as), o que significa uma identidade que não se reconhece branca ou uma identidade racial que pode ser traduzida como uma aproximação com as características sócio-histórico-culturais da população amazônica, em que temos uma forte influência indígena e negra na fundação das nossas localidades.

Vale atentar ainda para os vínculos profissionais, em maioria das redes municipais de ensino, e um grupo significativo de profissionais efetivos nas equipes de trabalho das secretarias, em grande medida, responsáveis pelo processo de elaboração da política local

e implantação da ETI nas escolas da rede. Esta questão reforça a importância da formação e qualificação destes profissionais para o êxito dessa política. Por outro lado, não menos importante foi perceber que havia um grupo razoável de profissionais cursistas que possuíam vínculos temporários de trabalho, o que poderia fragilizar a condução da política, tendo uma instabilidade funcional ao não se contar com um profissional de referência e permanente no processo cotidiano da implantação nas escolas.

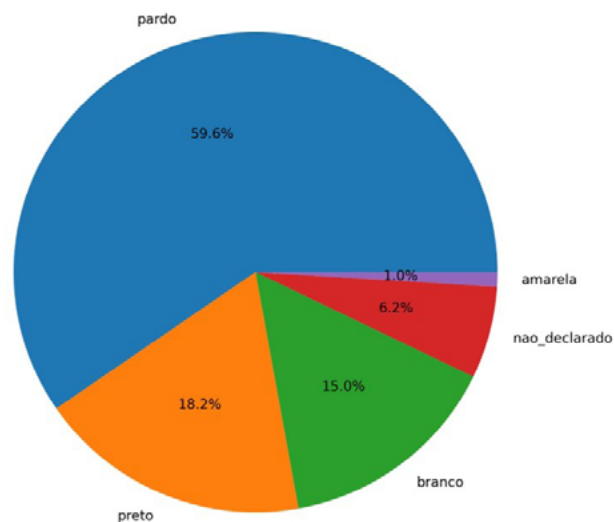
Por fim, no período inicial do Curso percebe-se pelos dados que 41% dos cursistas participantes, representantes dos entes federados, revelaram que a política da Escola em Tempo Integral estava em processo de implantação, com a fase de elaboração e aprovação local finalizada, mas chamou atenção também que um número superior a 50% mostrou que a política não estava plenamente elaborada ou aprovada, tampouco em execução, e um número de 25 cursistas registrou que não havia sido iniciada nenhuma ação por parte do ente local, o que revela um fator grave, pois estes entes já haviam pactuado matrículas em tempo integral em suas redes desde o ano de 2024.

Essas diferentes fases ou estágios da política pretendida revelam as condições ou momentos históricos que os entes federados estavam quando da aprovação e implantação da ETI/MEC (2023) como estratégia governamental para a escola pública brasileira. E é a partir de cada um desses contextos diferentes e desiguais que essa política do governo federal deverá lidar neste e nos próximos anos, apoiando com estratégias político-pedagógicas e financeiras efetivas para que seus objetivos se realizem a contento.

Retomando dados da pesquisa a partir do levantamento de informações registradas na plataforma do curso, ao final do desenvolvimento da formação notamos duas informações representativas da realidade regional:

No Gráfico 1, que trata da declaração de raça/cor, foi observada uma alteração na autodeclaração entre brancos e pretos. Se na primeira pesquisa foi registrado que 89 (14,7%) se autodeclararam brancos e 75 (12,4%) se autodeclararam pretos, a coleta final de dados registrou uma inversão: 18,2% se autodeclararam pretos e 15% brancos.

Gráfico 1 - Distribuição de Autodeclaração de Cor/Raça



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Outros aspectos referentes ao Gráfico 1: observa-se a predominância de indivíduos autodeclarados pardos, que correspondem a 59,6% do total analisado. A categoria preta — considerando a unificação das respostas “preto” e “negro” — representa 18,2% da amostra, evidenciando uma participação expressiva da população negra no conjunto de dados.

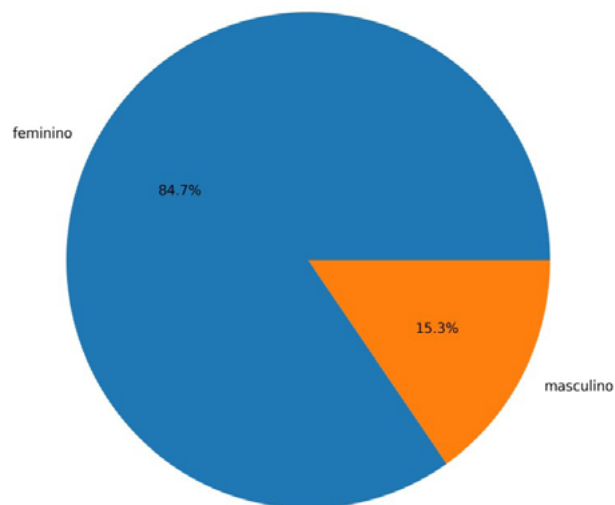
Os participantes autodeclarados brancos totalizam 15,0%, enquanto as categorias não declarada e amarela apresentam menores proporções, correspondendo a 6,2% e 1,0%, respectivamente.

A presença de respostas não declaradas pode estar associada à opção dos respondentes por não se identificarem com as categorias propostas ou à ausência de autodeclaração no momento da coleta.

A distribuição observada é compatível com o perfil demográfico brasileiro, no qual a população parda constitui parcela significativa, reforçando a representatividade racial da amostra analisada.

Em relação ao gênero dos participantes do curso é possível observar a predominância do gênero feminino, que corresponde a 84,7% do total de respondentes, enquanto o gênero masculino representa 15,3% da amostra.

Gráfico 2 - Distribuição de Gênero



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Essa distribuição evidencia uma participação majoritária de mulheres no estudo, afinal há uma predominância feminina no magistério brasileiro, o que deve ser considerado na interpretação dos resultados, especialmente em análises que possam ser

influenciadas por diferenças de gênero. A composição observada reflete o perfil dos participantes incluídos na pesquisa e contribui para a caracterização sociodemográfica da amostra analisada.

Os dados apresentados são resultado de uma preocupação para tratar sobre a qualidade do processo formativo, desde sua concepção à execução e acompanhamento, dos sujeitos envolvidos no amplo processo formativo e dos territórios com suas realidades culturais, históricas e socioeconômicas. Do lugar que as universidades conquistaram nesse amplo projeto de formação continuada, importa destacar o quanto ainda precisa ser feito para o aprimoramento das articulações construídas, integrando as universidades e seus cursos de licenciaturas à rede de educação básica, uma integração necessária e urgente à consolidação da Educação Integral em tempo integral em nosso país. As Universidades da Região Norte estão dando sua parcela de contribuição para fortalecer as concepções e experiências em educação integral que interessam às populações da Amazônia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Integral em tempo integral na Amazônia deve ser concebida como um projeto político-pedagógico que articule territórios, tempos, espaços, saberes e gestão democrática em favor de uma formação humana integral. Essa concepção demanda não apenas a ampliação do tempo escolar, mas uma profunda ressignificação da função social da escola, dialogando com a diversidade amazônica e enfrentando os dilemas estruturais da região. Nesse horizonte, a Educação Integral se apresenta como um caminho estratégico para a democratização da educação pública e a implementação de um novo modelo de organização escolar e concepção de formação humana, com o compromisso de uma nova forma de

olhar a construção de um projeto de qualidade social para a garantia do direito à educação pública.

Apesar dos avanços normativos e das experiências inovadoras, a implementação da Educação Integral em tempo integral na Amazônia enfrenta limites estruturais e de concepções: insuficiência de recursos, precariedade de infraestrutura escolar, desigualdade de acesso às tecnologias digitais, além da permanência de modelos gerenciais de gestão que reproduzem lógicas neoliberais. Como assinala Saviani (2008), tais contradições refletem a tensão entre a função social emancipadora da educação e sua instrumentalização como política compensatória. O desafio, portanto, é consolidar uma proposta que supere a escola tradicional, uma política educacional de concepção gerencialista e meritocrática da educação, além da cultura assistencialista pedagógica, e contribua efetivamente para outra concepção de formação humana plena, emancipadora dos sujeitos amazônidas.

A nossa luta e a nossa defesa da Educação Integral são porque ela recupera a capacidade criadora e criativa que alia ciência e cultura, ética e estética, cognição e corporeidade, saberes e experiências, possibilitando a formação plena dos sujeitos. Tal como consagrado na nossa Constituição Cidadã de 1988, na LDB/2026 e no PNE de 2014 e 2025. Tal como perseguido no Programa Mais Educação (2007) e no atual Programa Escola em Tempo Integral (2023).

Não temos dúvida de que uma educação que fomente o desejo de intervir no mundo, em que se tenha o prazer do conhecimento, que valorize os sujeitos, suas culturas e identidades, que promova a emancipação humana, só acontecerá numa perspectiva da educação integral em tempo integral.

Nesse texto trazemos uma reflexão inicial do trabalho de formação continuada realizado por sete universidades da Região Amazônica. Ele também traz uma reflexão acumulada em tantos

estudos anteriores e dialoga com os desafios do presente. Eles são os nossos obstáculos, mas não são intransponíveis. E de que outros obstáculos falamos: da carência histórica da infraestrutura de nossas escolas; da frágil formação de nossos(as) professores(as) numa compreensão da totalidade pedagógica que envolve o ensinar e o aprender; da ausência de uma cultura de planejamento integrado e de um Currículo integrador interdisciplinar que dificilmente conseguimos ver florescer; da imposição de padrões rígidos de conhecimentos parametrizados pelos exames nacionais que metrificam a qualidade – tão próprios do modelo neoliberal que impera em nossas relações sociais e tão fortemente impregnados na educação brasileira após os anos 1990.

O mesmo capitalismo que polui o ar, os rios e desmata as florestas, este mesmo capitalismo impôs um modelo competitivo e excludente em nossas políticas educacionais. O Programa ETI é a contramão nesta história. Sua implantação exige que nademos contra a correnteza. E, em tempos recentes da COP 30⁷ realizada em Belém-PA, entendemos que só numa perspectiva de integralidade de conhecimentos poderemos realizar uma reflexão interessante com nossas crianças sobre as causas do aquecimento global e as mudanças dramáticas do clima em nosso Planeta. Isso é, na prática, nadar contra a correnteza.

É numa escola de educação integral que poderemos fundamentar nossos(as) educandos(as) para a defesa da biodiversidade da Amazônia e de outros biomas e fortalecer a luta pela floresta em pé. É por ela que poderemos orientar nossos jovens para a causa da justiça climática, da conservação da Amazônia, do combate à desertificação do planeta e na luta contra a degradação da terra, dos rios e oceanos e de todas as formas de vida. Inclusive as nossas.

SUMÁRIO

7

COP 30 foi a 30ª Conferência das Partes da Convenção – Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima, ocorrida em Belém-Pa no período de 10 a 21 de novembro de 2025.

É nessa escola de Educação Integral que podemos promover a criação de novas tecnologias que levem ao fim do uso dos combustíveis fósseis como fonte de energia e que possamos popularizar as múltiplas formas de transição energética sustentável.

Essa é a escola de Educação Integral que lutamos e estamos disputando na pauta pública. Estamos disputando uma concepção de educação, o seu financiamento, a formação dos(as) profissionais da Educação e sua implantação de modo sério e competente neste país. As Universidades públicas da Região Norte estão presentes!!!

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. *et al.* (Orgs.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-44.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola em Tempo Integral: Documento orientador**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 15 dez. 2025.

COELHO, L. M. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COSTA, C. N. da; CORRÊA, I. M.; OLIVEIRA, N. C. M. de. O GESTAMAZON e a Produção do Conhecimento sobre a Educação Integral e(m) Tempo Integral na Pós-Graduação em Educação da UFPA. *In*: CORRÊA, I. M.; OLIVEIRA, N. C. M. de; SOUZA, O. N. B. de; SILVA, V. D. de O. e. (Orgs.). **GESTAMAZON 25 Anos**: desafios contemporâneos e aprendizado na educação. Curitiba: CRV, 2023, p. 39-48.

MAURÍCIO, L. M. V. Políticas públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, L. M. C. da C. (Orgs.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET ALLI; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 53-68.

MOLL, J. Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. **Salto para o Futuro**: Educação Integral, v. 18, n. 13, ago. 2008.

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

OLIVEIRA, N. C. M. **A Educação em Tempo Integral na meta 6**: concepções e estratégias reveladas no Plano Estadual de Educação do Pará. [Relatório de Estágio de Pós-Doutoral. Projeto PROCAD – Educação Básica na Amazônia: pensamento educacional, políticas públicas e formação de professores]. Curitiba: UFPR, 2020.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET ALLI; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

RIBEIRO, M. R. **A Relação entre Currículo e Educação Integral em Tempo Integral**: um estudo a partir da configuração curricular do programa mais educação. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1967.

2

*Adão Rogério Xavier Silva
Mark Clark Assen de Carvalho
Maycon de Oliveira Costa
Patrícia Carvalho Redigulo
Sebastiana Gama dos Santos*

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA PARA OPERACIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO ACRE

INTRODUÇÃO

Tomando o estado do Acre como *lócus* de investigação, este estudo tem como objetivo central analisar a ação de Formação Continuada ofertada às equipes técnicas das secretarias de educação sobre a Política de Educação Integral em Tempo Integral pelo Ministério da Educação (MEC), cuja ação se insere no eixo estratégico “Formar” – voltado à reorientação curricular e ao desenvolvimento profissional de educadores – conforme preconizado no Art. 13 da Portaria MEC nº 2.036/2023.

Para tanto, busca-se analisar as implicações do arranjo federativo na configuração e materialização dessa política educacional; mapear a capilaridade e a adesão à formação nos municípios acreanos, na edição 2025; além de discutir sua contribuição e potencial para a consolidação da política de educação integral em tempo integral no estado.

A escolha deste eixo específico se justifica por seu caráter estratégico e transversal, visto que, a capacitação dos educadores constitui o alicerce fundamental sem o qual os demais investimentos (infraestrutura, materiais ou mesmo a ampliação de matrículas na escola em tempo integral) correm o risco de tornarem-se insuficientes ou letra morta face à natureza da ação e suas implicações na reorganização da gramática da escola.

Em outras palavras, advoga-se que um dos fatores que pode responder muito diretamente pela efetividade da política de educação integral na escola em tempo integral, está intrinsecamente condicionada à capacidade de traduzir seus princípios em orientações às práticas pedagógicas, que nomeadamente se corporificam no cotidiano escolar. Logo, a formação continuada configura-se como estratégia fundacional para: operacionalizar as construções e desconstruções necessárias; transformar as diretrizes macro da política

em metodologias; e planejamentos e ações concretas em contexto micro, ou seja, na escola.

Trata-se de um estudo de abordagem mista, isto é, de natureza quanti-qualitativa, e de procedimentos bibliográfico e documental. Sobre a dimensão bibliográfica, o estudo se apoia na literatura acadêmica pertinente aos temas do federalismo e políticas públicas educacionais e educação integral em tempo integral. A análise documental fundamenta-se em fontes oficiais com ênfase nos Relatórios de Monitoramento do Programa Escola em Tempo Integral do MEC; nos relatórios Coordenação Geral da Região Norte e do estado do Acre acerca da realização da Formação Continuada sobre o Programa Escola em Tempo Integral (PETI); bem como, nos marcos normativos correspondentes que incluem legislações como: as Portarias MEC nº 2.036/2023 e demais atos normativos pertinentes.

O capítulo está estruturado da seguinte forma: a primeira seção aborda o modelo federativo e suas implicações na configuração das políticas públicas educacionais; em seguida, apresenta-se o mapeamento da capilaridade e da adesão dos municípios acreanos à formação continuada; e por fim, são tecidas as considerações finais nas quais são apresentadas algumas problematizações, à guisa de contribuição ao movimento que se inicia no estado do Acre em decorrência de aderência à política e ao programa.

O PACTO FEDERATIVO NA CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Em regimes de natureza federativa a estrutura estatal é caracterizada pela coexistência de múltiplos níveis de governo – um central e outros subnacionais – que exercem jurisdição sobre um mesmo território e população. Tanto o governo central quanto os

governos subnacionais, constituem instâncias autônomas e independentes entre si, dotadas de competência política para formular e implementar políticas próprias em suas respectivas esferas de atuação (Arretche, 2002). Nesse sentido, o federalismo constitui uma forma específica de organização territorial do poder do Estado, cujos efeitos repercutem decisivamente na organização dos governos dos estados, e nos mecanismos através dos quais estes governos respondem às demandas da sociedade.

A partilha de competências entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal assume uma conformação particular no âmbito da educação, revelando-se como um elemento estruturante das políticas públicas. Especificamente, a educação brasileira é regida por uma lógica de organização que reconhece a autonomia dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, ao mesmo tempo que os vincula por meio da obrigação constitucional de colaboração entre esses entes, conforme preceituam a Constituição Federal de 1988 e a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96).

Assim, a obrigação de organizar os sistemas de ensino em regime de colaboração está formalizada no ordenamento jurídico brasileiro. O Art. 211 da Constituição Federal, de 1988, atribui à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios o dever de estruturar seus respectivos sistemas de forma cooperativa. Esse mandamento constitucional é detalhado pela LDBEN, que em seu Art. 8º estabelece a organização dos sistemas de ensino dos mesmos entes federativos, também sob a égide do regime de colaboração.

Dessa forma, a legislação infraconstitucional não apenas reafirma o princípio constitucional da colaboração entre os entes federados, mas, também, operacionaliza esse mandamento definindo os papéis específicos e as responsabilidades de cada esfera de governo para garantir a efetiva oferta do direito à educação a todos – conforme consta no Art. 205 da CF/88 e Art. 2º da LDBEN. Contudo,

a operacionalização desse desenho federativo na experiência brasileira, historicamente tem evidenciado uma notória dissonância entre a norma posta e o que é praticado.

As competências exclusivas, comuns e concorrentes, assim como as prioridades legalmente instituídas são, frequentemente, ressignificadas e reconfiguradas pela dinâmica político-administrativa, resultando em um cenário de sobreposições, lacunas, interpretações heterogêneas e, às vezes, até descasos. Nesse sentido, concorda-se com Almeida Júnior, Brasil e Lima (2012, p.1) quando indicam que:

Embora a competência da oferta da educação básica obrigatória seja das três esferas administrativas (União, estados e municípios), as normas de relacionamento e as condições para o cumprimento das responsabilidades não estão bem definidas e refletem-se na ausência de um sistema nacional.

Se por um lado Almeida Júnior, Brasil e Lima (2012) identifica um problema estrutural: a ausência de um sistema nacional articulado e de normas claras de relacionamento entre os entes; Abrucio (2010) fornece a evidência empírica das consequências negativas geradas por essa mesma falha de coordenação. A dependência financeira e a escassez de recursos, mencionadas por Abrucio (2010), são o corolário direto da falta de um regime de colaboração sólido e de mecanismos redistributivos permanentes, deixando sobretudo os municípios mais frágeis à deriva.

O autor aponta ainda outros elementos, como a baixa capacidade administrativa e a dificuldade em formular e materializar políticas, mesmo com recursos transferidos, espelham a carência de uma função supletiva e de apoio técnico por parte da União e dos Estados, uma das condições não cumpridas mencionadas por Almeida Júnior, Brasil e Lima (2012), bem como, os males como o clientelismo e a "prefeiturização", de acordo com Abrucio (2010) são patologias políticas que se agravam na desconexão e na descoordenação entre

esferas, onde o poder local pode operar sem os freios e contrapesos de um sistema integrado.

Apesar desse cenário crítico, é importante explicitar que a literatura também registra impactos positivos da descentralização na gestão pública. Segundo Abrucio (2010), ao analisar o processo de municipalização, o autor destaca que esta abordagem fomentou inovações em diversas políticas nos municípios e ampliou mecanismos de controle social, a exemplo do Orçamento Participativo.

Em sua argumentação, na esteira de Pinho e Santana (2002), Abrucio (2010) ressalta ainda que a transferência de atribuições para o governo local tende a promover maior eficiência na alocação de recursos e na implementação de ações públicas, especialmente quando contrastada com um modelo excessivamente centralizado, que se mostra inadequado para responder às especificidades regionais, e à escala territorial do país.

A análise de Abrucio (2010) apresenta, ainda, uma defesa do potencial da descentralização fundamentada em três eixos principais: a capacidade inovadora dos governos locais; o fortalecimento da participação social; e os ganhos de eficiência administrativa. Este argumento, no entanto, opera sob uma premissa – a de que a centralização é intrinsecamente ineficiente em um país de dimensões continentais e diversificado como o Brasil. Ao contrapor a municipalização a um modelo centralizado disfuncional, o autor constrói uma narrativa em que a descentralização aparece não apenas como uma alternativa viável, mas como uma solução quase necessária.

Contudo, essa perspectiva pode ser considerada parcial, pois enfatiza os casos de sucesso e as virtudes teóricas do modelo sem aprofundar, neste trecho, as condições indispensáveis para que tais benefícios se concretizem – como a existência de capacidade técnica, equilíbrio financeiro, e um regime de colaboração efetivo entre os entes federativos. Dessa forma, corre o risco de romantizar

a descentralização, deixando em segundo plano os desafios estruturais, que frequentemente impedem sua plena realização na prática.

Portanto, se por um lado tem-se uma a causa institucional – a indefinição nas regras do jogo federativo na esteira de Almeida Júnior, Brasil e Lima (2012) –, e o detalhe dos efeitos disfuncionais dessa causa na ponta, isto é, nos processos de materialização pelos entes subnacionais na esteira de Abrucio (2010), em que pese, as potencialidades do modelo descentralizado, reconhece-se que a mera transferência de responsabilidades para os entes subnacionais, sem a construção concomitante de um Sistema Nacional de Educação (SNE) baseado em colaboração, suporte técnico-financeiro, e mecanismos de equilíbrio de poder, reforçam a reprodução de desigualdades, ineficiências e vícios políticos, em vez de realizar os prometidos benefícios da descentralização.

Essa concepção sustenta a defesa proativa e urgente da instituição de um SNE. Fundamentado na necessidade de uma articulação mais orgânica e permanente, não apenas entre os entes federados, mas também com os diversos setores da sociedade civil, visando à conformação de uma verdadeira política de Estado para a educação. Tal política deve transcender os ciclos governamentais, e ter como horizonte normativo irrenunciável: a garantia da democratização da educação pública, universalização, qualidade social, inclusão, igualdade, equidade e o respeito às diversidades.

Esse compromisso último encontra seu fundamento maior no texto constitucional, que proclama:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205).

A interrogação implícita que se ergue dessa leitura é: até que ponto a ausência de um SNE como mecanismo concreto para

operacionalizar o “dever do Estado” e a “colaboração da sociedade” não adia, na prática, a realização plena desses fins tão nobres? Em outras palavras, a constituição define o que deve ser alcançado; o SNE se apresenta, portanto, como a resposta institucional indispensável para definir como fazê-lo, transformando a previsão legal em realidade efetiva para todos.

ADESÃO E CAPILARIDADE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL DOS MUNICÍPIOS ACREANOS À FORMAÇÃO CONTINUADA

Preliminarmente se destaca que o Programa Escola em Tempo Integral (PETI)¹ configura-se como estratégia para o cumprimento da Meta 06 do Plano Nacional de Educação (PNE)², que visa oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2014). Nessa direção, o Programa conjuga fomento financeiro e apoio técnico aos entes federados, para estimular a expansão qualificada.

Contudo, sabe-se que, nos processos de materialização de políticas públicas educacionais, a mera alocação de recursos financeiros é, por si só, insuficiente para superar os complexos desafios, face às múltiplas e distintas realidades que as redes públicas de ensino apresentam. Diante disso, visando estruturar uma resposta mais abrangente, o Ministério da Educação (MEC) definiu diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral, na perspectiva da

1 Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.

2 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

educação integral, e ações estratégicas no âmbito do PETI, consubstanciadas na Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023.

A referida Portaria, em seu Art. 13, determina que o MEC desenvolverá ações estratégicas de assistência técnica para apoiar a qualidade e a equidade na implementação do Programa pelos estados, municípios e Distrito Federal, organizadas em seis eixos:

- I. Eficiência e equidade na alocação das matrículas de tempo integral - AMPLIAR;
- II. Reorientação curricular e desenvolvimento profissional de educadores - FORMAR;
- III. Materiais de apoio e inovação pedagógica - FOMENTAR;
- IV. Qualificação da infraestrutura educacional - ESTRUTURAR;
- V. Fortalecimento de arranjos intersetoriais - ENTRELAÇAR;
- VI. Avaliação quantitativa, qualitativa e participativa - ACOMPANHAR (Brasil, 2023).

Posto isto, demarca-se que o foco desta análise, conforme já anunciado antes, incide sobre o segundo eixo: “Formar” – reorientação curricular e desenvolvimento profissional de educadores. É nesse eixo que se insere a ação formativa intitulada “Formação Continuada sobre a Política de Educação Integral em Tempo Integral” – objeto central da investigação –, ofertada pelo MEC às secretarias e conselhos de educação de todo o país.

A operacionalização da ação formativa desdobrou-se em duas edições sequenciais, cujos processos de inscrição foram concentrados no primeiro trimestre dos anos de 2024 e 2025. A análise da trajetória dessas edições evidencia uma estratégia de mobilização em constante refinamento, na qual os mecanismos de inscrição

foram progressivamente ajustados para ampliar sua capilaridade junto aos entes federados.

A primeira edição do curso, em 2024, caracterizou-se por um processo de inscrição centralizado no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec), no qual o modelo de alocação de vagas seguiu uma lógica de garantia inicial e posterior redistribuição, isto é, cada secretaria estadual e municipal de educação teve direito a duas vagas para sua respectiva equipe técnica, sendo as vagas remanescentes reorganizadas e divulgadas publicamente na página oficial do Programa Escola em Tempo Integral no portal do MEC³.

Em 2025, a segunda edição introduziu ajustes nos procedimentos de inscrição, possivelmente em resposta aos desafios observados no ciclo anterior. As inscrições migraram do Simec para um formulário eletrônico, enviado diretamente aos endereços institucionais das secretarias e dos conselhos de educação. A alocação manteve a cota de duas vagas por secretaria, com a ressalva de priorizar profissionais que não cursaram a formação anterior.

De forma inovadora, a formação de 2025 estendeu a participação formal aos conselhos de educação, com uma vaga por ente, preferencialmente para seu(a) presidente. O processo também previu a destinação de vagas remanescentes a diretores escolares e técnicos, sobretudo aqueles(as) que não concluíram a edição anterior.

Nesses processos, notou-se um diferencial estratégico, qual seja, a realização de um webinar nacional de lançamento, promovido pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e transmitido pelo canal oficial do MEC no *YouTube*⁴. Ao detalhar publicamente

3 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>.

4 **Webinário de 2024.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gp5Wz221cro>. Acesso em 12 de dez. de 2025;

Webinário de 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o4rfpWquujk&t=1800s>. Acesso em 12 de dez. de 2025.

os objetivos, a estrutura do curso e os procedimentos de inscrição, a iniciativa buscou aumentar a transparência, sanar dúvidas prévias e, conseqüentemente, fomentar um engajamento mais informado e amplo por parte das redes. Assim, denotou-se que esse evento não cumpriu apenas uma função de divulgação, mas também de mobilização qualificada.

Na análise preliminar dos mecanismos adotados, o desenvolvimento do desenho operacional de 2024 e 2025 revela uma tentativa do MEC em aumentar a capilaridade da formação. A transição de um sistema centralizado (Simec) para um formulário direto via e-mail, somada à inclusão dos conselhos de educação, e à realização dos webinários, sugerem um esforço em reduzir barreiras de acesso, diversificar os atores mobilizados e reforçar a comunicação.

Compreende-se que os mecanismos acima descritos estabeleceram o marco estratégico e as condições formais pertinentes para a adesão local. Contudo, a efetiva materialização dessa estratégia foi submetida a um teste concreto, considerando a singularidade dos 22 municípios acreanos.

Nesse contexto, características geográficas, limitações logísticas e heterogeneidades políticas e técnicas atuaram como filtros decisivos para a difusão capilar da ação formativa. É precisamente nesta interface, entre o desenho nacional e a realidade local, que se indagou: quais fatores atuaram como facilitadores ou como obstáculos à capilaridade da formação continuada e, por conseguinte, moldaram os distintos patamares de adesão observados entre os municípios do Acre na edição de 2025?

Para responder a esse questionamento, impõe-se, como passo preliminar, a compreensão da própria configuração pedagógica do curso. Isto porque, sua estrutura e metodologia constituíram variáveis essenciais, pois influenciaram diretamente a viabilidade de participação e, por extensão, o potencial de capilaridade e adesão

nos municípios. A estrutura do curso foi definida a partir de uma parceria formalizada entre a Secretaria de Educação Básica (SEB/ MEC) e cinco universidades federais⁵ – uma por região – via Termo de Execução Descentralizada (TED). Nesse modelo, cada universidade ficou responsável pela elaboração de um módulo específico do curso, submetido a revisões conjuntas para assegurar a unidade pedagógica do material final.

Para além da produção técnica, esse arranjo colaborativo viabilizou um canal de diálogo com as principais entidades representativas do setor educacional, como a UNDIME, o CONSED, o CONSEC, a UNCME e o FONCED⁶.

A formação teve como objetivo principal qualificar os quadros técnicos das redes de ensino, visando ao fortalecimento de suas capacidades institucionais para o planejamento e a execução do Programa. Com uma carga horária⁷ de 120 horas – edição 2025 –, a ser cumprida ao longo de seis meses em uma modalidade híbrida, isto é, mediada pela Educação a Distância (EaD) com atividades síncronas e assíncronas, por meio dos webinários, encontros virtuais via *Google Meet* e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); e com componentes presenciais, sendo estes dois encontros presenciais e um seminário regional (Araujo; Barroso, 2025).

- 5 Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal da Fronteira Sul.
- 6 União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Conselho Nacional de Secretários de Educação de Capitais (CONSEC), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FONCED).
- 7 A primeira edição do curso teve uma carga horária de 100 horas, diluídas em 5 módulos de 20 horas cada: Módulo 1 – *O Programa Escola em Tempo Integral*; Módulo 2 – *Fundamentos da educação integral*; Módulo 3 – *Bases legais da educação integral e do tempo integral*; Módulo 4 – *Tópicos para a elaboração de política de educação integral em tempo integral em nível local ou estadual*; e Módulo 5 – *Gestão democrática e as diversas instâncias de participação e acompanhamento social na política de educação integral*. A edição de 2025, teve um acréscimo de mais um módulo, o 6: *Equidade: Modalidades Educacionais e Temáticas da Diversidade*; e o módulo 4 da edição anterior foi suprimido, dando lugar ao módulo *Currículo Integrado*.

A análise da estrutura evidencia fatores que podem tanto favorecer quanto limitar sua capilaridade. Por um lado, a gestão descentralizada por região – especificamente na Região Norte, sob a coordenação da Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA)⁸, com o apoio de um(a) coordenador(a) estadual por unidade federativa, também vinculados às universidades federais. No caso do Acre, pelo Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho (UFAC)⁹ – configura-se como um potencial facilitador ao permitir uma mediação mais próxima e contextualizada às realidades locais.

Da mesma forma, a oferta de material didático unificado, organizado em seis módulos com base em experiências nacionais, configurou-se como outro elemento articulador, ao garantir um patamar comum de qualidade e direcionamento para todos os participantes.

Para além da estrutura geral, a especificidade do acompanhamento pedagógico direto constituiu-se como uma variável positiva na sustentação da adesão. No âmbito do Acre, essa função foi desempenhada pelos professores formadores Prof. Dr. Adão Rogerio Xavier Silva¹⁰ e Prof. Ms. Anderson Pereira Evangelista¹¹, que assumiram o papel de facilitar e moderar as discussões nos fóruns assíncronos; sanar dúvidas sobre os conteúdos e leituras; lecionar nos encontros presenciais; e orientar a produção final. Contudo, alguns aspectos impuseram desafios logísticos e técnicos consideráveis para a adesão do estado com as características do Acre. Destacam-se aqui quatro desafios avaliados como mais recorrentes nos municípios, no contexto da edição 2025.

O primeiro é a exigência de encontros presenciais. A carga horária incluía: três encontros presenciais (48h no total); dois

- 8 <http://lattes.cnpq.br/4355112931326342>
 9 <http://lattes.cnpq.br/0736995836464424>
 10 <http://lattes.cnpq.br/0972894075035313>
 11 <http://lattes.cnpq.br/4713253565461334>

encontros presenciais no estado; e um seminário regional. Para os cursistas de municípios interioranos, isto representou um custo logístico – deslocamento e diárias –, impactando diretamente a viabilidade da participação contínua.

Cabe esclarecer que a crítica não recai sobre a pertinência pedagógica dos encontros presenciais, reconhecida como fundamental. O cerne da questão reside na frágil cultura de apoio institucional, observada em parte das gestões municipais acreanas, que, por motivos não totalmente esclarecidos – se por restrição orçamentária ou por desconsideração –, deixavam de viabilizar os deslocamentos dos servidores – primeiro para a capital Rio Branco (AC) e, de forma ainda mais acentuada, para o seminário regional em Palmas (TO). A elucidação precisa sobre essas motivações permanece como uma lacuna a ser explorada por futuras investigações.

O segundo desafio, associado ao anterior, se refere à falta de compreensão por parte de algumas chefias imediatas para com o cumprimento da frequência mínima obrigatória de 75% e o comprometimento exigido do cursista – em contextos de quadros técnicos enxutos –, tornando-se fatores de exclusão quando não havia um entendimento institucional sobre a importância e as demandas da formação.

O terceiro diz respeito à instabilidade das equipes técnicas nas secretarias. Houve casos de desligamento do(a) servidor(a) inicialmente indicado(a) para o curso, geralmente por se tratar de cargo de confiança, sujeito à exoneração por decisão política do gestor público.

Por fim, o quarto desafio é aquele referente à dependência de infraestrutura tecnológica e digital: a participação pressupunha conectividade estável e domínio de ferramentas digitais, variáveis não homogêneas entre os municípios.

Esses quatro desafios intersetoriais (logística e apoio institucional para os encontros presenciais; cultura organizacional das secretarias; instabilidade das equipes; e infraestrutura digital) atuaram de maneira combinada, criando adversidades que se intensificavam à medida que se distanciavam do polo central (Rio Branco/AC). Para aferir o impacto concreto desses obstáculos sobre a capilaridade, torna-se imperiosa a análise dos dados de adesão e conclusão da formação nos municípios acreanos. A Tabela 1 explicita o panorama quantitativo da participação na segunda edição do curso.

Tabela 1 - Adesão e conclusão da formação continuada nos municípios acreanos (Edição 2025)

Municípios	Inscritos	Concludentes	Não concludentes	Taxa de conclusão (%)
Rio Branco	25	19	6	76,0%
Feijó	15	13	2	87%
Porto Walter	7	7	0	100%
Brasiléia	5	4	1	80%
Cruzeiro do Sul	5	4	1	80%
Acrelândia	4	3	1	75%
Marechal Thaumaturgo	4	0	4	0%
Jordão	3	3	0	100%
Senador Guiomard	3	3	0	100%
Tarauacá	3	3	0	100%
Rodrigues Alves	3	2	1	67%
Xapuri	3	0	3	0%
Assis Brasil	2	2	0	100%
Plácido de Castro	2	2	0	100%
Sena Madureira	2	2	0	100%
Santa Rosa do Purus	2	1	1	50%
Bujari	2	1	1	50%
Epitaciolândia	1	1	0	100%

Municípios	Inscritos	Concludentes	Não concludentes	Taxa de conclusão (%)
Manoel Urbano	1	1	0	100%
Porto Acre	1	1	0	100%
Mâncio Lima	1	0	1	0%
Capixaba	0	0	0	0%
TOTAL	94	72	22	77%

Fonte: Os autores (2025) com base nos dados do Relatório Final do curso etapa: Coordenação Estadual; e etapa Formadores (Carvalho, 2025, não publicado); (Xavier Silva, 2025, não publicado); (Evangelista, 2025, não publicado)¹².

A análise dos dados consolidados na Tabela 1 revela um cenário de capilaridade seletiva no estado do Acre. A taxa de conclusão geral de 77% – 72 concluintes de 94 inscritos – configura um indicador agregado que, à primeira vista, pode sugerir sucesso na materialização. No entanto, a desagregação por município expõe uma realidade fragmentada em, pelo menos, três patamares distintos de adesão substantiva.

No primeiro patamar, um núcleo de alta capilaridade plena formado por 11 municípios (50% do total), incluindo Porto Walter, Jordão e Assis Brasil, alcançou a taxa de 100% de conclusão. Este grupo, majoritariamente composto por municípios com menor número de vagas (de 1 a 3 vagas), sugere que a combinação entre o desenho nacional da formação e condições locais favoráveis (como apoio institucional decisivo para viabilizar logística ou a seleção de cursistas com perfil mais adequado) garantiu a conclusão integral do curso.

Um segundo patamar de efetividade robusta, porém com perdas, é ocupado por municípios como Feijó (87%), Rio Branco (76%), Brasiléia e Cruzeiro do Sul (80% cada). Estes polos, que concentram o maior volume de inscrições, mantiveram taxas elevadas,

12

Os dados foram consolidados com todas as matrículas, isto é, incluso os cursistas ingressantes da edição 2024 – 20 cursistas – matriculados para uma complementação do curso, considerando os dois últimos módulos novos não ofertados na edição 2024.

mas a evasão ocorrida indica a operação dos filtros locais, mesmo em contextos relativamente mais estruturados.

Por fim, o terceiro e mais crítico patamar é o da capilaridade interrompida ou bloqueada. Nele, situam-se os municípios de Marechal Thaumaturgo (0%), Xapuri (0%) e Mâncio Lima (0%), os quais tiveram evasão total, enquanto Santa Rosa do Purus e Bujari (50% cada) tiveram metade de seus representantes evadidos. Este grupo é a expressão quantitativa mais clara dos obstáculos estruturais descritos anteriormente, nos quais a conjugação de distância geográfica, frágil cultura de apoio institucional e instabilidade técnica parece ter tornado a continuidade no curso insustentável.

Dessa forma, os dados confirmam que a conversão da adesão formal (inscrição, em adesão substantiva e conclusão) foi diretamente moldada pela capacidade diferencial de cada município em superar os custos de transação impostos pela formação, em especial a exigência de deslocamento para encontros presenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar os objetivos traçados nesta pesquisa, nota-se que a investigação permitiu não apenas mapear a capilaridade e a adesão dos municípios acreanos à formação, mas também discutir como a lógica federativa conforma os processos de materialização das políticas educacionais, em escalas subnacionais.

Os resultados evidenciaram que a estratégia desenhada pelo Ministério da Educação (MEC) para a formação demonstrou intencionalidade em ampliar seu alcance e transparência. Contudo, a análise da trajetória de materialização no Acre revela que o desenho nacional, por mais refinado que seja, foi profundamente ressignificado ao encontrar a realidade local. A capilaridade da política

mostrou-se seletiva e condicionada por um conjunto de fatores que atuaram como filtros decisivos.

Nesse sentido, confirmou-se a ideia de que o arranjo federativo opera como um estruturador crítico da materialização da política. A ausência de um Sistema Nacional de Educação articulado e de um regime de colaboração efetivo refletiu-se concretamente na frágil capacidade de muitos municípios em sustentar a participação de seus técnicos. Os quatro desafios intersetoriais identificados não atuaram isoladamente, mas de forma combinada e cumulativa.

Pode-se dizer, portanto, que a formação continuada, ainda que seja o alicerce estratégico para a reorientação curricular, preconizada pelo Programa Escola em Tempo Integral (PETI), encontra seu limite de efetividade na frágil arquitetura de colaboração federativa. A política é capilarizada de forma desigual, reproduzindo, em certa medida, as assimetrias já existentes entre os entes.

Por fim, este estudo reforça a premência da construção de um SNE que institucionalize o regime de colaboração, harmonize competências e crie fluxos permanentes de apoio técnico e financeiro. Sem isso, políticas nacionais bem-intencionadas, como a Formação Continuada do PETI, estarão fadadas a uma materialização irregular, cujo potencial de consolidar a Educação Integral em tempo integral no país permanecerá condicionado à capacidade, isolada e frequentemente desigual, de cada município responder aos desafios da materialização.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. H. T. F. de; BARROSO, T. C. G. P. **Guia Didático do Curso de Formação Continuada de Secretários(as) e Equipes Técnicas das Secretarias de Educação - REGIÃO NORTE.** Uma obra da Equipe de Formadora da Região Norte, com uma Licença *Creative Commons*. 2025.

ARRETCHE, M. T. da S. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, set. 2002.

ABRÚCIO, F. L. A Dinâmica Federativa da Educação Brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In*: OLIVEIRA, R. P. de.; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

ALMEIDA JÚNIOR, A. M. de; BRASIL, E. M.; LIMA, J. F. de. Entrevista - Federalismo e educação - Novos marcos e perspectivas. **Retratos Da Escola**, 6(10), 11-19, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL, **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL, **Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023**. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. DOU, seção 1, página 33, de 24 de novembro de 2023, 2023b.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **2º Relatório de Monitoramento do Programa Escola em Tempo Integral** - Brasília, DF: MEC, 2025.

CARVALHO, M. C. A. de. **Relatório Final do curso etapa Coordenação Estadual**. Rio Branco/AC, Relatório (não publicado), 2025.

EVANGELISTA, A. P. **Relatório Final do curso etapa Formador**. Rio Branco/AC, Relatório (não publicado), 2025.

XAVIER SILVA, A. R. **Relatório Final do curso etapa Formador**. Rio Branco/AC, Relatório (não publicado), 2025.



3

*Ilma de Andrade Barleta
Lucar Duarte de Souza Dias
Elizeu Batista Rodrigues Junior
Claudio Nascimento da Costa
Arthane Menezes Figueirêdo*

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O PNE (2014-2024): O CENÁRIO AMAPAENSE EM QUESTÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-630-2.3

INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral na perspectiva da educação integral tem sido amplamente reconhecida como um caminho necessário para o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Contudo, a sua implementação prática ainda perpassa pelo enfrentamento de uma série de contradições que refletem disputas ideológicas, políticas e econômicas contemporâneas no campo educacional. No contexto das políticas neoliberais, o ideário de educação integral passa por tensões entre a formação integral *versus* produção de capital humano e adaptação às demandas do mercado.

A aprovação da Lei nº 14.640, em 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, insere-se nesse cenário complexo, buscando cumprir as estratégias contidas na Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024). Entretanto, o Programa evidencia desafios estruturais, pedagógicos e conceituais, sobretudo no que diz respeito à efetiva ampliação da jornada escolar como instrumento de transformação social e educacional na Educação Básica do Brasil.

Diante do contexto contemporâneo da política educacional brasileira, a educação em tempo integral tem ocupado lugar central nas discussões sobre qualidade, equidade e formação integral dos sujeitos. Instituída pela Lei nº 14.640/2023, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, a proposta visa ampliar a jornada escolar nas redes públicas de ensino, em consonância com a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). No entanto, apesar dos avanços normativos e das ações estratégicas de indução da expansão quantitativa das Matrículas e de Formação Continuada às Secretarias de Educação e suas respectivas Equipes Gestoras em âmbito local (municípios/estado), fomentadas pelo Governo Federal (2023 - atual), a implementação da educação em tempo integral, especialmente na Região Norte e no estado do Amapá, apresenta tensões e contradições que comprometem sua efetivação como

política emancipadora e socialmente referenciada, exigindo do Estado brasileiro e dos sujeitos partícipes da (re)construção da Política de Educação em Tempo Integral no território amapaense, maiores esforços para superação de modelos fragmentados de formação humana.

Diante disso, questionamos: *Qual é o panorama das matrículas em tempo integral no Brasil, com destaque para a região Norte e o estado do Amapá, no contexto do PNE 2014-2024? Qual o impacto do Programa Escola em Tempo Integral no cenário amazônico amapaense?*

A partir dessa problematização, este estudo teve como objetivo geral analisar a expansão das matrículas da educação em tempo integral no contexto do PNE 2014 e 2024, considerando o cenário nacional, regional norte e amapaense.

Este capítulo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e do Pet Pedagogia/UNIFAP, em parceria com os Professores Formadores e a Coordenação Estadual do Programa Formação Continuada de Secretárias(os) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no Âmbito do Programa Escola em Tempo Integral do Ministério da Educação (2024-2025). Para a condução do estudo, adotou-se uma abordagem quali-quantitativa, que se mostra pertinente ao considerar que “atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados” (Gamboa, 2007, p. 24). A investigação envolveu pesquisa bibliográfica e levantamento de dados estatísticos. No que se refere à fundamentação teórica, foram utilizados os estudos de Moll (2012), Arroyo (2012) e Teixeira (1984), que contribuíram para a análise crítica e contextualizada do objeto de estudo.

Na pesquisa estatística foram coletados dados sobre as matrículas na educação em tempo integral, obtidas nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no período de 2014 a 2024, buscando compreender as limitações e contradições dessa expansão.

Dessa forma, o presente artigo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos os marcos legais e conceituais da educação integral em tempo integral. Posteriormente, dedicamos uma seção à análise da expansão das matrículas em tempo integral no âmbito nacional (Brasil), regional (região Norte) e estadual (Amapá), abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), com olhar para a natureza pública e privada das matrículas. Por fim, apresentamos uma breve síntese dos principais achados, servindo como conclusão do estudo e alguns apontamentos quanto ao processo de expansão da Política e às mediações de fomento do Programa Escola em Tempo Integral.

MARCOS CONCEITUAIS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

A concepção de educação integral em tempo integral como política pública aparece como uma das estratégias educacionais para construção de condições justas, da justiça social e da formação plena do ser humano. Isso não se trata apenas de reorganizar as escolas ou da ampliação da carga horária dos estudantes, mas sim de uma proposta que visa repensar o papel social da escola, trazendo para o debate a formação integral do sujeito em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, física, social, ética e estética.

Ao reconhecer que os sujeitos são complexos e inseridos em contextos históricos, sociais e culturais diversos, a educação integral

enquanto concepção educacional propõe uma escola articulada com os territórios e com as realidades vividas pelos estudantes, valorizando saberes locais, culturas populares e a promoção de direitos. A educação integral em tempo integral, nesse sentido, representa um projeto de sociedade que se compromete com a superação das desigualdades e com a construção de uma cidadania ativa e emancipadora (Moll, 2012; Arroyo, 2012).

Anísio Teixeira apontava, desde as primeiras décadas do século XX, a necessidade de uma escola pública que garantisse não apenas o acesso, mas também condições efetivas de permanência, aprendizado e desenvolvimento integral das crianças e jovens. Para Teixeira (1984), a escola deveria ser um espaço de vida, não apenas de instrução formal, capaz de integrar o ensino às experiências culturais, ao trabalho, ao lazer e à convivência democrática em todo o seu contexto social. Defendendo a ideia de uma escola integral como meio de realização da democracia, pois tinha a convicção de que a educação era a ferramenta correta para o desenvolvimento do Brasil e a promoção da igualdade de oportunidades. A sua visão estava à frente sobre os debates, pois defendia que o tempo escolar fosse qualitativamente ampliado, assegurando à população pobre as mesmas oportunidades de desenvolvimento que as classes privilegiadas já usufruíram em escolas particulares ou em atividades extracurriculares pagas.

No contexto atual, essa concepção é resgatada e aprofundada por autoras como Jaqueline Moll (2012), uma das principais formuladoras da política de educação integral no Brasil nos anos 2000. Para ela, a educação integral insere-se em uma perspectiva civilizatória e contra hegemônica, direcionada à promoção de direitos que, ao longo da história, foram sistematicamente negados às populações periféricas, indígenas, negras e camponesas. A autora destaca que a proposta de uma escola em tempo integral não pode se restringir a um tempo a mais dentro da escola tradicional, mas deve transformar

a lógica do currículo, dos tempos e espaços escolares, tornando-os mais inclusivos, dialógicos e sensíveis à diversidade. Trata-se de uma proposta que reconhece a centralidade da escola pública na promoção da dignidade humana, articulando-se com os princípios da educação popular, da gestão democrática e da valorização dos saberes das comunidades. Moll (2012) enfatiza que a educação integral só se efetiva quando há envolvimento das famílias, parcerias intersetoriais e políticas públicas comprometidas com a equidade, como também destacam Ferreira e Rees (2015, p. 242): “a educação integral ultrapassa o nível da instrução, procurando atingir o ser humano em todas as suas nuances e potencialidades”.

A política educacional vem historicamente, por força de pressões sociais, reconhecendo a educação integral como possibilidade. O debate ganha força com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), em especial por meio da Meta 6, que estabelece como objetivo a oferta de educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, contemplando 25% dos(as) estudantes da educação básica (Brasil, 2014a). A proposta está respaldada por dispositivos legais como os artigos 3º e 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os artigos 6º e 205 da Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, que garantem à criança e ao adolescente o direito à educação que promova o desenvolvimento pleno, a cidadania e a qualificação para o trabalho.

Dentre as ações atualmente vigentes para o alcance da meta 6 do PNE 2014-2024 está a implementação do Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023 (Brasil, 2023), que visa, dentre outros aspectos, ampliar a jornada escolar nas redes públicas de ensino municipais, estaduais e federal, com apoio técnico e financeiro da União para induzir a criação de matrículas em tempo integral.

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PANORAMA DAS MATRÍCULAS

Nesta seção abordamos a expansão das matrículas de educação em tempo integral das redes públicas e privadas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, no âmbito nacional, regional (Norte) e estadual (Amapá). Tendo em vista identificar o movimento do real frente à busca de fortalecimento e consolidação da educação integral induzida pela política educacional na contemporaneidade.

Tabela 1 - Brasil: quantitativo de matrículas de Educação em Tempo Integral na Educação Infantil e Ensino Fundamental (2014-2024)

Ano	Total	Pública	Privada
2014	2.263.386	1.557.186	706.200
2015	2.340.604	1.616.576	724.028
2016	2.425.553	1.660.025	765.528
2017	2.555.953	1.772.822	783.131
2018	2.602.963	1.782.515	820.448
2019	2.697.779	1.820.935	876.844
2020	2.690.157	1.820.479	869.678
2021	2.603.721	1.773.861	829.860
2022	2.895.293	1.970.003	925.290
2023	3.146.206	2.167.990	978.216
2024	3.328.619	2.316.214	1.012.405
Δ%	47,06	48,74	43,36

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Sinopses Estatísticas/INEP/MEC (Brasil, 2014b).

Os dados da Tabela 1 mostram crescimento (47,06%) no número de matrículas em tempo integral no Brasil no período analisado. Quando observada a questão da natureza pública ou privada das matrículas, o cenário foi o seguinte: 48,74% na rede pública e 43,36% na privada. Notamos crescimento significativo no quantitativo de matrículas, porém com forte presença da iniciativa privada no cenário nacional. Interessa então observarmos a situação da região Norte, uma vez que cada território busca fazer os enfrentamentos necessários para a implementação da educação em tempo integral. Assim, apresentamos a seguir o quantitativo de matrículas de educação em tempo integral na Educação Infantil e Ensino Fundamental no Norte.

Tabela 2 – Região Norte: número de matrículas de Educação em Tempo Integral na Educação Infantil e Ensino Fundamental (2014-2024)

Ano	Total	Pública	Privada
2014	40.847	34.710	6.137
2015	45.950	40.060	5.890
2016	45.273	39.745	5.528
2017	47.814	42.195	5.619
2018	50.408	44.696	5.712
2019	51.004	45.591	5.413
2020	51.645	46.146	5.499
2021	53.138	48.252	4.886
2022	70.124	62.898	7.226
2023	80.154	71.619	8.535
2024	89.064	81.051	8.008
Δ%	118,04	133,51	30,49

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Sinopses estatísticas/INEP/MEC (Brasil, 2014b).

De acordo com a Tabela 2, a rede pública foi a principal responsável pelo incremento das matrículas em tempo integral, saltando de 34.710 matrículas em 2014 para 81.051 em 2024, o que representa um aumento de 133,51%. Já a rede privada apresentou um crescimento menor: de 6.137 para 8.008 matrículas, um acréscimo de apenas 30,49%. Essa assimetria revela não apenas o protagonismo do Estado na oferta da educação integral em tempo integral, mas também a retração do setor privado, que pode decorrer tanto de uma menor atratividade para atuar nesse segmento.

Todavia, ao olharmos os números com mais cuidado, verificamos que esse crescimento se dá de forma gradual, mas desigual, marcado por dois momentos distintos. O primeiro ciclo, que compreende os anos de 2014 a 2018, apresenta um crescimento mais contido: o total de matrículas passa de 40.847 para 50.408, o que representa um crescimento de apenas 23,4% em cinco anos. Este período coincide com a fase inicial de implementação do PNE (2014-2024) e com os efeitos imediatos da crise político-institucional que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e na promulgação da Emenda Constitucional 95/2016, que instituiu o teto de gastos públicos. Trata-se de um momento de reconfiguração das prioridades orçamentárias e de retração das políticas sociais, o que pode explicar o ritmo mais lento da expansão. Já o segundo ciclo, de 2019 a 2024, apresenta uma aceleração mais visível no crescimento do número de matrículas. Em 2019, o total de matrículas era de 51.004; cinco anos depois, esse número alcança 89.064 - aumento de 74,6% no quinquênio. No mesmo intervalo, confirmando a tendência de elevação da jornada escolar na região Norte. Nos limites deste capítulo, nos aproximamos do estado do Amapá para identificar o cenário das matrículas de educação em tempo integral, conforme Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Amapá: número de matrículas de Educação em Tempo Integral na Educação Infantil e Ensino Fundamental (2014-2024)

Ano	Total	Pública	Privada
2014	487	250	237
2015	490	255	235
2016	336	163	73
2017	134	97	37
2018	84	84	0
2019	625	599	26
2020	42	409	19
2021	467	441	26
2022	915	847	68
2023	1386	1320	66
2024	1323	1235	88
Δ%	171,66	394	-62,87

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Sinopses Estatísticas/INEP/MEC (Brasil, 2014b).

Ao longo da série histórica, observa-se um crescimento total de 171,66% nas matrículas no estado do Amapá, conforme Tabela 3, passando de 487 registros, em 2014, para 1.323, em 2024. O movimento de expansão da rede pública de ensino foi de 394%, enquanto a iniciativa privada se retraiu, apresentando diminuição no quantitativo de matrículas (-62,87).

Os dados apresentados do Brasil, região Norte e Amapá sinalizam a ampliação do acesso à educação em tempo integral no contexto do PNE (2014-2024). No entanto, essa expansão precisa ser analisada considerando também outras variáveis como: políticas locais, condições infraestruturais das escolas, proposta pedagógica, condições de trabalho docente, financiamento – desafio para outras propostas de investigação científica.

De fato, a partir de 2016, a política educacional brasileira passa por um conjunto de inflexões que interferem de forma direta nos processos de implementação e expansão da educação integral e em tempo integral. A Emenda Constitucional nº 95/2016, promulgada no mesmo ano, impôs severas restrições aos investimentos públicos em áreas sociais, incluindo a educação, ao estabelecer um teto de gastos por vinte anos. Trata-se de um marco que consolidou o ideário da austeridade fiscal no planejamento das políticas públicas, ao mesmo tempo em que aprofundou as desigualdades regionais ao penalizar, com maior intensidade, estados e municípios que já apresentavam déficits históricos de infraestrutura e de cobertura educacional – como é o caso do Amapá.

Importa destacar que a expansão das matrículas da educação em tempo integral tem sido impulsionada nos últimos anos pelo Programa Escola de Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023 e regulamentado pela Portaria nº 1.495/2023. O Programa, lançado em julho de 2023 pelo Ministério da Educação, representa um marco na política educacional contemporânea ao priorizar a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias ou 35 horas semanais em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2023). A iniciativa busca não apenas expandir o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas também assegurar que esse tempo seja preenchido com experiências formativas integradas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com a concepção de educação integral como direito social. Conforme Gadotti (2009), a educação integral não deve ser entendida apenas como prolongamento da carga horária, mas como uma reorganização do trabalho pedagógico.

A política, coordenada pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e operacionalizada financeiramente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estabelece como prioridade o atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade

socioeconômica. Esse enfoque está alinhado ao princípio da equidade, defendido por Libâneo (2001), segundo o qual a escola deve garantir condições de aprendizagem diferenciadas, de modo a reduzir desigualdades estruturais. Para viabilizar a implementação, o Programa oferece assistência técnica e financeira aos entes federativos, mediante adesão voluntária via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), evidenciando um modelo de cooperação federativa na educação.

Além do aporte financeiro, o programa prevê processos de capacitação e apoio técnico com vistas a potencializar a utilização plena dos recursos, de forma que estados e municípios possam consolidar a política de tempo integral em suas redes de ensino. Essa dimensão remete ao que Moll (2012) denomina de “rede de corresponsabilidades”, na qual diferentes instâncias governamentais e sociais assumem papéis complementares para efetivar a concepção de educação integral. Dessa maneira, o Programa Escola em Tempo Integral reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a formação de sujeitos plenos, em diálogo com perspectivas históricas já defendidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que vislumbravam a escola de tempo integral como condição fundamental para a democratização da educação e para a construção de uma sociedade mais justa.

Trata-se de uma iniciativa que avança para além da simples ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, buscando articular dimensões cognitivas, afetivas, culturais, éticas, estéticas, físicas e sociais da formação humana. A proposta de tempo integral assume, portanto, o desafio de construir um projeto educacional mais equitativo, emancipador e comprometido com o desenvolvimento integral dos sujeitos, especialmente das populações historicamente excluídas do acesso a uma educação de qualidade (Moll, 2012). Apesar das mudanças de gestão e concepções políticas ao longo dos anos, o núcleo da proposta permanece e consolida a educação

integral como política pública estruturante e permanente no sistema educacional brasileiro.

Como parte desse movimento, o Ministério da educação (MEC), em parceria com as universidades públicas, vem realizando cursos de formação para secretários de educação, equipes técnicas e conselheiros educacionais, com vistas à construção da política de educação integral e em tempo integral. Com efeito, para além dos avanços em termos de acesso (matrículas) busca-se avançar na materialização efetiva da educação integral, com inclusão, diálogo com os territórios e compromisso com a superação das desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão das matrículas da educação em tempo integral no Brasil, com destaque para a região Norte e o estado do Amapá, traz consigo disputas históricas presentes no campo educacional, dentre elas, a dificuldade de efetivação da meta 6 do PNE (2014-2024). Diante disso, a luta pela educação em tempo integral na perspectiva da educação integral continua presente e atual.

O estudo realizado mostrou que, no período de 2014 a 2024, houve crescimento no quantitativo de matrículas da educação em tempo integral na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, considerando as redes de ensino público e privado. No caso dos dados do estado do Amapá, o crescimento foi bastante significativo, especialmente nas escolas públicas (conforme Tabela 3).

Ao situarmos historicamente os dados apresentados, podemos destacar que o cenário político nos últimos anos vem favorecendo o movimento de evolução das matrículas. Notadamente, a implementação do Programa Escola de Tempo Integral a partir de 2023 vem possibilitando outras formas de se pensar a política

de educação de tempo integral, tem mobilizado parcerias com a expertise das Universidades Públicas Federais de todos os estados brasileiros.

Na região Norte, a Universidade Federal do Pará (UFPA) vem coordenando, em articulação com as demais Universidades Federais da região, formações qualificadas às Secretarias de Educação e Equipes gestoras tanto da rede estadual quanto da rede municipal. Pesquisas de percepção destes cursistas sobre este processo formativo apontam para este como um diferencial positivo, por ser propulsor de trocas de experiências e por permitir aprendizados que qualificam e ressignificam os rumos da Educação Integral em Tempo Integral em seus territórios.

Para além do suporte técnico formativo, outro fator basilar à consolidação das redes de ensino amapaense está na crescente necessidade de ampliação e melhoria da infraestrutura das Escolas em Tempo Integral, o que requer maiores aportes de recursos financeiros por parte das esferas públicas para acompanhar a ampliação do número de matrículas nas redes de ensino.

Portanto, consideramos que a trajetória da educação em tempo integral no Amapá, no encerramento do ciclo do PNE 2014-2024, revela-se como Política em estado de disputa, pois, se, por um lado, a Lei nº 14.640/2023 e os investimentos Federais e Estaduais de 2025 garantiram a expansão das vagas e a redução do abandono escolar, por outro, permanece o desafio de superar a racionalidade técnica que reduz o estudante a um insumo do mercado, neste ponto, se faz relevante apontarmos que para o novo decênio (PNE 2025-2035), a excelência da educação amapaense dependerá da capacidade de alinhar a ampliação do tempo escolar a um projeto de desenvolvimento regional que priorize a equidade, a sustentabilidade e a construção de uma cidadania crítica e autônoma para se alcançar a formação humana integral enraizada em processos efetivamente emancipatórios.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica (2014- 2024)**. Brasília: INEP, 2014b.

BRASIL. **Lei nº 14.640**, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2023.

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 83-106, jan./abr. 2015.

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

GAMBOA, S. S. **Quantidade-qualidade**: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

MOLL, J. A agenda de educação integral: compromissos para a sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros espaços, tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984.



4

*Eulina Maria Leite Nogueira
Zilda Gláucia Elias Franco
Diomark Pereira de Araújo
Simone de Oliveira Alencar*

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL
EM TEMPO INTEGRAL
NO AMAZONAS E O
CURRÍCULO INTEGRADO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-630-2.4

INTRODUÇÃO

A educação brasileira sempre esteve pautada numa organização dualista, oferecendo uma educação destinada às elites, com o objetivo de formar seus filhos para dirigir seus negócios e/ou assumir os cargos públicos de direção e, para os filhos dos trabalhadores, uma educação mínima, que não possibilitasse a continuidade de seus estudos nem a transformação de sua realidade.

A escola, como instituição do Estado, é pensada para manter o consenso hegemônico da estrutura socioeconômica e preservar privilégios. A educação escolar é uma ação humana sistematizada, portanto, não é neutra e estabelece diretrizes de organização de acordo com os interesses de determinado grupo dominante. Contudo, é na própria escola que se operam as contradições das oportunidades e das diferenças. Por este motivo, a escola passa a produzir um processo contra hegemônico e a questionar sua estrutura pedagógica e administrativa como possibilidade de transformação do processo educativo.

Nesse cenário, começa uma discussão sobre a escola destinada aos filhos dos trabalhadores que não têm acesso aos bens culturais destinados às elites. A escola seria a oportunidade de mitigar o abismo que se estabelece nas condições de acesso e permanência dos estudantes da classe trabalhadora. Anísio Teixeira, em 1956, apresenta uma proposta de Escola de Tempo Integral, como parte de uma pauta socioeducativa, que estaria empenhada em promover uma escola pública democrática, numa dimensão igualitária e unificadora, considerando o currículo integral, visando a estabelecer a igualdade de oportunidades. Segundo o autor, “da formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral” (Teixeira, 1956,

p. 25-26). Esse debate não encontra muita ressonância no Estado brasileiro, considerando que, no cenário político que estava se configurando no Brasil, não existia a possibilidade de implementação de uma proposta de educação voltada para o atendimento dos estudantes da classe trabalhadora. O Brasil passa por um processo de regime autoritário (1964-1985) e a educação vive um retrocesso, com um projeto de educação tecnicista.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada a constituição mais democrática, a educação assume outras dimensões. Ela passa a ser um direito subjetivo e reconhece a necessidade de se aumentarem investimentos para garantir o acesso e a permanência dos estudantes de baixa renda.

Embora tenham surgido projetos, como é o caso dos CIEPs, integrantes do “Programa Especial de Educação” e criados entre as décadas de 1980 e 1990, no Rio de Janeiro, tanto no Estado quanto no Município, para compensar as lacunas deixadas pelas famílias e pela sociedade que viviam em situações de vulnerabilidade social, no projeto original dos CIEPs havia a pretensão de construção de casas para as famílias em situações de “pobreza”, com a clara confusão entre o papel das políticas sociais e da escola.

Esta última, por sua vez, não pode assumir a responsabilidade da sociedade e do Estado, pois precisa cumprir o seu papel de ensinar. A Educação Integral, nesta lógica, surge como um complemento, mas não como a solução para todos os problemas sociais (Paiva; Azevedo; Coelho, 2014).

Na esteira da educação, temos outro marco jurídico, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394/96, que estabelece a necessidade de aumento da carga horária progressivamente no Ensino Fundamental indicando, em alguns de seus artigos, de forma implícita e explícita, a questão do tempo integral. No artigo 87, por exemplo, tem-se que “[...] - § 5º serão conjugados todos

os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (Brasil, 1996, s/p). Com relação à educação integral, a LDB (artigo 29 e artigo 35, § 7º) aponta que a finalidade da Educação Infantil e o currículo do Ensino Fundamental devem estar alinhados ao desenvolvimento e à formação integral.

Também fica estabelecida a necessidade da educação de tempo integral na meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que retorna aos debates de uma proposta voltada não apenas para a Educação de Tempo Integral, mas também com a proposta de Educação Integral, que vislumbra uma educação pautada no desenvolvimento integral alinhado ao mundo do trabalho.

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo analisar o desenho curricular dos municípios do estado do Amazonas participantes da formação do Programa Escola em Tempo Integral (ETI), a partir dos relatos de experiências elaborados pelos cursistas no ano de 2025, por meio da análise documental.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Ao longo do processo histórico da civilização humana, a educação tem sido campo de disputas de poder e de controle social. Na sociedade de classes, “é nítida a necessidade que o capital possui para estruturar a sociedade educacional para atender os seus próprios interesses” (Duarte; Jacomeli, 2017, p. 570). Segundo as autoras, a sociedade capitalista tem produzido cada vez mais a necessidade alienada de consumo, no entanto, negligencia o processo de humanização, isto é, o desenvolvimento pleno do ser humano. Nessa perspectiva, a escola não pode reduzir-se à mera transmissora de

conhecimentos. Ela exerce um papel fundamental na formação dos estudantes em todas as suas dimensões (cognitiva, física, social, cultural e emocional) e é um espaço onde bebês, crianças e jovens terão maior possibilidade de desenvolvê-las.

A Educação Integral, de acordo com Gadotti (2009), é uma concepção que transcende a ideia de horário integral, de tempo integral ou de jornada ampliada. Ela diz respeito à garantia dos domínios instrumentais de compreensão da realidade, por meio da práxis social e de sua relação mais fundamental com o trabalho e a existência humana (Costa; Gomes; Brasileiro, 2016, p. 90). Desse modo, a Educação Integral propõe uma formação mais ampla, que seja diferente daquela voltada estritamente para o desenvolvimento intelectual e que ofereça diversas práticas, experiências e diferentes meios de aprendizagens, que contribuam para uma leitura ampla do mundo, por meio da aquisição de uma bagagem cultural, esportiva, artística, moral e social daqueles que fazem parte dela (Brandolin, 2016).

Já a Educação em Tempo Integral é entendida como a organização do tempo escolar, de um currículo integrado, que valorize as particularidades das instituições de ensino e o seu entorno. A escola, nessa perspectiva, precisa ampliar o repertório de aprendizagem das crianças, das alunas e dos alunos, por intermédio de uma articulação intersetorial, para que possam ter uma diversidade de conhecimentos. Porém, é importante enfatizar que trabalhar a Educação em Tempo Integral, em forma de jornada ampliada, com atividades diferenciadas no contraturno escolar, sem levar em consideração a integralidade do currículo e do sujeito, não se caracteriza como formação integral. Para Padilha (2009), a Educação Integral almeja a superação do currículo fragmentado, que é organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, em certa medida, isolam as pessoas e criam “guetos” de aprendizagem. O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continua-se a ensinar sem levar em conta os saberes prévios, a “cultura primeira”, as outras experiências vitais, separando a educação formal da não formal.

O currículo deve levar em consideração o trabalho coletivo e inclusivo, a partir de ações reflexivas, e não de forma neutra, sem inserir o contexto social que criança/aluno faz parte e do qual possui experiências, podendo oportunizar novas oportunidades, por meio de um conjunto de saberes sistematizados pela comunidade escolar. A construção de um currículo, tendo como base a Educação Integral, contribui para o trabalho do educador, não apenas com aspectos teóricos, mas com conhecimentos que façam parte do cotidiano do aluno, como os valores e os comportamentos que são desenvolvidos no ambiente familiar e que deverão ser trabalhados no contexto escolar em perspectiva inclusiva.

Diante do exposto, defendemos neste capítulo uma Educação Integral a partir da concepção marxista, por compreender que é nas relações históricas que o homem é constituído, assim como o seu trabalho, em um aspecto que o torna um ser real e concreto na sociedade (Souza; Aleprandi; Trentini, 2016). O ser humano, nesse sentido, deve ser trabalhado a partir de uma perspectiva *omnilateral*, ou seja, “a chegada do homem a uma totalidade de capacidade produtiva e, ao mesmo tempo, de uma capacidade de consumo dos prazeres” [...] (Manacorda, 2007, p. 89).

CURRÍCULO INTEGRADO

Iniciamos essa seção questionando: qual a concepção de escola que temos e queremos? O que entendemos por currículo integrado? Como ele envolve e determina o processo educacional? A Escola em Tempo Integral (ETI) tem como objetivo a Educação Integral do ser humano e, para que isso ocorra, é necessário o “reconhecimento destes sujeitos como seres multidimensionais, sociais, históricos, detentores de conhecimentos e capazes de aprender e participar” (Brasil, 2024, p. 19). Nesse sentido, a sua formação, por

meio do currículo, deve ser entendida como a organização da prática pedagógica, que envolve vários sujeitos e diferentes práticas políticas, sociais, econômicas, de produção, de meios didáticos e de controle, não sendo, pois, um elemento neutro (Ponce; Franco, 2017).

Franco, Nogueira e Marques (2020, p. 2057) reconhecem que ocorreram muitos avanços na educação a partir do século XXI, em função das lutas por políticas afirmativas e de promoção de igualdades, contudo “ainda há muito a se fazer em direção à construção de um currículo que contemple a diferença, a justiça social e a igualdade de direitos e deveres”.

No Brasil, vivenciamos um período em que a elaboração do currículo tem sofrido interferência direta de grupos específicos, mediante um projeto hegemônico, neoliberal, que impõe e prescreve a organização dos processos de ensino e aprendizagem, com a justificativa da globalização, por meio da avaliação em larga escala, podendo a escola se tornar um espaço que promove a exclusão (Franco, 2018).

A ETI assume a concepção de currículo que envolve os conhecimentos e que vivencia as questões sociais e culturais, de forma intencional, humana e crítica, atendendo a um projeto de formação integral de todos aqueles que fazem parte desse processo com qualidade e equidade. O currículo integrado e integrador (“de” e “para” a Educação Integral) tem como propósito considerar o protagonismo do estudante na vivência dessas experiências, nos diferentes espaços educativos, dentro e fora da escola, envolvendo temáticas diversas como: meio ambiente, ciência e tecnologia, educação midiática, saúde, economia, multiculturalismo, cidadania e civismo (Brasil, 2024; 2025).

O propósito é assumir uma abordagem que vai além da simples extensão da jornada escolar. Ela exige uma ressignificação profunda do currículo e das práticas pedagógicas, impactando

diretamente na seleção e na organização dos conteúdos, que deixam de ser apenas disciplinares e focam no desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento e na vida real dos estudantes; métodos mais ativos, interdisciplinares e projetos que estimulem a autonomia e o protagonismo e um ambiente de maior colaboração entre as crianças, os estudantes, as/os professoras/es, as/os gestoras/es e a comunidade, com espaços para diálogo e participação.

De acordo com o *Guia para a alocação e distribuição de matrículas em tempo integral com eficiência e equidade*:

O tempo é uma das estratégias que possibilitam a materialização da proposta de um currículo de Educação Integral, porém, não é a única. Para tanto, o tempo deve estar associado ao **currículo integral e integrador**, a organização e gestão de tempos educativos, do reconhecimento e promoção dos espaços dentro e fora da escola como impulsionadores da aprendizagem contextualizada, do reconhecimento e promoção de saberes das diferentes matrizes étnicas, raciais e culturais no currículo, e, da escola como locus privilegiado do cultivo e aprendizagem de relações interpessoais saudáveis, éticas e inclusivas. A escuta e participação dos estudantes e das comunidades escolares nos processos educativos e na gestão escolar são elementos centrais da Educação Integral. Contudo, a educação de bebês, crianças, adolescentes e jovens em uma perspectiva integral não depende apenas da duração da jornada escolar: é preciso um conjunto estruturado de elementos estabelecidos no âmbito da Secretaria de Educação por uma Política e, no âmbito da escola, um Projeto Político-Pedagógico, ambos articulados e em constante revisão e ação (Brasil, 2023, grifos nossos).

Um currículo integrador demanda a construção de práticas que valorizem: as ciências; a pluralidade cultural; as diversas experiências cotidianas dos sujeitos, para que, a partir delas, possam se (re)apropriar de outros saberes; e o cultivo e a aprendizagem de valores e práticas dos direitos humanos, da cultura local, dos valores de transição intergeracional e das territorialidades. Nesse sentido,

temas transversais e contemporâneos à Educação Integral são entendidos como fundamentais para estimular o diálogo, o respeito à diversidade e a construção de valores éticos e morais, essenciais para a formação integral dos estudantes (Brasil, 2024). Assim, a compreensão do currículo, com todas essas características, pressupõe aspectos que merecem atenção e que vão desde a formação até o exercício da prática pedagógica na escola: qual a formação da equipe das secretarias de educação que acompanham as escolas de Tempo Integral? Como compreendem essa organização curricular? Qual a formação inicial das/dos educadoras/es, da gestão, da coordenação da escola para a elaboração e para a prática do currículo integrado e integrador?

A formação inicial e continuada são pilares essenciais para que o currículo se torne prática com qualidade e equidade, no entanto não são os únicos. A mediação adequada é imprescindível, com a finalidade de que ocorra a ressignificação do tempo, dos espaços escolares, dos saberes e das relações sociais e de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a elaboração do Planejamento Político Pedagógico (PPP) e do desenho curricular carece de profissionais que recebam formação, que dialoguem com a comunidade, que tenham apoio financeiro e organizacional das secretarias e ainda de parcerias interinstitucionais; é um trabalho coletivo, que demanda “tempo para refletir, planejar, trocar experiências entre os pares e organizar as práticas na escola [...] de modo que a formação seja contínua e responda aos desafios que a Educação Integral em tempo integral apresenta nas diferentes escolas” (Brasil, 2024, p. 38). Esse contexto pressupõe organização das escolas com total apoio das secretarias de educação.

A próxima seção apresenta o caminho metodológico para o desenvolvimento deste estudo.

CAMINHO METODOLÓGICO

Com base no objetivo do texto, a presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, pois, segundo Minayo (2007), além de possibilitar a compreensão das motivações, dos significados, dos valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo, a abordagem qualitativa possibilita a descrição das opiniões das pessoas sobre determinado tema, dando voz ao outro, compreendendo a perspectiva que o outro fala para, *a posteriori*, descrevê-la.

Entre os tipos que uma pesquisa qualitativa pode assumir, esta classifica-se como pesquisa documental, haja vista que analisa o desenho curricular dos municípios do estado do Amazonas participantes da formação do Programa Escola em Tempo Integral (ETI), a partir dos relatos de experiências elaborados pelos cursistas no ano de 2025.

Segundo Ludke e André (2013, p. 44), a pesquisa documental constitui-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Uma das razões para se escolher este tipo de pesquisa, mediante a “análise de conteúdo”, é a de enfatizar os aspectos positivos que desse método de pesquisa podem decorrer, a fim de demonstrar a sua importância no desenvolvimento de investigações que pretendam esclarecer, com riqueza de detalhes, o fenômeno social estudado.

Bardin (2011) afirma que qualquer material proveniente da comunicação verbal pode servir como base para a análise de conteúdo, como diários, cartas, respostas a questionários, jornais, livros, anúncios, panfletos, textos legais, literatura, troca de mensagens dentro de uma organização, entre outros. Nesta pesquisa, os documentos analisados foram os trabalhos finais (relatórios finais) dos cursistas do Programa Escola em Tempo Integral, turma 2025, do estado do Amazonas.

Os dados por si só não suscitam significado; é necessário que sejam tratados de maneira objetiva e sistemática, seguindo um roteiro pré-estabelecido, a inferência e a interpretação dos dados Bardin (2011). Portanto, com base na metodologia de pesquisa adotada, pode-se concluir que a validade de uma análise de conteúdo deve ser julgada na sua relevância para o material que está sendo estudado e na sua consistência com os fundamentos teóricos do texto.

O Programa Escola em Tempo Integral tem desenvolvido a formação das/dos técnicas/os de secretarias estaduais e municipais e entre os cursistas estão gestoras/es, bem como secretárias/os e representantes dos conselhos de educação. O estado do Amazonas, composto por 63 municípios, foi atendido em quase sua totalidade no Programa Escola em Tempo Integral. Os municípios foram divididos em 6 grupos, com formadores da área de formação, engajados em universidades públicas, sob a coordenação estadual do Amazonas e a coordenação regional da Universidade Federal do Pará. A equipe atendeu 273 cursistas. Os cursistas de cada município elaboraram os relatos de experiências, que foram objeto de análise deste estudo.

A partir da análise dos materiais recolhidos, nos perguntamos: O desenho curricular proposto tem uma perspectiva integradora?

O CURRÍCULO INTEGRADO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO AMAZONAS

Nesta seção, trazemos a análise de relatos de experiências, elaborados pelos cursistas do estado do Amazonas, ao final da formação do ano de 2025, como requisito obrigatório do curso. Os pontos importantes relacionados ao desenho curricular das Escolas de Tempo Integral estão destacados no Quadro 1.

Quadro 1 - Conquistas e Desafios na elaboração e execução do desenho curricular nas Escolas de Tempo Integral do Estado do Amazonas

Conquistas	Desafios
Planejamento coletivo, escuta ativa e corresponsabilidade no processo educativo.	A necessidade de formação docente específica para o trabalho em tempo integral ainda é um ponto de atenção, exigindo continuidade e aprofundamento nas práticas formativas para atuarem em um currículo integrado e interdisciplinar.
Parcerias com outras secretarias, como Saúde, Cultura, Esporte e Assistência Social, para ampliar o alcance e a diversidade das atividades oferecidas.	A articulação entre diferentes secretarias e órgãos públicos mostrou-se complexa, exigindo maior planejamento e diálogo constante para garantir a oferta de atividades diversificadas e a efetiva inclusão dos estudantes.
Currículo elaborado a partir de temas contextualizados à realidade local, às questões relacionadas ao meio ambiente, à cultura regional, à saúde e à cidadania como eixos para as atividades que mobilizam conhecimentos de várias áreas.	Escassez de materiais pedagógicos acessíveis e barreiras atitudinais que comprometiam o direito de aprender, como a acessibilidade e o enfrentamento de preconceitos.
Formação de rede multiprofissional com gestores, docentes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, neuropediatras e assistentes sociais na elaboração e desenvolvimento das atividades nas escolas.	Infraestrutura inadequada: algumas escolas ainda não dispõem de espaços físicos condizentes ao desenvolvimento de todas as atividades planejadas, como refeitórios amplos, quadras cobertas ou salas multiuso.
Diálogo constante com as famílias e o Conselho Escolar, que assumiu corresponsabilidade pela formação integral.	Necessidade de ampliação de recursos humanos: a ampliação da jornada demandou ajustes na carga horária dos docentes e contratação de novos profissionais para as oficinas pedagógicas, o que nem sempre foi possível de forma imediata.
Elaboração do currículo escolar articulado com a Base Nacional Comum Curricular e sua parte diversificada, considerando as diretrizes presentes na normativa, por meio de metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras.	Gestão do tempo escolar: a reorganização dos horários e a construção de uma rotina equilibrada entre atividades pedagógicas, recreativas e de descanso demandaram planejamento cuidadoso.

Fonte: Os autores, com base nos relatos de experiências (2025).

As secretarias eram responsáveis por inscrever seus representantes na formação. Os cursistas participaram de formações no modo on-line e presencial, com atividades nas plataformas, interações com pesquisadores da área da Educação Integral, desenvolviam atividades e refletiam sobre a ETI. Esses cursistas tinham o compromisso de acompanhar e de orientar a equipe das escolas de Tempo Integral, que fazem parte do programa, nas diferentes atividades a serem elaboradas e desenvolvidas. Os pontos destacados pelos cursistas podem aparecer como conquistas ou desafios, dependendo do contexto local, de como as escolas foram organizadas, do apoio das secretarias, da disponibilidade e gestão dos recursos. O que para um grupo pode ter sido uma conquista na organização do currículo, para outro foi um grande desafio. Assim como os modos e os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento são próprios e singulares em cada pessoa humana, a atividade pedagógica torna-se mais integral quanto mais contínua e integrada estiver a equipe e todos os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

As conquistas destacadas pelos cursistas são passos importantes para a formação integral com qualidade e equidade. Considerando que a educação integral apresenta uma proposta de promover a equidade educacional, ela permite aos estudantes das camadas sociais menos favorecidas uma formação com mais qualidade socialmente referenciada, com novas metodologias de aprendizagens que possibilitem o desenvolvimento integral das diversas dimensões que formam o ser humano. Segundo Paro (2000), a escola é fadada ao fracasso, porque oferece um tipo de ensino desvinculado da realidade dos estudantes, o que não faz sentido no processo de aprendizagem. Assim, é necessária uma educação integral, que possibilite conexão entre os conhecimentos da escola e sua relação com a produção da vida em sociedade, nos seus aspectos sócio-históricos, culturais e econômicos.

As atividades culturais, como a música, a dança, a expressão corporal, o teatro e a dramatização de histórias, também foram elencadas na forma de projetos. Já na área de esporte e lazer, muitas

das escolas ofertam: futsal, vôlei, jogos cooperativos, muay thai, Jiu-jitsu, natação (em piscina alugada) e destacam ainda atividades com a horta escolar, campanhas de conscientização ambiental, oficinas sobre reciclagem, customização de roupas e produção de sabão. Apesar de ficarem claras as diversas atividades desenvolvidas, que são importantes para o desenvolvimento integral dos estudantes, não se evidencia como essas atividades são realmente integradas ao currículo escolar na perspectiva de formação integral.

Neste propósito, o trabalho pedagógico da escola, como um todo, é colocado em xeque, especialmente sua matriz curricular, no que tange à democratização dos conhecimentos e à socialização das informações, pois contempla uma visão de formação integral que, neste estudo, estamos defendendo no seu entrelaçamento a uma perspectiva crítico-emancipadora (Reis, 2022, p. 477).

Os desafios apontados no Quadro 1 já foram evidenciados por Ganzeli e Oliveira (2020), na pesquisa intitulada *O estado da arte sobre o direito à educação (1988 a 2018): educação integral*. Os dados mostram que, em 2025, as mesmas questões são colocadas em pauta. Ainda há uma lacuna que carece ser enfrentada na educação integral, iniciando por aqueles que atuam diretamente com os estudantes: a formação docente.

Os cursistas foram unânimes em reforçar a necessidade de mais formação para os docentes que atuam nas instituições educativas. Nesse sentido, consideramos, assim como os cursistas, que é necessária a formação inicial e continuada que referencie a Educação Integral de forma crítica. De acordo com Diniz-Pereira (2008), os docentes, juntamente com os estudantes, questionam os conhecimentos estudados e produzidos. A formação dos docentes que atuam nas escolas oportuniza um processo democrático de reflexão, centrado na formação integral dos estudantes.

A intersetorialidade também foi outro ponto destacado como desafiador por parte dos cursistas, considerando que é necessário

compreender que a escola é uma instituição social e não está isolada das condicionantes da vida cotidiana da sua população. Portanto, é necessário estabelecer diálogos com diferentes segmentos da sociedade, promovendo uma articulação com as secretarias de educação e demais instituições governamentais e não governamentais, além da comunidade em geral. A proposta de educação integral em tempo integral vislumbra a possibilidade de construção da escola como espaço de criação de conhecimentos numa proposta emancipadora, procurando romper com a fragmentação da organização disciplinar.

Nesse contexto, como poderíamos ampliar a visão de currículo integrado e integrador para romper com a lógica da escola criada para perpetuar todos os privilégios de uma classe social em detrimento da outra? A escola estabelece discursos que mantêm e reforçam padrões de preconceito, racismo e desigualdades sociais graves. A escola é pautada, ainda, na meritocracia, colocando o sujeito-estudante como o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso sem, contudo, observar como as desigualdades econômicas tangenciam a organização e as práticas escolares, os discursos e as práticas que valorizam as experiências majoritariamente brancas em detrimento da história e da luta das populações negras e indígenas, promovendo o apagamento e/ou silenciamento dessas culturas na construção do povo brasileiro.

Reconhecer a importância da escola na construção da sociedade brasileira é assumir que é urgente o reconhecimento das diferenças e das desigualdades, sejam econômicas, culturais, sociais, de gênero etc., na construção da sociedade brasileira. Dessa forma, é necessário que a escola seja um espaço de promoção da justiça social na perspectiva da equidade, mas, para isso, é fundamental que se viabilize um processo de ensino e aprendizagem pautado na justiça curricular, reconhecendo as diversidades e valorizando as diferenças, que enalteça os saberes de cada território, que inclua o estudante de forma justa e democrática (Ponce; Leite, 2019).

Não podemos defender uma proposta curricular que não valorize o conhecimento científico, o reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial. Isso aparece, muitas vezes, de forma mais velada, quando pensamos o currículo integral relacionado às atividades, sem, contudo, relacioná-lo com as demais condicionantes que perpassam o processo de ensino e aprendizagem, como podemos verificar em alguns relatos de nossos cursistas.

Projeto Cívico Escolar: Música, Patriotismo e Pertencimento. Que a partir da segunda semana do ano letivo, todas as manhãs, logo após o café e o início do turno, os alunos dirigem-se ao pátio para a realização das seguintes atividades: Execução do Hino Nacional, Hino da Independência, Hino do Amazonas, Marcha com marcação de passo, trabalhando cadência e sincronia (Relato, 2025).

As experiências, no relato dos cursistas, demonstram como a maioria das escolas de tempo integral no Amazonas se encontra numa vertente de educação tecnicista, com forte tendência militar (Relato), colocando a disciplina escolar como um eixo norteador do processo educativo. Isso compromete toda a proposta de Educação Integral, considerando as limitações que esse tipo de tendência educacional estabelece no campo educacional. Retira a possibilidade de uma formação humana e crítica, respeitando e valorizando as diversidades que estão presentes nos contextos escolares, comprometendo a proposta de formação integral.

Embora o processo de militarização das escolas públicas no Brasil não seja recente, data de meados da década de 1990, o período entre 2012 a 2019 é sem dúvida um marco no processo de expansão, com destaque para os anos de 2018 e 2019, quando cresceu significativamente o número de escolas militarizadas, sobretudo nas redes municipais de ensino. Essa onda de crescimento na desconfiguração das escolas públicas brasileiras, com inserção da lógica do quartel nas instituições educativas, coloca em risco o direito à educação [...] (Santos; Cara, 2020, p. 175).

Essa organização escolar não contribui para uma formação do estudante na proposta da Educação Integral, pois não valoriza a diversidade cultural, socioeconômica, de gênero, raça/etnia etc. A padronização de comportamentos, valores e obediência está na contramão da proposta de educação para a autonomia e para o respeito às diferenças. Santos (2021) enfatiza que esse modelo educacional escolar se organiza sob a lógica de uniformização dos sujeitos, dos corpos, dos comportamentos, da linguagem etc. Ou seja, uniformizar é negar o direito à educação, o que é condição essencial para o desenvolvimento integral do ser humano. A seguir apresentamos as nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do material recolhido, identificamos que têm ocorrido avanços processuais em torno da elaboração do desenho curricular da ETI. As formações desenvolvidas pelas universidades são essenciais e ainda temos que vencer alguns desafios importantes.

Destacamos como fundamental a continuidade do processo de formação, considerando a escuta sensível de todos aqueles que fazem parte da educação na escola e a sua integração com a comunidade, assim como a valorização dos profissionais que atuam nas escolas em suas condições de trabalho e carreira docente, como já exposto nas diversas orientações dos materiais de formação da ETI e da meta 18 do Plano Nacional de Educação. Também consideramos fundamental pensar nos espaços e tempos em que se inserem o currículo, os profissionais que se engajam nesse projeto, participando efetivamente da vida da comunidade e, por fim, o debate intenso sobre o currículo integrado.

A Educação Integral em Tempo Integral vai além da ampliação do espaço escolar; ela é uma possibilidade para a construção de uma sociedade em que todos, independentemente de classes sociais, tenham acesso à escolarização e às mesmas condições de aprendizagem. Por isso, concordamos com Oliveira (2019) sobre a importância da efetivação de políticas públicas no que tange à Educação em Tempo Integral, que seja capaz de atender à integralidade do sujeito em todas as suas dimensões, que ultrapasse a fragmentação do processo formativo pelo simples processo de extensão da jornada escolar, bem como dos conteúdos rígidos, hierarquizados e fragmentados, os quais reproduzem a manutenção da sociedade capitalista e desigual.

Diante do exposto, observamos que são perceptíveis os desafios para a efetivação da política pública de Educação em Tempo Integral nos estados e nos municípios brasileiros, em especial no Amazonas, com uma diversidade regional diferenciada, onde, por vezes, a ETI é implementada para minimização das desigualdades sociais e para resultados de maior qualidade (Brasil, 2015).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRANDOLIN, F. **O Programa Mais Educação no Município de Petrópolis-RJ**, 2016. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3592163. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Guia para a alocação e distribuição de matrículas em tempo integral com eficiência e equidade.**

Brasília, DF. SEB/MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/guia-alocacao-distribuicao-matriculas-eficiencia-equidade.pdf>. Acesso em 11 dez. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Texto de referência para a Formação Continuada de secretários (as) de Educação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Módulo 1:** Programa Escola em tempo integral (ETI). Brasília, DF. SEB/MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/ETI_M1.pdf. Acesso em 08 mai. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Texto de referência para a Formação Continuada de secretários(as) de Educação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Módulo 5:** Currículo integrado. Brasília, DF. SEB/MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/ETI_M5.pdf. Acesso em: 08 mai. 2025.

BRASIL, R. S. **O Programa Mais Educação e a Gestão Democrática:** A experiência de uma escola municipal em Belém, 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, R. A. M.; GOMES, L. A.; BRASILEIRO, T. S. A. Avanços e Desafios de um Currículo Integrado para o Ensino Médio Brasileiro: apontamentos para uma educação integral de inspiração politécnica. *In:* COSTA, S. A. da; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.) **Educação Integral:** concepções e práticas à luz dos condicionantes singulares e universais, Curitiba: CRV, 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. *In:* DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **Justiça Social:** desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 141-165.

DUARTE, E. C. M.; JACOMELI, M. R. M. A educação integral na perspectiva histórico-crítica: para além da ampliação do tempo escolar. **Educação:** Teoria e Prática, Rio Claro, SP, vol. 27, n. 56, p. 562-57, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>. Acesso em: 13 dez. 2025.

FRANCO, Z. G. E. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas):** em busca da justiça curricular. 2018. 205 f. Tese. (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FRANCO, Z. G. E.; NOGUEIRA, E. M. L.; MARQUES, S. Balsa escola: educação de tempo integral em uma escola localizada no campo em Humaitá no estado do Amazonas. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 4, p. 2052-2073, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48487>. Acesso em: 11 dez. 2025.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, (Educação Cidadão; 4), 2009. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org>. Acesso em: 12 dez. 2025.

GANZELI, P.; OLIVEIRA, A. M. G. de. O estado da arte sobre o direito à educação (1988 a 2018): educação integral. **Políticas Educativas - PolEd**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/109577>. Acesso em: 11 dez. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2 ed., 2013.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução: OLIVEIRA, N.R. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. RJ: Abrasco, 2007.

OLIVEIRA, A. M. G. de. **O projeto de educação em tempo integral no Estado do Amazonas e o Direito à Educação.** Tese de Doutorado, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1095168>. Acesso em: 13 dez. 2025.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S. de; COELHO, L. M. C. da C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18892/9988>. Acesso em: 15 dez. 2025.

PADILHA, P. R. /n: GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, (Educação Cidadão; 4). 2009. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org>. Acesso em: 01 dez. 2025.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 3 ed., 2000.

PONCE, B. J.; FRANCO, Z. G. E. Em busca de uma prática curricular inclusiva e mais justa: ampliando o olhar sobre os direitos. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des) construção, 28, 2017, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017. p. 3131-3135.

PONCE, B. J.; LEITE, C. Em Busca da Justiça Curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 794–803, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45229>. Acesso em: 17 dez. 2025.

REIS, D. A. dos. Organização Curricular na Educação Integral em Tempo Integral. **Revista E-curriculum**, 2022. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 13 dez. 2025.

SANTOS, C. de A.; CARA, D. T. Militarização das escolas públicas no Brasil e o financiamento: da educação como um direito à educação como privilégio. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, E. C. (Orgs.). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 167-190.

SANTOS, C. de A. Militarizar escolas é negar o direito à educação. [Entrevista cedida a] **De Olho nos Planos**, 2021.

SOUZA, M. M. de; ALEPRANDI, R. T.; TRENTINI, S. S. A. As concepções filosóficas e pedagógicas de educação integral no Brasil e as Políticas Educacionais. In: COSTA, S. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**, Curitiba: CRV, 2016.

TEIXEIRA, A. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 3-27, out./dez. 1956. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/4287/2462>. Acesso em: 07 dez. 2025.



5

*Adriana Francisca de Medeiros
Ana Claudia da Silva Oliveira
Angela Maria Gonçalves de Oliveira*

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO AMAZONAS:

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO
INTEGRAL ROXANA PEREIRA BONESSI**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-630-2.5

INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno complexo e multifacetado, cujos significados e objetivos variam de acordo com concepções históricas, políticas e pedagógicas. A Educação formal se materializa por meio de políticas públicas implementadas a partir de uma determinada concepção de Estado.

Dentre as políticas públicas de educação contemporânea, estão em destaque a Política de Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Tais conceitos, embora frequentemente usados como sinônimos, se referem a informações distintas, com implicações diferentes para organização escolar, para práticas pedagógicas e para o projeto de formação humana. A Educação Integral refere-se a uma concepção de formação humana ampla e multidimensional, enquanto a Educação em Tempo Integral relaciona-se à organização temporal da escola. Autores como Anísio Teixeira, Dermeval Saviani e Mário Alighiero Manacorda contribuem para qualificar este debate, evidenciando que a ampliação do tempo, por si só, não garante a formação integral. Apresentaremos conceitos desses dois termos, diferenciando e discutindo suas implicações, fundamentados em referências clássicas e críticas.

Este trabalho tem como objetivo conhecer a experiência dos cursistas que participaram do Curso de Formação Continuada de Secretários(as) e Equipes Técnicas das Secretarias de Educação na Perspectiva da Educação Integral e Escola de Tempo Integral - Região Norte.

Tal relato de experiência partiu do segundo encontro presencial ocorrido em Manaus nos dias 28 e 29 de agosto de 2025, que teve, como parte da programação, o conhecimento do território das Escolas de Tempo Integral, a partir das visitas dos cursistas às escolas.

As seis turmas de formação do estado do Amazonas foram distribuídas entre as Escolas de Tempo Integral da cidade de Manaus. Assim, foram seis escolas visitadas. A turma 01, sob a responsabilidade da formadora Adriana Medeiros, visitou a Escola Estadual de Tempo Integral Roxana Pereira Bonessi – EETI.

A Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas, de acordo com Oliveira (2021), parte da Constituição Estadual promulgada em 05 de outubro de 1989, cujo art. 199 determinou “implantação progressiva do turno de oito horas diárias no ensino pré-escolar, alfabetização e de primeiro grau” (Amazonas, 1989, s. p.).

A partir da Constituição Estadual, tais políticas vêm sendo gradativamente ampliadas. Em 2025, a rede estadual contava com um total de 122 Escolas de Tempo Integral, sendo 61 em Manaus e 61 nos municípios do estado. (EDUC/DPGF/SIGEAM/GEPES). Dito isto, o trabalho em tela aborda uma dessas escolas.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A Educação Integral é uma concepção formativa que tem como objetivo o desenvolvimento pleno do sujeito em suas múltiplas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Segundo o Centro de Referência em Educação Integral – CREEI (2021), esse modelo curricular pressupõe que a formação escolar se articule de forma integrada, favorecendo aprendizagens significativas e diversificadas em uma ampliação dos espaços educativos (escolares e não escolares), de forma que a ampliação do tempo escolar permita essa multiplicidade de interações.

Historicamente, essa visão de educação integral está vinculada às concepções humanistas, libertadoras e emancipadoras. Anísio

Teixeira (1959) defendia que a escola deveria ir para além do ensino da leitura, escrita e cálculos, promovendo uma educação completa para a vida. Outro pensador da Escola Nova, Lourenço Filho (1963, p. 87), argumentava que a educação deveria integrar “trabalho intelectual, cultura, arte e educação moral”, como forma de formação plena.

Numa perspectiva crítica marxista, a ideia de formação integral aproxima-se do conceito de omnilateralidade, articulando trabalho, cultura e ciência como dimensões inseparáveis da formação humana. Saviani (2011, p. 19) explica que a educação integral não busca apenas capacitar o estudante para o mercado de trabalho, mas realizar a “formação humana em sua totalidade, compreendendo o trabalho enquanto princípio educativo”. Essa posição dialoga com Manacorda (1990), estando essa percepção educacional vinculada diretamente a uma posição política, uma vez que a concepção de Educação Integral se relaciona ao projeto de sociedade que se pretende construir.

A Educação em Tempo Integral refere-se especificamente à ampliação da jornada escolar. Em termos práticos, significa que os alunos permanecem na escola por mais horas ao dia, permitindo-lhes participar de atividades mais diversificadas e não apenas aulas tradicionais. Aguiar e Colares (2017, p. 15) argumentam que muitas redes de ensino “limitam-se a estender o tempo de permanência do aluno, sem reestruturar currículo, práticas pedagógicas e formação docente”. Esse cenário é confirmado por Souza e Antônio (2017, p. 22), que observam que o tempo ampliado, quando fragmentado, “produz atividades desconectadas, sem intencionalidades formativas e sem articulação com o projeto pedagógico”.

Assim, a ampliação do tempo escolar é necessária, mas não suficiente para uma educação integral. A política pública de educação integral só será formativa se o tempo extra for usado para promover experiências educativas que integrem diferentes dimensões humanas, como cultura, ciências, artes, tecnologia e participação comunitária.

Figueiredo (2010, p. 11) afirma que a jornada ampliada “apenas ganha sentido quando submetida a um projeto pedagógico que promova a integralidade da formação”. Portanto, é possível inferir que Educação Integral não se reduz à Educação em Tempo Integral, embora a ampliação do tempo escolar possa facilitar o processo de sua consolidação.

A distinção entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral é necessária para que as escolas não confundam tempo ampliado com formação integral. Enquanto Educação em Tempo Integral constitui uma estratégia organizacional que garante mais horas de permanência na escola, a Educação Integral remete a um projeto educativo voltado à formação omnilateral, cujo foco é o desenvolvimento humano pleno, articulando dimensões cognitivas, sociais, culturais, éticas e políticas.

Com base nas contribuições de Manacorda (1990), compreende-se que a Educação Integral só pode ser concretizada quando vinculada a uma perspectiva crítica de sociedade, na qual o conhecimento serve à emancipação social e não à reprodução das desigualdades. Assim, políticas de tempo integral precisam assumir compromisso pedagógico e político com a formação humana em sua totalidade, sob o risco de se tornarem apenas extensão quantitativa sem transformação qualitativa.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E BASE LEGAL

O processo histórico de constituição da Educação Integral no Brasil é marcado por conflitos entre projetos de formação humana e desenvolvimento social. Desde o início do século XX, o conceito esteve vinculado a uma noção ampla de educação, que

ultrapassa a instrução intelectual e abrange aspectos sociais, culturais, corporais e morais. Assim, compreender a trajetória histórica da Educação Integral significa perceber que ela sempre esteve associada a debates sobre democracia, cidadania e igualdade, revelando disputas ideológicas sobre o papel da escola na sociedade brasileira (Cavaliere, 2010).

ESCOLA NOVA E O MANIFESTO DOS PIONEIROS (1932): A BASE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A concepção moderna de Educação Integral ganha destaque no Brasil a partir do movimento da Escola Nova, sobretudo com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, defendendo uma escola pública que formasse o estudante em suas múltiplas dimensões. Nele, afirma-se que a escola deve ser responsável pela “formação completa da criança e do jovem para a vida social” (Manifesto, 1932, p. 7). Essa compreensão rompe com o modelo tradicional de ensino, centrado apenas na transmissão de conteúdo, e aproxima-se de uma visão formativa voltada para o desenvolvimento integral.

Esse movimento tem como principal representante Anísio Teixeira, um intelectual que entendia a educação como “um direito de todos e como função essencial do Estado” (Teixeira, 1959, p. 52). Para o autor, a escola deveria assumir um caráter democrático, possibilitando ao aluno uma preparação para a vida em sociedade. Assim, surgia uma concepção de integralidade voltada para a defesa de cidadania e igualdade social.

A consolidação prática da Educação Integral ocorreu com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador-BA, idealizado por Teixeira em 1950. O projeto articulava escolas-classe para conteúdos acadêmicos e a escola-parque, destinada à formação artística, esportiva, social, de saúde e alimentação. Sobre esse

modelo, Teixeira (1959, p. 88) afirma que “a criança precisa viver uma vida completa na escola”, defendendo que o espaço escolar deveria ser também o local de experiências diversas, não apenas o ensino intelectual.

Pesquisas atuais têm revelado que o modelo “anisiano” estruturou o primeiro modelo orgânico de educação integral no país, articulando escola, comunidade e Estado (Araújo; Stentzler, 2022). Assim, a educação integral não era entendida como ampliação do tempo de permanência na escola, mas como ampliação de finalidades educativas e sociais.

A proposta de Teixeira influenciou os projetos de Darcy Ribeiro, que criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. Os CIEPs assumem o princípio da formação integral, articulando pedagogia e assistência social. Para Ribeiro (1986, p. 43), a escola de tempo integral deveria atuar como “máquina de fazer democracia”, oferecendo cultura, alimentação, saúde e proteção social à infância.

Cavaliere (2010, p. 19) destaca que os CIEPs representaram “o maior projeto sistêmico de educação integral do país no século XX”, embora tenham sido prejudicados pela descontinuidade político-administrativa e pela falta de financiamento contínuo. Esse episódio revela um dilema histórico da educação integral no Brasil: a dependência de vontade política e de investimentos estruturais de longo prazo.

Outras políticas de educação integral foram implementadas no Brasil de forma diversificada. Contudo, o tema volta a ganhar força novamente no século XXI com a criação do Programa Mais Educação, em 2007. De acordo com o Ministério da Educação – MEC, o programa visava à ampliação da jornada escolar para articular “a constituição do ser humano em sua totalidade” (Brasil, 2009, p. 12), por meio de atividades esportivas, culturais e ambientais.

Nesse período, ocorre um deslocamento conceitual: as políticas passam a distinguir Educação Integral (formação humana ampliada) e Educação em Tempo Integral (ampliação do tempo escolar). Emmel *et al.* (2020, p. 5) explicam que “a ampliação do tempo só se justifica quando acompanhada de intencionalidade pedagógica que promova o desenvolvimento integral do estudante”. Assim, o desafio contemporâneo não é apenas garantir mais horas, mas assegurar que elas tenham sentido formativo.

A trajetória da educação integral no Brasil demonstra um movimento dialético entre avanços democráticos e limites estruturais. Desde o Manifesto de 1932, passando pelos projetos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, até as políticas recentes, o país constrói historicamente uma educação que pretende integrar dimensões formativas e sociais. Entretanto, a realidade demonstra que a formação integral exige mais do que ampliação do tempo escolar: demanda intencionalidade pedagógica, financiamento, continuidade política e perspectiva emancipadora.

FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A Educação em Tempo Integral – ETI no Brasil encontra respaldo em um conjunto articulado de normas, políticas e diretrizes. Que não apenas legitimam o direito à ampliação da jornada escolar, mas também orientam os rumos da educação enquanto instrumento de formação integral do sujeito. O principal fundamento para a ETI está na Constituição Federal de 1988 em que o art. 205 afirma que a educação deve garantir “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). O texto da Constituição amplia o conceito de educação como formação humana integral, e não apenas disciplinar, ainda que o termo educação integral não seja explícito.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, também amplia esse compromisso, ao determinar que crianças e adolescentes são “sujeitos de direito” e devem ser protegidos integralmente em seus aspectos educacionais, sociais, culturais e morais (Brasil, 1990). Ao reconhecer que o desenvolvimento vai além da aprendizagem acadêmica, o ECA reforça a necessidade de práticas educativas que assegurem acesso à cultura, ao lazer, à convivência e à formação ética, elementos que compõem o cotidiano da ETI.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que constitui a base da educação brasileira, embora não tenha instituído a ETI, foi atualizada pela Lei 11.741/2008, que introduziu o art. 36-C, definindo educação integral como modelo que articula currículo, formação humana e ampliação do tempo escolar. O dispositivo prevê que a formação integral pode se materializar por meio de “organização diversificada, incorporando experiências práticas, laborais, culturais e sociais” (Brasil, 2008), reforçando uma concepção ampliada de ensino.

A ampliação do tempo escolar depende de recursos. É nesse sentido que o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, instituído pela Lei nº 11.494/2007 e reafirmado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, estabelece diferenciação no financiamento por tipo de matrícula, incluindo a jornada ampliada como categoria de investimento educacional. Segundo o MEC a diferenciação do financiamento prevista no FUNDEB, ampliada pela Lei 14.640/23, tem como finalidade “garantir condições materiais e pedagógicas para a oferta de escolas em tempo integral” (Brasil, 2023). Portanto, a Educação em Tempo Integral não é apenas um ideal pedagógico, mas também um compromisso financeiro do Estado.

O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.º 13.005/2014) reforça esse compromisso ao estabelecer, na Meta 6, que pelo

menos 50% das escolas públicas e 25% das matrículas da educação básica devem ser ofertadas em tempo integral. O PNE exige ainda que essa expansão ocorra prioritariamente em territórios vulneráveis, reforçando a ETI como estratégia de equidade (Brasil, 2014). Assim, a educação integral é colocada como política estruturante e não circunstancial.

Para subsidiar a expansão dessa estratégia organizacional de ensino, o Governo Federal criou aportes específicos: Lei nº 13.415/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a LDB, descrevendo que o modelo deve priorizar a formação integral do estudante. Lei nº 14.640/2023, que cria o Programa Escola em Tempo Integral, determinando que a jornada mínima para caracterizar ETI seja “de 7 horas diárias ou 35 horas semanais” (Brasil, 2023), e autorizando assistência técnica e financeira da União. Essa última mostra que a ETI se torna prioridade de Estado e não apenas um projeto local.

Em 2025, a Educação em Tempo Integral passou a ter diretrizes claras com a aprovação da Resolução CNE/CEB n.º 7/2025, em que fica estabelecido que a ETI é “política pública estruturante para a garantia do direito à educação, da equidade, da inclusão e da qualidade social” (Brasil, 2025, p. 4). Define ainda: Jornada mínima de 7 horas; Justiça curricular como eixo para superar desigualdades; Articulação intersetorial como princípio de gestão e Formação integral nos campos cognitivo, social, ético, ambiental, cultural e emocional.

Assim, a resolução consolida a ETI como política de garantia de direitos, orientada pela justiça social e pelo desenvolvimento integral da pessoa humana. Quando analisada à luz desse arcabouço normativo, a Educação em Tempo Integral se revela como um direito social e não uma opção metodológica. Ela emerge como política pública capaz de promover equidade, ampliar oportunidades e democratizar o acesso ao conhecimento e aos bens culturais.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste capítulo, partimos de uma ação realizada no segundo encontro presencial do Curso de Formação Continuada de Secretários (as) e Equipes Técnicas das Secretarias de Educação na Perspectiva da Educação Integral e Escola de Tempo Integral - Região Norte, realizado em Manaus-AM nos dias 28 e 29 de agosto de 2025.

Para obtenção dos dados presentes neste trabalho, foi elaborado um questionário no *Google Forms* contendo quatro questões que nos permitissem compreender a percepção dos cursistas acerca de uma escola em tempo integral. Os dados obtidos foram examinados com base na metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), levando em conta a frequência dos eixos temáticos centrais e sua relação com o referencial teórico. Para a realização deste estudo, estabelecemos três categorias de análise: Aprendizagens e aplicabilidade, Aspectos estruturais e organizacionais e Desafios da educação integral em tempo integral.

A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO NO ESTADO DO AMAZONAS

A ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL EETI ROXANA PEREIRA BONESSI

A Escola Estadual Professora Roxana Pereira Bonessi foi inaugurada em 5 de abril de 2004 e oficializada pelo Decreto-Lei

nº 24.152, publicado em 12 de abril do mesmo ano. A instituição recebeu o nome da Tenente e Professora Roxana Pereira Bonessi, como forma de homenagem póstuma. Em 2007, passou a adotar o modelo de Tempo Integral, o que representou uma mudança significativa em sua proposta pedagógica. Nesse contexto, o Ensino Médio foi transferido para escolas próximas, permanecendo na unidade apenas as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A EETI Roxana Pereira Bonessi está situada em uma área periférica de Manaus, assim como diversas outras escolas públicas de tempo integral implantadas estrategicamente pelo Governo do Estado do Amazonas, visando ampliar oportunidades de formação integral para crianças e jovens. Localizada no bairro Colônia Oliveira Machado, a população local apresenta perfis socioeconômicos que variam entre as classes baixa e média, com maior concentração na primeira.

A organização do Tempo Integral ocorre em dois turnos, manhã e tarde, de segunda a sexta-feira. No período matutino, do 1º ao 4º tempo, são ministradas pelos professores regentes as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências, além do Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) dedicado às áreas de Língua Inglesa, Educação Física, Artes e Metodologia do Estudo. Os docentes com 20 horas semanais têm direito a 7 tempos de HTP, enquanto os de 40 horas dispõem de 14 tempos, destinados ao registro de frequência, notas e conteúdos, à preparação de atividades, à correção de avaliações e à organização das ações pedagógicas.

No período vespertino, do 5º ao 7º tempo, são ofertadas as disciplinas de Matemática, Geografia, História e Ensino Religioso, também sob responsabilidade dos professores regentes, além de HTP para os docentes de Educação Física, Artes, Metodologia do Estudo e Língua Inglesa.

Quando da realização do 2º encontro presencial como parte do Curso de Formação Continuada de Secretários(as) e Equipes Técnicas das Secretarias Municipais de Educação do Estado do Amazonas, os cursistas foram convidados a conhecer a realidade de uma escola em tempo integral. A visita ocorreu no dia 28 de agosto de 2025, no turno matutino, com a participação de 20 cursistas provenientes dos municípios de Carauari, Barcelos, Caapiranga, Guajará, Urucará, Presidente Figueiredo, Uarini e Urucurituba. A programação contou com apresentação cultural realizada por estudantes da instituição, seguida de visita guiada às dependências físicas e, posteriormente, uma exposição dialogada conduzida pela gestora, abordando o histórico da escola, a organização dos horários, a distribuição da carga horária docente, dados institucionais e projetos desenvolvidos.

Após a visita, foi aplicado um questionário via *Google Forms*, elaborado para analisar a percepção dos cursistas sobre a experiência. O instrumento contemplou as seguintes questões: (i) Quais aprendizagens adquiridas durante a visita você considera possíveis de serem aplicadas em seu município? (ii) Entre os aspectos apresentados — infraestrutura, gestão do tempo, organização escolar, currículo e recursos humanos —, quais foram os que mais lhe chamaram atenção? Por quê? (iii) Com base no que foi observado, quais você considera serem os principais desafios enfrentados pela escola para a manutenção da Educação Integral em Tempo Integral? Participaram dessa etapa 11 cursistas.

As respostas forneceram subsídios valiosos para analisar a percepção dos cursistas sobre a imersão na realidade de uma escola de tempo integral, experiência diretamente relacionada ao papel que desempenham na implantação e consolidação dessa política em seus respectivos municípios.

A EXPERIÊNCIA DOS CURSISTAS QUE VISITARAM EETI ROXANA PEREIRA BONESSI

Na visita à EETI Roxana Pereira Bonessi compareceram 22 cursistas que faziam parte da Turma 01. Desse total, 11 (onze) responderam ao questionário enviado. A apresentação e discussão da análise seguem na sequência elaborada no questionário enviado aos cursistas, que serão aqui identificados como: C1... C11 sucessivamente.

APRENDIZAGENS E APLICABILIDADE

Ao serem questionados a respeito do que foi aprendido e pode ser aplicado em outros contextos, os cursistas, de modo geral, destacaram a organização curricular e da rotina escolar, o uso de projetos interdisciplinares e metodologias ativas, bem como atividades voltadas ao autoconhecimento, à cooperação, à empatia e ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Também foram ressaltadas a adequada gestão dos tempos e espaços, especialmente nos momentos de acolhimento, refeições e horas pedagógicas, além do acompanhamento individualizado dos alunos. As parcerias com a comunidade e com instituições externas, incluindo a terceirização de serviços e o intercâmbio entre escolas, apareceram como estratégias relevantes para o fortalecimento do tempo integral. De modo geral, as aprendizagens apontadas indicam que, com planejamento, gestão participativa e articulação coletiva, as experiências observadas podem ser adaptadas e aplicadas em outros municípios, contribuindo para uma Educação Integral mais humanizada, dinâmica e significativa.

Entre as respostas destacamos:

Durante a visita, pude observar práticas e estratégias que podem ser aplicadas em nosso município para fortalecer a Educação Integral. A organização dos tempos e espaços

escolares, com uma rotina bem estruturada e diversificada, mostrou que é possível criar um ambiente mais dinâmico e acolhedor para os estudantes. O trabalho pedagógico desenvolvido por meio de projetos interdisciplinares evidenciou uma forma eficiente de promover aprendizagens significativas e estimular o protagonismo estudantil. Outro ponto importante foi o acompanhamento individualizado, que permite identificar dificuldades, apoiar cada aluno conforme suas necessidades e melhorar o rendimento escolar. Também chamou atenção a forte parceria com a comunidade, envolvendo famílias e atores locais na construção do processo educativo, o que reforça o vínculo entre escola e sociedade. Além disso, os ambientes de aprendizagem bem organizados e diversificados demonstraram que pequenas adaptações podem tornar o espaço escolar mais atrativo e funcional. Essas aprendizagens mostram que, com planejamento e engajamento coletivo, é possível avançar de maneira concreta na construção de uma Educação Integral mais humana, participativa e transformadora em nosso município (C4).

A visita permitiu compreender a complexidade e a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola de tempo integral. Observou-se uma instituição que articula currículo, gestão, rotina e práticas pedagógicas com foco no desenvolvimento global dos estudantes. A presença de metodologias ativas, projetos interdisciplinares, atividades socioemocionais e gestão colaborativa demonstra que a escola está alinhada aos princípios da Educação Integral e apresenta práticas que podem servir de referência para outras unidades. O fortalecimento contínuo do tempo integral depende da manutenção de uma gestão participativa, da formação continuada da equipe, do acompanhamento pedagógico efetivo e da ampliação das parcerias com a comunidade (C7).

Na percepção dos cursistas, observa-se um olhar atento para as práticas pedagógicas, esse que parece ser um problema, como já alertado por Moll (2014, p. 373) ao destacar que

[...] a ampliação do tempo foi compreendida sempre como ampliação e consolidação do direito educativo, nunca como valor per se, no qual as velhas e enfadonhas práticas escolares tivessem que ser repetidas. Mais tempo educativo na escola (ou sob sua supervisão) para a ampliação dos horizontes formativos, das experiências educativas, de abordagens culturais, estéticas, esportivas, comunicacionais, científicas, corporais, a serem recuperados em um processo de ressignificação das práticas escolares.

A escola apresentou projetos interdisciplinares, entre estes: Pequenos Cientistas, Autores Mirins, Biblioteca: descobrindo o prazer da leitura, Reforço Escolar e Navegando nas ondas da tecnologia. As aprendizagens evidenciadas pelos cursistas revelam uma compreensão da Educação Integral que ultrapassa a simples ampliação do tempo escolar, aproximando-se de uma concepção formativa mais ampla, conforme discutido por Teixeira (1959), Saviani (2011) e Moll (2014). Ao destacarem projetos interdisciplinares, metodologias ativas, acompanhamento individualizado e o cuidado com os tempos de acolhimento, os participantes reconhecem que o diferencial da escola não está apenas na quantidade de horas, mas na intencionalidade pedagógica que orienta o uso desse tempo.

Esse olhar reforça a ideia de que a Educação em Tempo Integral só se concretiza como Educação Integral quando o currículo, a gestão e as práticas estão articuladas a um projeto educativo coerente e humanizado. Moll (2014) alerta que a ampliação da jornada não pode significar a repetição de práticas tradicionais em mais tempo, mas sim a ampliação dos horizontes formativos dos estudantes. Nesse sentido, as experiências observadas na Escola Roxana Pereira Bonessi indicam um esforço institucional de ressignificação do cotidiano escolar, alinhado à perspectiva de formação integral do sujeito. Nessa direção, Matias e Franco (2023) defendem que o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem ocorre a

partir da articulação e planejamento das vivências dos saberes que as crianças trazem para a escola.

A possibilidade de aplicabilidade dessas aprendizagens em outros municípios, apontada pelos cursistas, revela ainda que a experiência analisada pode ser compreendida como referência formativa, especialmente para gestores e técnicos responsáveis pela implantação da política de tempo integral. Trata-se, portanto, de uma experiência que demonstra que, mesmo em contextos periféricos, é possível construir práticas integradoras quando há planejamento, gestão participativa e compromisso coletivo com a formação humana.

ASPECTOS ESTRUTURAIS E ORGANIZACIONAIS

Quando questionados sobre os aspectos apresentados — infraestrutura, gestão do tempo, organização escolar, currículo e recursos humanos —, quais foram os que mais lhes chamaram atenção e por quê, as respostas dos cursistas evidenciaram uma avaliação amplamente positiva da escola, com destaque para a organização escolar, a gestão do tempo e o currículo. A infraestrutura foi considerada adequada e bem organizada, embora tenha sido apontada a ausência de uma quadra coberta como uma necessidade a ser suprida. Nesse sentido, Oliveira (2024, p. 2) defende que, “para maior acesso à educação formal, o ponto de partida é a implementação de políticas públicas que vislumbrem a construção de prédios escolares para atender a população em idade escolar”. Portanto, reforçamos a necessidade de infraestrutura adequada para a implementação de escolas em tempo integral.

A gestão do tempo aparece como um dos aspectos mais valorizados, por favorecer o aproveitamento das atividades pedagógicas, a organização da rotina e o alcance dos objetivos curriculares. O currículo foi reconhecido como bem estruturado, alinhado ao

Projeto Político-Pedagógico (PPP) é fundamental para orientar as práticas da Educação Integral em Tempo Integral. Também se destacaram a transparência da gestão, a clareza dos processos internos, o acolhimento, a organização dos espaços e o uso de instrumentos como o Painel de Gestão, que contribuem para um ambiente colaborativo, harmonioso e propício à aprendizagem. Para muitos cursistas, a gestão do tempo e espaço teve destaque:

A forma como a escola estrutura o tempo para as atividades diversificadas e como organiza os espaços para promover um ambiente de aprendizado colaborativo são elementos que se destacaram. (C3)

Gestão do tempo, porque julgo de suma importância para que todas as atividades do currículo, recursos humanos alcancem os objetivos. (C5)

Todos os aspectos foram relevantes. Porém, a gestão do tempo, a organização escolar e o currículo estavam bem organizada de acordo o PPP. Dessa forma o trabalho flui. (C7)

Esses aspectos são importantes, especialmente o quesito de infraestrutura, haja vista que o estado do Amazonas apresenta um grande desafio. A rede de ensino possui mais de cinco mil estabelecimentos escolares de Educação Básica, no entanto, menos de 50 escolas com condições adequadas para funcionamento da Educação em Tempo Integral, de acordo com Oliveira, Souza e Aguiar (2019, p. 09),

[o] Estado possui números insignificantes (49 escolas) de escolas com essas condições, o que é grave tendo em vista que é preciso para garantir a qualidade da educação garantir tanto o crescimento do atendimento quanto às condições mínimas de infraestrutura e dos diversos profissionais de educação.

A ênfase atribuída pelos cursistas à gestão do tempo, à organização escolar e ao alinhamento do currículo ao Projeto Político

Pedagógico evidencia que esses elementos são percebidos como estruturantes com a literatura da área, que aponta a organização do tempo e do espaço como dimensões centrais para garantir qualidade social à escola de tempo integral (Cavaliere, 2010; Aguiar; Colares, 2017).

Embora a infraestrutura tenha sido avaliada de forma positiva, a menção à ausência de uma quadra coberta revela limites materiais que ainda persistem e que impactam o desenvolvimento de atividades corporais, esportivas e culturais, fundamentais para a formação integral. Esse dado confirma as análises de Oliveira, Souza e Aguiar (2019), ao indicarem que a expansão da Educação em Tempo Integral no Amazonas ocorre, muitas vezes, sem que haja condições estruturais plenamente adequadas.

Ainda assim, a experiência da referida escola visitada demonstra que a gestão eficiente dos recursos disponíveis, aliada à clareza dos processos internos e à transparência da gestão, contribui para minimizar parte dessas limitações. O uso de instrumentos como o Painel de Gestão e a organização cuidadosa da rotina escolar aparecem como estratégias que fortalecem o trabalho pedagógico e criam um ambiente institucional favorável à aprendizagem e à convivência.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Na questão sobre os desafios estruturais, pedagógicos ou administrativos percebidos durante a visita, as respostas apontam que os principais desafios para a manutenção da Educação Integral em Tempo Integral concentram-se principalmente na escassez de recursos humanos, tanto de professores quanto de profissionais de apoio, limpeza e acompanhamento dos estudantes nos horários intermediários, o que gera sobrecarga da equipe gestora e docente.

Percebi os recursos humanos para limpeza e para as atividades no horário intermediário, onde a diretora precisa acompanhar alunos neste intervalo "após o almoço " até os alunos retornarem às suas salas. Não sobrecarregar professor e diretora neste período. (C5)

As docentes são poucas para o número de alunos. (C6)

Recurso Humano. A carência de recursos humanos é um grande desafio encontrado na maioria das escolas Estaduais de Educação Integral em Tempo Integral. (C9)

Os desafios apontados pelos cursistas evidenciam uma contradição recorrente nas políticas de Educação em Tempo Integral: ampliação da jornada escolar nem sempre é acompanhada da ampliação proporcional dos recursos humanos necessários para sua sustentação. A carência de profissionais de apoio, limpeza e acompanhamento nos horários intermediários revela uma fragilidade estrutural que tende a sobrecarregar gestores e docentes, comprometendo a qualidade do trabalho pedagógico.

Esse cenário confirma análises já presentes na literatura, que apontam a insuficiência de recursos humanos como um dos principais entraves à consolidação da Educação Integral em Tempo Integral, especialmente nas redes públicas estaduais (Cavaliere, 2010; Moll, 2014). A sobrecarga da equipe gestora, relatada nas falas dos cursistas, evidencia que a política de tempo integral exige uma concepção ampliada de equipe escolar, que vá além do professor em sala de aula.

Além disso, a percepção dos cursistas indica que a sustentabilidade da Educação Integral depende não apenas de boas práticas pedagógicas, mas de decisões políticas e administrativas que garantam condições de trabalho adequadas. Nesse sentido, a experiência analisada revela tanto avanços significativos quanto limites estruturais que precisam ser enfrentados para que a Educação Integral não se reduza a um esforço individual das equipes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a análise da experiência vivenciada na Escola Estadual de Tempo Integral Professora Roxana Pereira Bonessi evidencia que a Educação Integral em Tempo Integral se concretiza a partir da articulação entre intencionalidade pedagógica, organização do trabalho escolar e compromisso coletivo da equipe. As percepções dos cursistas revelam uma escola que busca materializar a formação integral dos estudantes, ao mesmo tempo que enfrenta desafios estruturais e humanos comuns às realidades das redes públicas de ensino.

A experiência analisada reafirma que a ampliação do tempo escolar, quando orientada por um projeto político pedagógico consistente, pode contribuir para práticas educativas mais humanizadas, integradoras e significativas. No entanto, também evidencia que a consolidação dessa política demanda investimentos contínuos, especialmente em recursos humanos, para que a Educação Integral em Tempo Integral se afirme como direito social e não ação pontual ou sobrecarregada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. S.; COLARES, M. L. I. Educação integral e em tempo integral: discutindo conceitos. **Amazônica - Revista de Psicopedagogia e Educação**, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/4661/3788>. Acesso em: 21 nov. 2025.

AMAZONAS. **Constituição do Estado do Amazonas**. Amazonas, 1989.

ARAÚJO, E. M. P.; STENTZLER, M. M. Da educação integral proposta por Anísio Teixeira à educação em tempo integral no Brasil: percurso sócio-histórico. **Revista Educação**, v. 17, n. 2, p. 51-66, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera a LDB para dispor sobre educação profissional e integrada**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: Texto Orientador do Programa Mais Educação. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. **Institui o Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7, de 13 de agosto de 2025. **Diretrizes para a Educação Integral em Tempo Integral**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2025.

CAVALIERE, A. M. V. A trajetória da educação em tempo integral no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 18–50, 2010.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Conceito de Educação Integral**. 2021. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/conceito/?utm_source. Acesso em: 21 nov. 2025.

EMMEL, R. *et al.* Documentos históricos e legais das políticas de educação em tempo integral no Brasil. **Revista Nova Paideia**, v. 2, n. 1, 2020. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/550>. Acesso em: 21 nov. 2025.

FIGUEIREDO, J. S. B. **A educação em tempo integral no contexto das políticas públicas brasileiras**. Campinas: ANPAE, 2010. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/JacquelineDeSousaBatistaFigueiredo_GT5_integral.pdf?utm_source. Acesso em: 22 nov. 2025.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANIFESTO dos Pioneiros Da Educação Nova. **A reconstrução educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC, 1932.

MATIAS, L. T. F.; FRANCO, Z. G. E. Estado da Arte Sobre a Historicidade da Educação Infantil e as práticas Pedagógicas a partir da Educação Integral. **Revista EDUCAmazônia**. v. 16, n. 1, jan-jun, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/11299/8098>. Acesso em: 14 dez. 2025.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 369-381, 2014.

OLIVEIRA, A. M. G. de. A qualidade educacional no Projeto de Educação em Tempo Integral no Estado do Amazonas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26988/16108>. Acesso em: 14 dez. 2025.

OLIVEIRA, A. M. G. de. Políticas de acesso ao ensino fundamental no estado do Amazonas. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** v. 40, n. 01 e 110841, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/110841/94132>. Acesso em: 14 dez. 2025.

OLIVEIRA, N. C M de; SOUZA, O. N. B. de; AGUIAR, C. da S. A educação em tempo integral nos planos estaduais de educação da região norte do Brasil. **J. Pol. Educ.** Curitiba, v. 13, e69348, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v13/1981-1969-jpe-13-e69348.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2025.

RIBEIRO, D. **Educação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SAVIANI, D. **Educação e trabalho**: bases para uma formação omnilateral. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SOUZA, F. R. de; ANTONIO, C. A. Educação em tempo integral: formação omnilateral, forma escolar e currículo. **Revista Cocar**, v. 11, n. 21, 2017.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1959.

6

Carla Cilene Siqueira Moreira

Cintia Adélia da Silva

Dinair Leal da Hora

Madalena do Socorro Gonçalves Jorge

Maria do Socorro Silva da Silva

Raimundo Nonato Leite de Oliveira

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ:

PESQUISA E FORMAÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-630-2.6

INTRODUÇÃO

Este artigo integra uma pesquisa sobre as produções intelectuais de educadores(as) e pesquisadores(as) vinculados(as) aos cursos de mestrado e doutorado de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado do Pará e suas contribuições para a formação dos envolvidos no trabalho coletivo implementado na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral, do Ministério da Educação, no ano de 2025.

Apresenta um levantamento de artigos, livros e capítulos de livros que ajudam a compreender as ideias, conceitos teórico-metodológicos e perspectivas de análise desenvolvidas por educadores(as) e pesquisadores(as) sobre Educação Integral em Tempo Integral no estado do Pará e sua contribuição para as relações entre formadores e cursistas na realidade educacional amazônica.

O curso de Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral, ofertado em 2025 pelo Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica - SEB, em parceria com as Universidades Federais, foi voltado aos Secretários de Educação, Equipes Técnicas de Secretarias, Conselhos de Educação e Diretores de Escolas, com carga horária de 120 horas, com 6 módulos de formação, em modelo semi-presencial, com encontros síncronos, assíncronos e encontros presenciais.

O conteúdo do curso foi dividido em seis módulos: Módulo 1 - O Programa Escola em Tempo Integral (ETI) e seu Ordenamento Jurídico (Brasil, 2025a); Módulo 2 - Fundamentos da Educação Integral (Brasil, 2025b); Módulo 3 - Implementação de Políticas de Educação Integral na Perspectiva da Intersetorialidade (Brasil, 2025c); Módulo 4 - Gestão Democrática e as Diversas Instâncias de Participação e Acompanhamento Social (Brasil, 2025d); Módulo 5 - Currículo Integrado (Brasil, 2025e); Módulo 6 - Equidade: Modalidades Educacionais e Temáticas da Diversidade (Brasil, 2025f).

Na Região Norte, composta pelos entes federados de Roraima (RR), Amapá (AP), Amazonas (AM), Pará (PA), Acre (AC), Rondônia (RO) e Tocantins (TO), com destaque para o estado do Pará, a seleção de educadores(as) para atuar de modo sério e comprometido com os objetivos do curso de Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral se fez pela afinidade com a temática Educação Integral em Tempo Integral, construída por estudos e pesquisas em cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Com essa demanda, coube pensar sobre as contribuições que têm sido elaboradas e publicadas sobre a Educação Integral em Tempo Integral desenvolvida em âmbito paraense, uma vez que os envolvidos no trabalho coletivo de Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral estiveram vinculados aos cursos de pós-graduação como educadores(as) e pesquisadores(as), desenvolvendo estudos, análises, debates, artigos, livros e capítulos de livros em suas trajetórias acadêmicas, que influenciam a relação estabelecida entre formadores e cursistas na realidade educacional do estado do Pará.

A questão que orientou a elaboração deste artigo foi a seguinte: quais publicações paraenses abordaram sobre a Educação Integral em Tempo Integral no estado do Pará em dez anos de trajetória (2016 a 2025)? A partir desse questionamento, implementamos uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfica, fundamentada nas contribuições de Lakatos e Marconi (2003, p. 183), que a consideram como um recurso que “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”.

Utilizamos como fonte de busca e obtenção de dados os Currículos Lattes de educadores(as) e pesquisadores(as) que investigam, discutem, orientam formações e publicações no estado do Pará sobre a temática Educação Integral em Tempo Integral, com o

objetivo de identificar as produções acadêmicas (artigos, capítulos de livros e livros) produzidas no recorte temporal de 2016 a 2025.

O recorte temporal de 2016 a 2025 foi adotado devido a já existirem levantamentos de teses, dissertações e resumos expandidos que abordaram sobre Educação Integral em Tempo Integral no Pará, como as publicações de Moura, Colares e Barbosa (2024); Sartori e Colares (2023; 2024); Ferreira e Colares (2022); e Barbosa e Colares (2021).

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: PESQUISAS EM AÇÃO NO ESTADO DO PARÁ

Nos últimos 10 anos de trajetória da Educação Integral em Tempo Integral no estado do Pará (2016-2025), observamos intensas mudanças dessa Política Educacional em âmbito nacional e estadual. Este cenário tem sido acompanhado por educadores(as) e pesquisadores(as) paraenses que publicaram artigos, livros e capítulos de livros que vêm contribuindo para a análise, compreensão e atuação na realidade educacional amazônica.

Para Maciel (2018, p. 8), a Plataforma Lattes é um “recurso estratégico para subsidiar o monitoramento parcial periódico da produção intelectual dos programas de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior brasileiras”. Segundo Mena-Chalco e Cesar Junior (2009), trata-se do principal sistema de informação científica mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

Assim, o Currículo Lattes constitui-se como fonte de pesquisa não só pela identificação de pesquisadores(as) e suas produções científicas, como também por ser uma recomendação do

Plano Nacional de Pós-Graduação (Brasil, 2010), com diretrizes para o acompanhamento, avaliação e conceituação dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros, o que confere ao Currículo Lattes importância acadêmica e atualização dos dados.

Fundamentados(as) nessas considerações, realizamos busca no *Google Acadêmico* por meio das palavras-chave 'autores paraenses que abordam sobre Educação Integral em Tempo Integral' e obtivemos como resultado 7.840 itens. Para refinar a busca, acrescentamos o recorte temporal de 2016 a 2025, ano a ano, nas palavras-chave. Com esse refinamento, foi possível identificar a frequência de 8 (oito) principais pesquisadores que participaram de publicações acadêmicas sobre a temática.

A partir dos nomes dos educadores(as) e pesquisadores(as) selecionados por sua frequência em publicações, buscamos suas produções acadêmicas nos seus Currículos Lattes nos itens 'Artigos completos publicados em periódicos', 'Livros publicados', 'Capítulos de livros publicados' e verificamos que a temática Educação Integral em Tempo Integral tem despertado interesse investigativo no estado do Pará, evidenciado pelo volume de produções informadas.

Foram publicados mais de 60 artigos, 17 capítulos de livros e 4 livros no período de 2016 a 2025 que abordaram diversos focos de investigação e, para melhor verificação desses achados, as publicações foram baixadas eletronicamente, arquivadas e referenciadas em listas, o que permitiu a elaboração de um quadro para melhor visualização dos principais focos de pesquisa sobre a Educação Integral em Tempo Integral no estado do Pará (2016-2025).

Ainda que não seja fácil delimitar fronteiras para demarcar onde começam e onde terminam os usos de determinados focos de pesquisas que constituem a temática Educação Integral em Tempo Integral no estado do Pará, foi possível classificar no quadro a seguir algumas focalizações que se destacaram nos resumos e palavras-chave de cada publicação.

Tabela 1 - Fundamentos teórico-metodológicos de pesquisas publicados em artigos, livros e capítulos de livros sobre Educação Integral em Tempo Integral no estado do Pará (2016 a 2025)

PUBLIC	QUANT	FOCOS DE PESQUISAS	TOTAL
	02	História da Educação Integral em Tempo Integral	
	08	Estado da arte sobre Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
	04	Programas de indução à Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
	07	Concepções de Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
	11	Implementação da Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
Artigos	14	Política da Educação Integral em Tempo Integral no Pará	68
	12	Níveis e modalidades na Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
	05	Comunidade escolar de Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
	01	Financiamento da Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
	02	Currículo da Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
	01	Avaliação de larga escala Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
Livros	03	Concepções de Educação Integral em Tempo Integral no Pará	04
	01	Programas de indução à Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
	02	Estado da arte sobre Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
	02	Programas de indução à Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
	02	Concepções de Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
	03	Implementação da Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
Capítulos de Livros	02	Política da Educação Integral em Tempo Integral no Pará	17
	01	Níveis e modalidades na Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
	01	Comunidade escolar de Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
	03	Financiamento da Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
	01	Currículo da Educação Integral em Tempo Integral no Pará	
	01	Formação continuada na Educação Integral em Tempo Integral no Pará	

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as) com base na tabulação dos resultados encontrados nos 8 (oito) Currículos Lattes pesquisados.

A elaboração da tabela anterior foi realizada com base nas contribuições de Bardin (1977, p. 60) por meio da chamada leitura flutuante, que se caracteriza como uma estratégia para classificar objetos de pesquisa “do geral para o particular, determinando-se em primeiro lugar as rubricas de classificação para em seguida arrumar o todo”.

Desta forma, escolhemos iniciar pelas particularidades encontradas nos textos – história, estado da arte, programas de indução, concepções, implementação, política, níveis e modalidades, comunidade escolar, financiamento, currículo, avaliação de larga escala e formação continuada – para organizar a produção acadêmica de educadores(as) e pesquisadores(as) que vêm atuando em formações que abordam a Educação Integral em Tempo Integral no estado do Pará.

Autores paraenses como Guimarães e Souza (2018); Cardoso e Oliveira (2019) abordaram em seus artigos sobre a história da Educação Integral em Tempo Integral no Brasil, o que nos possibilitou reunir essas análises com as informações atualizadas do Módulo 1 do curso de Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2025a), proporcionando organizar os seguintes destaques sobre experiências dessa forma de oferta escolar:

Quadro 1 - Experiências de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil

LOCAL	INSTITUIÇÃO	ANO
Bahia	Centro Educacional Carneiro Ribeiro - CECR	1950
Salvador/BA	Centro Educacional Elementar - CEE	1950
Salvador/BA	Escola Classe e Escola Parque	1950
São Paulo/SP	Ginásios Vocacionais	1960
Brasília/DF	Escola Classe e Escola Parque	1960
São Paulo/SP	Programa de Formação Integral da Criança - Profic	1980

LOCAL	INSTITUIÇÃO	ANO
Rio de Janeiro/RJ	Centros Integrados de Educação Pública - Cieps	1980
Brasil	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Ciacs	1990
Paraná	Programa Paraná Integral	1990
Brasil	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica	1993
São Paulo/SP	Centros Educacionais Unificados - CEUs	2002
Ariquemes/RO	Projeto Burareiro	2005
Belo Horizonte/MG	Programa Escola Integrada	2006
Brasil	Programa Mais Educação - PME	2007
Brasil	Programa Ensino Médio Inovador	2009
Belém/PA	Casa Escola da Pesca - CEPE	2010
Brasil	Programa Novo Mais Educação - NPME	2016
Brasil	Programa Ensino Médio em Tempo Integral	2017
Brasil	Programa Escola em Tempo Integral	2023

Fonte: quadro elaborado pelos(as) autores(as) fundamentados em Guimarães e Souza (2018), Gomes e Colares (2018), Cardoso e Oliveira (2019), Brasil (2025a), Brasil (2025b).

A consonância entre os estudos, debates e publicações desenvolvidas por educadores(as) e pesquisadores(as) paraenses com o Módulo 1, que também aborda aspectos históricos evidenciados pelas experiências de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil, demonstra a afinidade e o fortalecimento da temática, que certamente contribui para melhor atuação no curso de Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral.

Observamos nos artigos e no Módulo 1, no que se referiu à história da Educação Integral em Tempo Integral no Brasil, que não houve referência às experiências voltadas ao ensino médio por meio do Programa Ensino Médio Inovador (Brasil, 2009) e nem ao

Programa Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017b), e inserimos na tabela por considerar importante esses destaques.

Consideramos que essa lacuna no resgate da história da Educação Integral em Tempo Integral aconteceu devido ao maior foco de pesquisa voltado ao ensino fundamental do que ao ensino médio e também por se tratar da conturbada Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que teve sua aprovação acompanhada de intensas manifestações de repúdio e pedidos de revogação, não só por ter sido aprovada após o golpe jurídico-parlamentar que levou ao *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e sua sucessão pelo vice-presidente Michel Temer, mas também por se tratar da controversa reforma do ensino médio.

Nesse contexto de intensas imposições e resistências à Lei nº 13.415/2017, a sua materialização encontrou obstáculo de implementação também pela pandemia do coronavírus, que perdurou de 2020 a 2022, impondo o isolamento social até a chegada das vacinas. Esse momento histórico foi marcado por perdas irreparáveis de vidas humanas e pelo fechamento de quase todas as instituições públicas, inclusive as escolas, o que contribuiu para que a reforma da última etapa da educação básica avançasse mais lentamente nos anos de pandemia, sendo alterada com a aprovação da Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral.

Os artigos, livros, capítulos de livros e módulos do curso de Formação Continuada do programa Escola em Tempo Integral trataram os termos “concepção” e “conceito” como sinônimos. Ao recorrer ao dicionário (Michaelis, 2025), verificamos que os dois se referem à ideia, noção, representação e entendimento, que vêm construindo a forma como entendemos e apreendemos sobre a Educação Integral em Tempo Integral.

Autores paraenses como Costa e Colares (2016); Silva, Souza e Cunha (2017); Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017); Gomes e Colares

(2018); Colares, Jeffrey e Maciel (2018; 2019); Oliveira e Cardoso (2020); Silva, Souza e Costa (2020); Nogueira e Colares (2022); Santos e Colares (2023); e o módulo 2 do curso de Formação Continuada do programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2025b), vêm abordando acerca das concepções de Educação Integral em Tempo Integral.

Essas contribuições evidenciaram que a concepção de Educação Integral em Tempo Integral adquiriu ênfases variadas conforme o contexto histórico, econômico e político em que foi formulada e implementada. Tendo sido considerada como meio para formação completa do ser humano, para a transformação social, para a tomada de consciência da luta de classes, para a emancipação, para a autonomia, para minimizar os efeitos da pobreza sobre as novas gerações, para a melhoria da qualidade do ensino e para sua consolidação como direito dos estudantes.

Para Brasil (2025c), a Política de Educação Integral em Tempo Integral abrange as etapas de formulação, implementação, monitoramento e avaliação. Alguns aspectos relacionados à formulação foram analisados a partir de marcos normativos por autores(as) paraenses que analisaram essa forma de oferta escolar nos planos estaduais de educação e que enfatizaram a temática como direito na legislação educacional brasileira.

A política e sua implementação foram analisadas por autores paraenses por meio dos programas de indução, destacados no quadro 2, como o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica (Brasil, 1993), Programa Mais Educação (PME) (2007), Programa Ensino Médio Inovador - Proemi (2009), Programa Novo Mais Educação (PNME) (2016), Programa Ensino Médio em Tempo Integral - Proemti (2017) e Programa Escola em Tempo Integral - Proeti (2023).

Esses programas de indução foram focalizados em diversas pesquisas de autores paraenses como Sousa e Colares (2018),

Passos e Matos de Souza (2021), Jordão, Colares e Fonseca (2023), Soares e Colares (2024), entre outros anteriores ao recorte temporal de 2016 a 2025, que enfatizaram as ações voltadas ao ensino fundamental, assim como encontramos nos módulos do curso, o que revela o alinhamento sobre esse fundamento teórico na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral.

Identificamos uma publicação de livro (Gomes; Colares, 2018) que destacou um dos programas de indução para o ensino médio, tratando sobre as singularidades do Proemi (2009). Entretanto, encontramos lacuna de análises aprofundadas sobre o Programa Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017b), tanto nos artigos, livros e capítulos de livros como nos módulos do curso de Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral, o que revela uma predominância do Ensino Fundamental sobre o Ensino Médio e a Educação Infantil nas pesquisas e no curso.

Quanto às etapas de monitoramento e avaliação da Política de Educação Integral em Tempo Integral, o próprio Módulo 3 destaca que “O monitoramento sistemático da execução de uma política e a avaliação contínua dos processos e resultados alcançados são dimensões ainda pouco presentes em nossa cultura política e nas práticas dentro dos governos e de suas secretarias” (Brasil, 2025c, p. 16). Essa realidade também se reflete na produção acadêmica, pois não identificamos artigos, livros e capítulos de livros voltados a esta ênfase.

Um dos eixos estruturantes da Educação Integral em Tempo Integral é o currículo, tratado no Módulo 5 do curso e de forma transversalizada e não focalizada nos artigos, livros e capítulos de livros no recorte temporal de 2016 a 2025. Destacou-se a materialização do currículo integrado, caracterizado por considerar todas as atividades desenvolvidas pela e na comunidade escolar como educativas, de forma unitária, sem fragmento do espaço, do tempo e do conteúdo educativo, superando as dicotomias cristalizadas como “turno

e contraturno”, “curricular e extracurricular”, “escolar e não escolar”, “oficial e não oficial”, etc.

O Módulo 6 do curso de Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2025f) aborda, entre outros assuntos, as modalidades de ensino na educação básica, como Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Bilíngue de Surdos, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, que transversalizam os níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme indica a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 (Brasil, 2017c).

A questão dos níveis da educação básica indicados nos artigos, livros e capítulos de livros tendenciou mais ao Ensino Fundamental do que à Educação Infantil e ao Ensino Médio, com destaque às contribuições de Colares *et al.* (2016), que destacaram a educação infantil; Silva e Brasileiro (2017), que destacaram o ensino superior; Barbosa e Colares (2019); Silva da Silva, Maia Negrão e Hora (2022), que enfatizaram o ensino médio.

As modalidades também foram tratadas por alguns autores paraenses como Vasconcelos e Ximenes-Rocha (2018; 2020), que deram ênfase à Educação do Campo; assim como por Raiol Pinheiro, Monteiro de Oliveira, Magno Corrêa e Nobre Bezerra de Souza (2025), que enfatizaram a Educação Especial.

Os níveis e modalidades estiveram presentes nas publicações de educadores(as) e pesquisadores(as) paraenses, no entanto, observamos maior destaque às análises voltadas à Educação Integral em Tempo Integral no ensino fundamental, na Educação do Campo e na Educação Especial no recorte temporal de 2016 a 2025, observando-se lacuna no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (EaD).

Navarro *et al.* (2004) consideraram que o Conselho Escolar possui quatro funções: a deliberativa, porque propõe, decide e aprova aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da unidade; a consultiva, porque assessora, analisa e encaminha sugestões e soluções; a fiscal, que é exercida no acompanhamento e na avaliação das ações; e a mobilizadora, destacada no Módulo 4 do curso de Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2025d), que garante a participação da comunidade escolar nesse colegiado e por isso é considerado como instância de participação e acompanhamento social fundamental para a gestão democrática da educação.

O debate do financiamento da educação integral em tempo integral foi fonte de interesse de educadores(as) e pesquisadores(as) paraenses no recorte temporal de 2016 a 2019, refletindo experiências anteriores de educação integral na política educacional brasileira. Segundo o texto do Módulo 1 (Brasil, 2025a), desde o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) de 2006, já eram previstos recursos para as matrículas em tempo integral. No entanto, não identificamos artigos, livros e capítulos de livros referentes ao Novo Fundeb (Brasil, 2022) e sua repercussão na Educação Integral em Tempo Integral, por se tratar de uma legislação recente, evidenciando foco profícuo para futuras pesquisas e publicações em âmbito paraense.

Uma questão que vale destacar na produção acadêmica refere-se à importância da formação continuada dos profissionais da educação para a efetivação de uma política educacional. Os artigos e capítulos de livros como Vasconcelos e Ximenes-Rocha (2020); Colares, Cardozo e Arruda (2021); Galúcio e Colares (2021) referiram-se à formação continuada dos docentes. Percebe-se que esta questão ganhou relevância no atual Programa Escola em Tempo Integral, conforme apresentado no Módulo 1 (Brasil, 2025a), ao pautar a formação continuada direcionada aos gestores, como Secretários

de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias e dos Conselhos de Educação. Essa formação foi considerada fundamental para o sucesso esperado a partir de sua implantação em 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados da pesquisa revelaram que as IES públicas do Pará vêm cumprindo com sua função de ensino, pesquisa e extensão ao ofertar formação e incentivo às investigações que contribuirão para o trabalho coletivo de Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral, no ano de 2025, já que os sujeitos que atuaram nesta oferta estiveram vinculados às IES públicas como educadores(as) e pesquisadores(as) que estudaram, discutiram e publicaram sobre a temática Educação Integral em Tempo Integral, contribuindo com as relações que se estabeleceram entre formadores e cursistas na realidade educacional da Amazônia paraense.

Os dados coletados evidenciaram que a Educação Integral em Tempo Integral é uma temática consolidada por estudos e publicações de educadores(as) e pesquisadores(as) paraenses, que a analisaram sob diversos focos e abordagens, observando-se maior ênfase em aspectos como implementação e análise dessa política que se desenvolve nos níveis da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – transversalizada por modalidades como educação do campo e educação especial, observando-se lacuna no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância.

Por se tratar de uma Política Educacional marcada por períodos de implementação e descontinuidades (Guimarães; Souza, 2018) e mudanças em sua legislação e concepção, tendo como marco

normativo mais recente a Lei nº 14.640/2023, necessita ser acompanhada por pesquisas e publicações que contribuam para atualizar as análises, discussões e conhecimentos sobre os movimentos de consolidação da Educação Integral em Tempo Integral no estado do Pará.

Concluimos que os artigos, livros, capítulos de livros e os módulos do curso de Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral são ricas fontes de fundamentos teórico-metodológicos para estudos, análises e debates que contribuem para a formação dos sujeitos que atuam na realidade educacional do estado do Pará e da Região Norte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. L.; COLARES, M. L. I. S. Reforma do Ensino Médio: desafios e possibilidades da educação integral. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, p. 295-316, 2019. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdespesquisa/article/view/11898>. Acesso em: 29 set. 2024.

BARBOSA, L. L.; COLARES, M. L. I. S. Mapeamento das Produções Acadêmicas sobre a Escola de Tempo Integral no Estado do Pará. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 7, n. 23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3351>. Acesso em: 29 set. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 1977.

BRASIL. **Lei n. 8.642, de 31 de março de 1993**. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1993.

BRASIL. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**. Brasília, DF, v. 1, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPg-Volume-IMont.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as LDB/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a.

BRASIL. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. 2017b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.325, de 12 de abril de 2022**. Estabelece o Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União: Edição 71, Seção 1, Página 1, Atos do Poder Legislativo, 13 abr. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2022/lei-no-14-325-de-12-de-abril-de-2022/view>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Módulo 1: O Programa Escola em Tempo Integral (ETI) e seus ordenamentos jurídicos**. Coleção: Texto de referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: SEB/MEC, 2025a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Módulo 2: Fundamentos da Educação Integral**. Coleção: Texto de referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: SEB/MEC, 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Módulo 3: Políticas de educação integral em tempo integral e intersetorialidade.** Coleção: Texto de referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: SEB/MEC, 2025c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Módulo 4: Gestão democrática e instâncias de participação e acompanhamento social.** Coleção: Texto de referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: SEB/MEC, 2025d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Módulo 5: Currículo integrado.** Coleção: Texto de referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: SEB/MEC, 2025e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Módulo 6: Equidade: Modalidades Educacionais e Temáticas da Diversidade.** Coleção: Texto de referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: SEB/MEC, 2025f.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. de. A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 25, n. 50, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9417>. Acesso em: 19 fev. 2026.

COLARES, M. L. I. S. *et al.* Educação Infantil: o papel do gestor escolar para a promoção da educação integral da criança. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 44-54, 31 dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5797>. Acesso em: 29 set. 2024.

COLARES, M. L. I. S.; JEFFREY, D. C.; MACIEL, A. C. (Org.). **A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo ... além dos espaços.** 1. ed. v. 1. Santarém: Ufopa, 2018. 229p. Disponível em: https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadIcprontovolume1_Optimized.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

COLARES, M. L. I. S.; JEFFREY, D. C.; MACIEL, A. C. (Org.). **A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo ... além dos espaços.** 1. ed. v. 2. Santarém: Ufopa, 2019. 167p.

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B.; ARRUDA, E. P. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 16, p. 1529-1546, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15296>. Acesso em: 29 set. 2024.

COSTA, S. A.; COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

FERREIRA, F. S.; COLARES, M. L. I. S. Política de educação integral na Amazônia: o gestor escolar frente aos desafios educacionais. *In.*: LIRA, J. S.; SANTOS, I. M. (Orgs.). **Os caminhos para a educação e as políticas públicas no cenário atual**. São Carlos: Pedro & João, 2022.

GALUCIO, G. S. S.; COLARES, M. L. I. S. A educação integral e a formação de professores: ações para qualificação docente no âmbito municipal. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11081>. Acesso em: 29 set. 2024.

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. **A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI**: singularidades desta política. Curitiba: Editora CRV, 2018. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/32963-a-educacao-integral-e-o-programa-ensino-medio-inovador-proemi-brsingularidades-desta-politica>. Acesso em 29 set. 2024.

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. de F. M. de. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 143-169, 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/642>. Acesso em: 14 out. 2024.

JORDÃO, J. V.; COLARES, M. L. I. S.; FONSECA, A. D. O Novo Mais Educação e os Limites das Reformas Educacionais no Contexto de Crise Estrutural do Capital. **Periferia**, v. 15, p. e74719, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/74719>. Acesso em: 29 set. 2024

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

MACIEL, R. S. **A Plataforma Lattes como recurso estratégico para a gestão dos Programas de Pós-Graduação**: uma análise baseada na produção de artigos científicos. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10492>. Acesso em: 26 nov. 2025.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da Educação Integral Politécnica: da teoria à prática. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 473-488, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hzTrtmFgCsH9FMmL7Vtp4tF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2024.

MENA-CHALCO, J. P.; CESAR JUNIOR, R. M. ScriptLattes: an open-source knowledge extraction system from the Lattes platform. **Journal of the Brazilian Computer Society**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 31-39, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF03194511>. Acesso em: 26 nov. 2025.

MICHAËLIS, C.; MICHAELIS, H. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa Michaelis On-Line**. 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca>. Acesso em: 02 dez. 2025.

MOURA, K. P. S.; COLARES, M. L. I. S.; BARBOSA, L. L. Análise da produção científica da região Norte e Nordeste acerca da Educação Integral e em Tempo Integral no Ensino Médio (2020-2022). **Revista Educação & Formação**, v. 9, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/12416>. Acesso em: 28 set. 2024.

NAVARRO, I. P. *et al.* **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

NOGUEIRA, G. S.; COLARES, M. L. I. S. Pedagogia histórico-crítica e educação integral: reflexões sobre a formação humana emancipatória. **Acta Scientiarum Education (Online)**, v. 5, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/60501>. Acesso em: 29 set. 2024.

OLIVEIRA, N. C. M.; CARDOSO, C. A. Q. Concepções de Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil: Reflexões a partir de bases teóricas e legais. **Revista E-Curriculum**, v. 18, p. 2074-2094, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43804>. Acesso em: 30 set. 2024.

PASSOS, E.; MATOS DE SOUZA, M. de F. A Política de Educação em Tempo Integral traduzida nos PME e PNME a qualidade do ensino em questão. **Revista Exitus**, v. 11, n. 1, p. e020199, 2021. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1614>. Acesso em: 14 out. 2024.

SANTOS, A. R. dos; COLARES, M. L. I. S.. O direito à educação integral na Amazônia diante da imposição da política neoliberal. **Paradigma (Maracay)**, v. XLIV, p. 522-541, 2023. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1515>. Acesso em: 28 set. 2024.

SARTORI, L.; COLARES, M. L. I. S. Balanço do Conhecimento sobre Educação Integral no Oeste Paraense. **Práxis Educacional** (Online), v. 19, p. e12231, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12231>. Acesso em: 28 set. 2024.

SARTORI, L.; COLARES, M. L. I. S. Impactos do PROCAD para fortalecimento da pesquisa em Educação Integral no interior da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15123>. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA DA SILVA, M. S.; MAIA NEGRÃO, A. R.; DA HORA, D. L. Implementação do Ensino Médio de Tempo Integral: A política e a gestão em debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1476-1493, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16595>. Acesso em: 23 out. 2024.

SILVA, L.; SOUZA, M. F. M.; CUNHA, C. A influência do pensamento pedagógico brasileiro na política de educação integral do século XXI. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 69, p. 124-139, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8648241>. Acesso em: 14 out. 2024.

SILVA, E. S. L.; SOUZA, M. F. M.; COSTA, R. P. Abordagem historiográfica da educação de tempo integral no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020014, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655227>. Acesso em: 14 out. 2024.

SILVA, J. R.; BRASILEIRO, T. S. A. Educação como Prática da Liberdade e a Perspectiva da Educação Integral no Ensino Superior. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, p. 526-541, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11993>. Acesso em: 02 out. 2024.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S. O Programa Mais Educação e a Ampliação do Tempo Escolar: estudo em um município no interior da Amazônia. **Educação em Revista**, v. 25, p. e024003-24, 2024. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/15440>. Acesso em: 28 set. 2024.

SOUSA, L. T.; COLARES, M. L. I. S. O Programa Mais Educação (PME) no Município de Belterra/PA: percepção da equipe gestora. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 38, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/viewFile/7138/pdf>. Acesso em 29 set. 2024.

RAIOL PINHEIRO, S.; MONTEIRO DE OLIVEIRA, N. C.; MAGNO CORRÊA, I.; NOBRE BEZERRA DE SOUZA, O. A educação especial em escolas de/em tempo integral paraenses e os desafios da gestão escolar. **Revista Cocar**, n. 35, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uempa.br/index.php/cocar/article/view/10511>. Acesso em: 26 nov. 2025.

VASCONCELOS, C. R. A.; XIMENES-ROCHA, S. H. Reflexões sobre a Escola do Campo em Tempo Integral no município de Santarém-Pará. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 56, p. 475-492, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11953>. Acesso em: 14 out. 2024.

VASCONCELOS, C. R. A.; XIMENES-ROCHA, S. H. A Política de Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo na Amazônia Paraense. *In*: Solange Helena Ximenes-Rocha; Cláudia Silva de Castro; Poliana Fernandes Sena e Sousa. (Org.). **Formação de Professores: portfólio de investigações em contexto amazônico**. Curitiba: CRV, 2020, v. 01, p. 45-54.



*Cintya da Silva Aguiar
Marcelo Wilson Ferreira Pacheco
Maria do Socorro Rodrigues Rocha
Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Rosely da Silva Costa de Oliveira*

**O PAPEL DAS SECRETARIAS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
NA FORMULAÇÃO E PROMOÇÃO
DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL**

INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar e a institucionalização da Educação Integral em Tempo Integral têm se consolidado como um dos eixos centrais das políticas educacionais brasileiras contemporâneas, especialmente no enfrentamento das desigualdades educacionais e na afirmação do direito à educação em sua dimensão plena. Mais do que uma reorganização do tempo escolar, essa política expressa um projeto educativo que busca assegurar condições para o desenvolvimento integral dos estudantes, articulando dimensões cognitivas, sociais, culturais, afetivas e políticas da formação humana.

No âmbito das políticas públicas, a Educação Integral em Tempo Integral assume contornos normativos mais definidos a partir do fortalecimento de marcos legais e programáticos recentes, com destaque para a instituição do Programa Escola em Tempo Integral (PETI), por meio da Lei n. 14.640/2023. Nesse contexto, as Secretarias Municipais de Educação ocupam posição estratégica na formulação e promoção da política de tempo integral, uma vez que lhes compete interpretar as normativas federais, produzir regulamentações próprias e orientar as redes de ensino para a materialização da política no cotidiano das escolas.

As Secretarias Municipais de Educação então podem assumir papel decisivo para a consolidação de propostas que ultrapassem a lógica da ampliação do tempo escolar e se afirmam como projetos educativos coerentes com os princípios da formação integral e da equidade. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel das secretarias municipais de educação na formulação e promoção da política municipal de tempo integral, tomando como referência os marcos legais da Educação Integral em Tempo Integral, as orientações do Programa Escola em Tempo Integral e os processos institucionais que envolvem a atuação das secretarias na construção e no fortalecimento dessa política nos sistemas municipais de ensino.

O texto evidencia que a consolidação da Educação Integral em Tempo Integral como política pública estruturante depende da articulação entre concepção pedagógica, responsabilidade institucional e processos formativos continuados. Ao reafirmar a centralidade das Secretarias Municipais de Educação na mediação entre as diretrizes nacionais e as realidades locais, o artigo mostra as possibilidades de institucionalização da política, apontando a formação continuada, o planejamento e a gestão democrática como elementos indispensáveis para a garantia do direito à Educação Integral.

A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL COMO DIREITO E POLÍTICA PÚBLICA

A consolidação da escola em tempo integral no Brasil resulta de um processo histórico complexo, marcado por disputas conceituais, avanços legais e experiências pedagógicas diversas. No cenário contemporâneo, a ampliação da jornada escolar é compreendida não apenas como uma estratégia administrativa ou um arranjo curricular, mas como expressão do direito à educação em sua dimensão plena, associada à formação integral dos sujeitos e ao enfrentamento das desigualdades educacionais.

A Educação Integral constitui um campo conceitual plural e historicamente disputado. Longe de representar um modelo único, ela abriga interpretações que variam da formação humana ampliada, entendida como desenvolvimento intelectual, físico, estético, afetivo e social, até perspectivas que associam a ampliação da jornada à proteção social de crianças e jovens em contextos de vulnerabilidade.

A compreensão acerca da Educação Integral assenta-se sobre o direito fundamental à educação e o seu papel no “[...] **pleno**

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2024, p. 184, grifo nosso), conforme anuncia a Constituição Federal (CF) de 1988. Nesse sentido, embora a CF não explicita o termo “integral”, ao referir-se ao desenvolvimento pleno dos sujeitos, ela está considerando a formação do indivíduo a partir da sua multidimensionalidade, como ator social, cultural, artístico, político e tecnológico.

Historicamente, o ideal de formação integral dos sujeitos foi interpretado e materializado de acordo com as diferentes concepções educacionais em voga em cada contexto, desde o século XIX - com a defesa de Dewey (1897) acerca da escola como a própria vida e não apenas uma preparação para ela, abarcando a experiência e tudo que dela resulta (ato comunicativo, cidadania, democracia, cultura etc.) como princípio para a preparação plena do indivíduo; perpassando pela militância de Anísio Teixeira durante o movimento da Escola Nova e seu projeto de nação e educação pautado na oferta de um ensino público, gratuito, laico, universal e integral, no qual todas as crianças, sem distinção, poderiam desenvolver “a sua inteligência, a sua vontade e o seu caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente” (Teixeira, 1989, p.?); até chegar ao pensamento contemporâneo anunciado na CF e nos demais dispositivos legais que regem a educação brasileira atual.

A interpretação de Educação Integral assumida neste estudo está prevista na legislação brasileira recente, especialmente na Lei n. 14.640/2023 (Brasil, 2023a), que estabelece o Programa Escola em Tempo Integral (PETI) e na Resolução CNE/CB n. 7/2025 (Brasil, 2025), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Integral na Educação Básica, nas quais se assume a formação do estudante em todas as suas dimensões: cognitiva, social, física, emocional, ética, política, econômica, ambiental, estética, cultural, artística e cidadã. Essa visão coaduna-se com a compreensão de Costa, Corrêa e Oliveira (2023, p. 40), na qual a Educação Integral é concebida como

Educação politizadora, democrática e cidadã, como possibilidade ampliada de formação humana integral, que venha potencializar o sujeito por inteiro nas múltiplas dimensões, de forma significativa, completa e ampla, extrapolando os limites da mera ampliação do tempo de permanência no ambiente escolar, conscientes de que a escola pública de tempo estendido deve cumprir a função e oportunizar a mais vasta formação moral, política, cultural e intelectual.

Como forma de corporificar essa concepção educativa e, com isso, garantir o direito do cidadão a uma formação plena, a Educação Integral assume a forma de jornadas ampliadas, extensão do tempo escolar diário, oferta de atividades diversificadas no turno complementar, dentre outras propostas dentro da prerrogativa da Educação Integral em Tempo Integral, como política pública, assumida pelo Estado como alternativa para garantia dos direitos educacionais de crianças, jovens e adultos na Educação Básica.

O tempo integral, no escopo da legislação vigente, considera a permanência dos alunos e alunas na escola (ou em atividades escolares) por um período mínimo de 7 horas diárias ou 35 horas semanais, de acordo com o Centro de Referências em Educação Integral (CREI, 2024), contabilizando o horário da escolarização e das atividades complementares, que “incluem atividades culturais, artísticas, de educação patrimonial, esporte e lazer, acompanhamento pedagógico, além de ações voltadas à educação em direitos e promoção da saúde”.

Vale destacar que a Educação Integral em Tempo Integral não se limita à ampliação do tempo escolar, mas implica uma reorganização profunda do projeto pedagógico das escolas. A legislação prevê, portanto, que as instituições de ensino realizem as adequações necessárias em sua infraestrutura física e pedagógica, de modo a acolher os estudantes em uma jornada escolar ampliada, desenvolvam um currículo coerente com os princípios da Educação

Integral, que promova o desenvolvimento global dos educandos e assegurem a matrícula e a permanência dos alunos, observando o princípio da equidade educacional, como forma de garantir ao sujeito o seu direito à formação plena, como lhe assegura a lei brasileira.

O PAPEL DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E A RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA

O PETI, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), tem como propósito ampliar a jornada escolar para sete horas diárias ou 35 horas semanais, garantindo experiências educativas que articulem aprendizagens acadêmicas, culturais, esportivas, comunitárias e socioemocionais. De acordo com o MEC, trata-se de uma iniciativa que dialoga com a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que prevê a oferta de educação em tempo integral em, pelo menos, 50% das escolas públicas, atendendo 25% dos estudantes da educação básica.

Mais do que uma expansão do tempo, o programa busca reorganizar o projeto educativo, de modo a assegurar oportunidades ampliadas de desenvolvimento integral e a reduzir desigualdades entre estudantes; entretanto, esses propósitos só se materializam quando as orientações federais são analisadas, interpretadas e traduzidas para os contextos locais. É nesse ponto que as Secretarias Municipais de Educação assumem centralidade: cabe a elas articularem dimensões técnicas, administrativas e pedagógicas, produzir normativas próprias e orientar as escolas para que a jornada ampliada se transforme em práticas efetivas e consistentes.

A Lei n. 14.540/2023, que institui o PETI, estabelece diretrizes gerais, mas reconhece que cada rede possui demandas, condições estruturais e características socioterritoriais distintas; por isso, as secretárias assumem a responsabilidade de realizar a leitura técnica das normativas federais e estaduais, compreendendo seus objetivos, critérios de participação, orientações curriculares, exigências de infraestrutura e mecanismos de financiamento e monitoramento.

Esse movimento envolve interpretar as orientações do MEC e produzir sentidos locais que orientem a política no território. As secretarias, por sua vez, atuam como mediadoras entre o nível nacional e as realidades municipais, articulando demandas das escolas, expectativas das comunidades, prioridades da gestão municipal e diretrizes da política pública. Assim, deixam de ser meras executoras e passam a ser formuladoras da política, elaborando diretrizes próprias, planejamentos, protocolos, matrizes curriculares e documentos normativos que estruturam a educação em tempo integral na rede.

A implementação do PETI depende diretamente do papel desempenhado pelas Secretarias Municipais de Educação (SME) como atores estratégicos, uma vez que as equipes técnicas desempenham papel decisivo nesse processo, pois são responsáveis pela definição das prioridades educacionais, pelo alinhamento com os demais setores da gestão municipal e pela orientação direta às unidades escolares, fortalecendo a institucionalização da política.

Embora a adesão ao PETI seja realizada por meio de sistema eletrônico disponibilizado pelo MEC, trata-se de uma decisão que exige análise rigorosa das condições e capacidades do município. Os documentos orientadores do Programa ressaltam que ampliar a jornada escolar demanda uma série de condições prévias, como:

- Infraestrutura adequada;
- disponibilidade de professores e equipe escolar para cumprimento da carga horária ampliada;

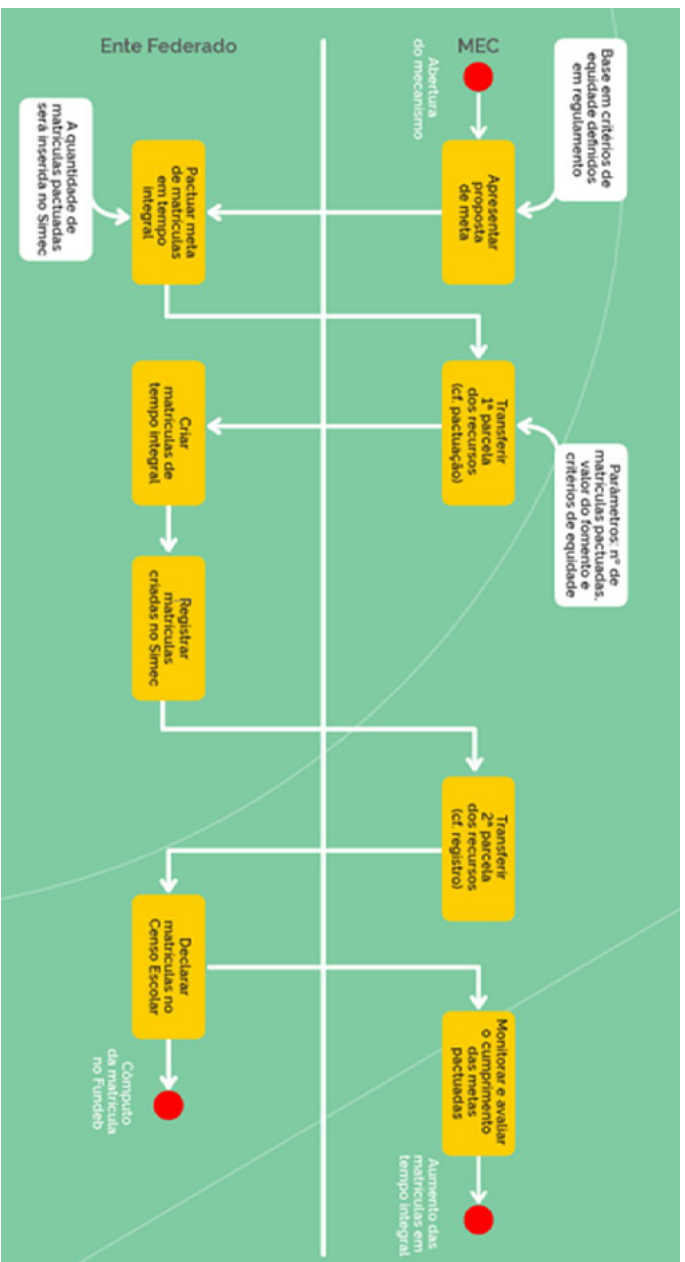
- capacidade de ofertar alimentação escolar para o período estendido;
- transporte escolar compatível com novos horários;
- condições orçamentárias e financeiras para manutenção das atividades;
- identificação de territórios prioritários, sobretudo onde há maior vulnerabilidade social e maiores déficits de aprendizagem.

Assim, a adesão não deve ser tratada como ato administrativo isolado, ela requer planejamento institucional, diagnóstico situacional e pactuação política com o Executivo e Legislativo municipal, assegurando sustentação normativa, financeira e organizacional para a ampliação da jornada ao longo do tempo.

A escolha das escolas participantes também integra esse processo decisório; de acordo com o Caderno de Orientações do PETI (Brasil, 2023b), é recomendado priorizar unidades com maior demanda social, indicadores educacionais mais desafiadores e condições mínimas para iniciar o processo de implementação. Muitas secretarias enfrentam obstáculos como limitações de equipe técnica, restrições orçamentárias, mudanças de gestão e desigualdades entre escolas urbanas e rurais, por isso, a adesão ao PETI implica escolhas políticas e operacionais que devem estar ancoradas em análises realistas e na definição de estratégias de médio e longo prazo.

A implementação do PETI requer um processo contínuo de pactuação entre a secretaria, as escolas e a comunidade; os documentos do MEC indicam que a ampliação do tempo escolar só se sustenta quando há corresponsabilidade entre os diferentes atores da rede. A secretaria deve estabelecer metas, rotinas de acompanhamento, processos formativos e fluxos de comunicação com gestores escolares, coordenadores pedagógicos, conselhos e famílias. Na figura 1, é possível observar o fluxograma com as responsabilidades da Secretaria na pactuação do PETI.

Figura 1 - Fluxo do processo de adesão



Fonte: Cartilha Escola em Tempo Integral, MEC (2023c).

Nesse cenário, cabe às secretárias também orientar as escolas que são responsáveis por reorganizar seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), adequar a rotina escolar, definir atividades integradoras, articular o currículo à jornada ampliada e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. A pactuação também envolve a elaboração, por cada escola, de um plano de implementação alinhado às diretrizes municipais, contendo metas, indicadores, estratégias pedagógicas e procedimentos de monitoramento.

Outro aspecto enfatizado pelo MEC é o diálogo com as famílias. A ampliação do tempo escolar modifica rotinas familiares, horários de deslocamento e dinâmicas comunitárias, exigindo uma comunicação clara sobre os objetivos da política, suas etapas e seus benefícios. Conselhos escolares, associações de pais e representantes comunitários devem ser envolvidos desde o início, fortalecendo a gestão democrática e garantindo maior adesão social ao programa.

Para que o PETI se consolide como política estruturante, a secretaria deve produzir documentos orientadores que organizem a ampliação da jornada na rede municipal. Entre os principais instrumentos recomendados pelo Caderno de Orientações do PETI (Brasil, 2023b) estão:

- Diretrizes Municipais da Educação em Tempo Integral, definindo princípios, objetivos e fundamentos da política.
- Plano Municipal de Implementação do PETI, com metas, escolas selecionadas, critérios de expansão, responsabilidades, cronograma e projeções orçamentárias.
- Matriz Curricular Ampliada, que define tempos, espaços, cargas horárias, arranjos curriculares e atividades integradoras.
- Regulamentações da jornada ampliada, estabelecendo organização de turnos, critérios para distribuição de carga horária docente e oferta de oficinas.

- Protocolos de monitoramento e avaliação, que orientam o acompanhamento pedagógico, administrativo e financeiro da implementação.

Esses documentos devem estar articulados ao Plano Municipal de Educação (PME), às diretrizes curriculares da rede, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às normativas nacionais de educação integral. Sua construção precisa envolver múltiplos setores da secretaria, como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Alimentação Escolar, Transporte, Infraestrutura, além de gestores escolares, técnicos, conselhos e representantes comunitários. Esse processo fortalece a institucionalização da política, garantindo que a educação em tempo integral não dependa apenas de gestões específicas, mas se torne uma diretriz permanente do sistema municipal.

É importante ressaltar que o PETI reafirma o papel estratégico das secretarias de educação na consolidação de políticas locais sólidas e coerentes com as realidades territoriais. Ao oferecer formação continuada, apoio técnico e orientações estruturadas, o MEC não apenas fortalece a capacidade institucional dos entes federados, como também reconhece que a efetividade da política depende da atuação qualificada daqueles que a implementam no cotidiano escolar. Nesse sentido, a ênfase dada pelo Programa à formação das equipes gestoras e técnicas traduz-se em condição essencial para que as secretarias desenvolvam, aprimorem e sustentem modelos de educação integral em tempo integral que dialoguem com seus contextos, ampliem oportunidades educativas e assegurem o direito à aprendizagem em sua integralidade.

A efetivação da Educação Integral em Tempo Integral exige que as Secretarias Municipais de Educação atuem como instâncias formuladoras e mediadoras, contextualizando as diretrizes nacionais

do PETI às especificidades territoriais. A implementação dessa política depende de uma base consistente de conhecimentos e do fortalecimento contínuo das capacidades técnicas institucionais. Nesse contexto, a formação continuada constitui eixo estruturante e desafio coletivo. Ao qualificar as equipes, o MEC fortalece a capacidade institucional das secretarias, reconhecendo que a efetividade da ampliação da jornada escolar, nos âmbitos administrativo e pedagógico, está diretamente associada à atuação qualificada de técnicos e gestores.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO INSTITUCIONAL DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO

A formação continuada, prevista pelo Ministério da Educação, é parte integrante no processo de orientação à construção da política de Educação em Tempo Integral e constitui-se como um desafio a ser enfrentado coletivamente no sentido de fortalecer a educação pública. Trata-se de uma dimensão que envolve tanto profissionais da área da educação como o processo de adesão de matrículas até a efetivação da política nos sistemas e unidades escolares.

O curso de formação continuada do PETI se configura como um dispositivo formativo voltado para o fortalecimento da atuação das secretarias municipais de educação na condução da política de escola em tempo integral. Dentro dos eixos do Programa, o curso faz referência ao Eixo Formar e tem como propósito fornecer orientações para o fortalecimento do currículo de Educação Integral e formação de lideranças da gestão pública, além de apoiar redes municipais,

estaduais, distrital e conselhos de educação na implementação de políticas de educação integral em tempo integral (Brasil, 2025).

É composto por uma carga horária de 120 horas, articulando webinários, encontros síncronos, assíncronos, encontros presenciais e um seminário regional, além de atividades em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), neste caso, a Plataforma Moodle.

Embora o Governo Federal tenha instituído a Lei 14.640 no ano de 2023, a formação continuada teve início somente no ano de 2024, sendo destinada a secretários(as) de educação e equipe técnica das secretarias, com oferta para todas as regiões brasileiras. Importa ressaltar que nesse primeiro ano de curso foram certificados 4.286 secretários(as) e membros de equipes técnicas das secretarias estaduais e municipais de educação.

No ano de 2025, uma segunda versão do curso estabeleceu que, além de secretários(as) e membros da equipe técnica das secretarias, que não tenham participado da formação de 2024, pudessem se inscrever no curso os(as) conselheiros(as) de educação e, conforme o preenchimento das vagas, os(as) diretores(as) de escola, significando uma ampliação do público-alvo na perspectiva formativa acerca dos conhecimentos necessários para embasar a construção da política local.

Na região Norte, a coordenação geral do curso está a cargo da Universidade Federal do Pará (UFPA) em parceria com mais seis universidades federais: Universidade Federal do Acre (Ufac); Universidade Federal do Amapá (Unifap); Universidade Federal do Amazonas (Ufam); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal de Rondônia (Unir) e Universidade Federal do Tocantins (UFT), que atuam na condição de coordenações estaduais, ou seja, cada uma representa seu estado no processo de formação das equipes das secretarias de educação, auxiliando na implementação local da política.

A participação dessas várias instituições permite que o curso leve em conta as diferentes realidades da Amazônia (geográficas, sociais, culturais), assegurando um formato adaptado aos seus contextos regionais. Essa adaptação dialoga com a compreensão de que a Educação Integral deve considerar as realidades socioterritoriais dos sujeitos (Arroyo, 2013).

A estrutura do curso, organizada em seis módulos, articula conceitos, fundamentos e situações práticas, demandando envolvimento institucional e coletivo em direção ao fortalecimento da gestão, especialmente no que concerne à ampliação de matrículas na perspectiva de implementação da política, além da criação de normativos locais de seus projetos de educação integral em tempo integral.

Cada módulo, composto por ementas, noções basilares e referências normativas envolvendo a construção da política desde os fundamentos até sua materialização, possui um material orientador que permite que todos os cursistas tenham a mesma base teórica e metodológica, permitindo alinhamento entre as universidades envolvidas, essencial para processos formativos orientados à consolidação de políticas intersetoriais e integradas, como defende Coelho (2014).

É importante ressaltar que todos os materiais utilizados no curso do PETI ficam disponíveis na Plataforma Moodle, com acesso aberto durante todo o período estabelecido para o desenvolvimento das atividades, podendo ser consultados pelos cursistas ao longo de todo o percurso formativo, conforme orientação advinda da coordenação geral da região, o que permite ao participante uma formação contínua e a possibilidade de acessar o conteúdo por diversas vezes. Cada módulo se organiza com um Fórum de Diálogo, Texto(s) de referência, Biblioteca, Repositório de Vídeos, Hiperlinks e Atividade Avaliativa. O quadro 1 apresenta a estruturação dos módulos do curso.

Quadro 1 - Módulos formativos do Programa Escola em Tempo Integral

Módulo	Síntese do conteúdo
1. Ordenamento Jurídico	Aborda os marcos normativos que sustentam a Educação Integral, incluindo leis, diretrizes e regulamentações que orientam a implementação da política.
2. Fundamentos da Educação Integral	Apresenta os princípios, as concepções e as bases teóricas da Educação Integral, discutindo sua finalidade, dimensões formativas e o seu papel no desenvolvimento dos estudantes.
3. Políticas e Intersetorialidade	Discute a articulação entre políticas públicas e a importância da atuação intersetorial para garantir condições e ações integradas na oferta de tempo integral.
4. Gestão Democrática	Explora os princípios da gestão democrática, participação social, mecanismos de transparência e processos coletivos de tomada de decisão nas redes de ensino.
5. Currículo Integrado	Analisa a organização curricular em perspectiva integrada, articulando áreas do conhecimento, tempos e espaços educativos para práticas pedagógicas mais significativas.
6. Equidade e Diversidade	Trata da promoção da inclusão, equidade e respeito à diversidade, considerando marcadores sociais como gênero, raça, território e condição socioeconômica.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos cadernos oficiais do Programa (2025).

O Quadro 1 evidencia o caráter de interdependência dos módulos, organizados em função de um percurso que combina concepção, fundamentação, normatização e experiências. Tal estrutura oportuniza aos seus participantes o conhecimento acerca do arcabouço legal, da proposta pedagógica, da gestão e das dimensões da diversidade envolvidas na concepção de educação integral em tempo integral em destaque no projeto educacional brasileiro atual.

Em todos os estados, as turmas são agrupadas por municípios, na maioria das vezes circunvizinhos, e para cada constituição de turma é contratado(a) um(a) professor(a) formador(a) que tem como atribuições fornecer e acompanhar os cursistas em todo o período da formação, estabelecer comunicação constante com eles, além de fazer o monitoramento das atividades na Plataforma Moodle.

Além do(a) professor(a) formador(a), há também coordenações estaduais e cada estado possui uma coordenação local, os/as coordenadores(as) de formação, a coordenação pedagógica e a coordenação geral, além de um profissional da área de Tecnologias Digitais, responsável por toda a alocação do curso na plataforma.

Em virtude da estrutura modular, os estudos seguem de forma sequenciada e estratégica, para a compreensão, por parte dos cursistas, de toda a disposição curricular. Para cada módulo desenvolvido, há sempre uma questão pertinente que é postada no fórum de interação, que possibilita debates e trocas de conhecimentos entre os participantes da turma e seu(ua) professor(a) formador(a).

Cumprido destacar que, para a conclusão e certificação, a frequência mínima do cursista precisa ser de no mínimo 75%, o que corresponde a 90 horas. Constam dessa participação as atividades presenciais e as que são realizadas na Plataforma; há também a realização e entrega da Atividade Final, que, além de integrar todos os assuntos abordados, é única em todo o âmbito regional.

Desse modo, toda essa organização encaminha o trabalho de formação e assegura às secretarias uma gama de conhecimentos que se assentam na promoção da educação integral em tempo integral como um direito social, que, por sua vez, tem se configurado como um dos principais campos de disputa nas proposições das políticas públicas.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

No contexto do Programa Escola em Tempo Integral a efetivação da Educação Integral em Tempo Integral como política pública envolve a articulação de um conjunto de fatores que consistem em

concepções pedagógicas, responsabilidades institucionais e processos formativos continuados, fundamentada no direito à educação em sua dimensão plena e orientada para a formação humana em sua totalidade.

Neste processo, as secretarias municipais de educação assumem um papel central na efetivação da política, pois lhes compete a tradução das diretrizes elaboradas pelo governo federal em realidade local, institucionalizando suas próprias normativas, definindo seus critérios de pactuação e expansão de matrículas, assegurando planejamento e possibilidades de sustentação da política. Nessa dinâmica, as redes municipais de educação não se limitam a serem apenas executoras de diretrizes nacionais, mas assumem-se como instância mediadora, em constante construção, indutora e propositiva da política local de tempo integral, marcada por disputas e desafios, comprometida com a garantia do direito à aprendizagem.

Para tanto, a formação continuada planejada pelo Programa, assume extrema relevância, uma vez que, por meio dos cursos, oferece aos gestores e equipes técnicas o embasamento teórico e troca de experiências acerca dos fundamentos, dos princípios e práticas e dos desafios para implantação e/ou implementação da Educação Integral em Tempo Integral nos municípios. Com foco na organização curricular, nos marcos normativos, na gestão democrática e na implementação intersetorial, o Programa assume fortalecer as secretarias no processo de construção da política educacional local, demandando compromisso político, capacidade técnica e participação social.

Desse modo, o PETI revela que a educação integral em tempo integral não se resume na dilatação do tempo de permanência do aluno na escola, mas que esse tempo se consolide como estratégia para a promoção de um processo educacional que busque a

superação da desigualdade educacional e por conseguinte à promoção da equidade, implicando na reorganização pedagógica, curricular e institucional, mostrando-se indispensável para compreendê-la como direito e afirmá-la como política pública.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023. **Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília: Casa Civil, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm Acesso em: 02 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Orientações do Programa Escola em Tempo Integral - PETI**. Brasília: MEC/SEB, 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em Tempo Integral**. Brasília: MEC, 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/escola-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 7, de 1º de agosto de 2025. **Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/agosto-de-2025/rceb007_25.pdf Acesso em: 02 set. 2025.

BRASIL. **Programa Escola em Tempo Integral: orientações gerais**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/>. Acesso em: 12. DEZ. 2025

COELHO, L. M. C. da C. Educação integral e currículo integrado: tensões e possibilidades. /n: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 199-214.

COSTA, C. N. da; CORRÊA, I. M.; OLIVEIRA, N. C. M. de. O GESTAMAZON e a Produção do Conhecimento sobre a Educação Integral e(m) Tempo Integral na Pós-Graduação em Educação da UFPA. *In*: CORRÊA, I. M.; OLIVEIRA, N. C. M. de; SOUZA, O. N. B. de; SILVA, V. D. de O. e. (Orgs.). **GESTAMAZON 25 Anos**: desafios contemporâneos e aprendizado na educação. Curitiba: CRV, 2023, p. 39-48.

CREI. **Censo Escolar e Tempo Integral**: 10 perguntas e respostas. Centro de Referências em Educação Integral, 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/censo-escolar-e-tempo-integral-10-perguntas-e-respostas/#:~:text=Quando%20o%20aluno/estudante%20será,considerado%20para%20o%20tempo%20integral>. Acesso em: 04 dez. 2025.

DEWEY, J. **My Pedagogic Creed**. The School Journal, v. 54, n. 3, jan. 1897, p. 77-80. Disponível em: <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEDeweyPedagogicCreedTable.pdf> Acesso em: 30 out. 2025.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 70, n. 166, 1989, p. 435-462. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html> Acesso em: 30 out. 2025.



8

*Maria de Fátima Matos de Souza
Eduarda de Assunção Pacheco
Elaniese do Socorro Lima da Silva
Emanuelly Leticia das Mercês Silva
Neuzivan Lima Ávila*

PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL (PETI) NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO OESTE DO PARÁ:

**DESAFIOS ENFRENTADOS
NA MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA**

INTRODUÇÃO

O Programa Escola em Tempo Integral – PETI foi criado na gestão do então governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), sob a lei federal N° 14.640 de 31 de julho de 2023. O contexto para a criação do programa se deu a partir de alguns fatores, como a significativa vulnerabilidade social entre crianças e jovens brasileiros, que, segundo estudo realizado no início do ano de 2025 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), aponta que cerca de 20,6 milhões de famílias vivem em extrema pobreza no Brasil, levando ao acirramento das desigualdades existentes em nossa sociedade.

Somado a este contexto, têm-se os efeitos causados pela pandemia global da Covid-19 na educação. Conforme dados oficiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), o número de estudantes atingidos no período pandêmico no Brasil se concentrou em 52 milhões. Na Educação Básica, por exemplo, cerca de 39 milhões de alunos deixaram de frequentar as instituições de ensino durante tal período, o que acarretou inúmeras problemáticas na aprendizagem dos discentes, como os baixos índices educacionais, evasão e distorções escolares.

Para além de tais problemáticas anunciadas, tem-se ainda o cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024, estendido até 2025), que versa sobre a oferta da Educação em Tempo Integral em no mínimo 50% das escolas públicas do país, procurando atender pelo menos 25% dos estudantes até o fim do período de vigência do referido plano. E no âmbito regional, temos a Política Estadual de Educação, instituindo o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em consonância com as diretrizes dispostas nos Arts. 13 ao 17 da Lei nº 13.415, de 2017.

Desse modo, visando suprir tais demandas, o governo federal, em iniciativa junto ao Ministério da Educação – MEC, criou o

PETI, buscando superar tais problemas sociais, fomentando assim o aumento no número de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. O programa entende que os estudantes do país necessitam ser formados a partir de uma perspectiva de Educação Integral, buscando oferecer apoio aos Estados e Municípios para a implementação de tal concepção de educação.

Conforme a Portaria nº 1.495 de 2 de agosto de 2023, que dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do referido programa, este tem por objetivo,

- I - fomentar a oferta de matrículas em tempo integral, em observância à Meta 6 estabelecida pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;
- II - elaborar, implantar, monitorar e avaliar Política Nacional de Educação Integral em tempo integral na educação básica;
- III - promover a equalização de oportunidades de acesso e permanência na oferta de jornada de tempo integral;
- IV - melhorar a qualidade da educação pública, elevando os resultados de aprendizagem e desenvolvimento integral de bebês, crianças e adolescentes; e
- V - fortalecer a colaboração da União com estados, municípios e o Distrito Federal para o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 2014 (Brasil, 2023).

Assim, procurando consolidar as matrículas em tempo integral em suas respectivas regiões, estados e municípios do Brasil se encontram em processo de implementação da política, sendo financiados pelo governo federal, que no Art. 3º da lei de criação do programa, estabelece que “A União é autorizada a transferir os recursos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral, conforme disponibilidade orçamentária” (Brasil, 2023).

Entre as ações desenvolvidas para a implementação do programa, está a formação continuada, em que no ano de 2025 participaram da formação 484 profissionais, divididos entre técnicos, secretários de educação e membros de conselhos municipais de educação.

Tal processo formativo ocorre em parceria entre o MEC, universidades federais e instituições regionais. Fazendo parte deste contexto, os 144 municípios do Estado do Pará estão participando do PETI, em que seus gestores compartilharam das ações desenvolvidas, buscando traçar estratégias educacionais para implementar a concepção de Educação Integral promovida pelo programa.

Em se tratando da região norte, o desenvolvimento de tal política possui características particulares devido a diversidade que compreende sua extensão geográfica, suas comunidades, economia, aspectos sociais, políticos e culturais. No caso da região oeste paraense, território foco deste artigo, são 14 municípios que aderiram a política: Aveiro, Belterra, Faro, Itaituba, Jacareacanga, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Novo Progresso, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Santarém e Trairão.

Durante o período formativo do programa (abril a setembro de 2025), os gestores participantes de cada município, realizaram atividades acerca da política a ser implementada, evidenciando os avanços, limites, lacunas e desafios enfrentados por eles, neste processo. Foi lançando mão das informações obtidas na condição de profissionais da educação formadoras do programa na região oeste paraense, que fomos impulsionadas para a produção deste artigo, que tem como objetivo: analisar os desafios enfrentados no processo de materialização da concepção de Educação Integral promovida pelo PETI no contexto educacional dos municípios do oeste paraense.

A metodologia desta pesquisa possui abordagem qualitativa, devido esta possibilitar reflexões e análises contextuais acerca da investigação realizada. Segundo Oliveira (2016), a abordagem qualitativa representa um processo de reflexão e análise da realidade

através do uso de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto a ser investigado.

Como tipo de pesquisa, adotou-se a pesquisa campo, em vista desta fornecer subsídios essenciais para o alcance do objetivo proposto, possibilitando discussões e análises críticas do fenômeno estudado. Segundo Minayo (1994, p. 53), a pesquisa de campo se configura como “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.”

No que se refere a coleta de dados, esta centrou-se no uso da ferramenta de formulário do *Google Forms*, contendo perguntas abertas e fechadas acerca do processo de implementação das escolas em tempo integral, sendo aplicado nos dias 28 e 29 de agosto de 2025 aos profissionais da região oeste paraense participantes do curso de formação promovido pelo PETI, havendo assim, 34 participações efetivas no movimento de respostas do respectivo formulário.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ÂMBITO DO PETI

A Educação Integral é entendida como uma concepção de educação que visa à formação plena dos indivíduos inseridos no contexto educacional. Tal formação considera todas as dimensões que compreendem os indivíduos em sua integralidade ontológica e gnosiológica, como, por exemplo, nossas características físicas, cognitivas, emocionais, éticas, estéticas, nossa diversidade política, econômica, social, cultural, identitária, entre outras particularidades inerentes à vida humana.

Segundo Araújo, Souza e Guimarães (2024), a Educação Integral, quando implementada nas escolas, permite a organização de um processo educacional marcado por significados, considerando aspectos de dentro e de fora do contexto escolar. Os autores explicam que a educação,

[...] ganha efetividade quando integrada a um projeto totalizador da política social. Além das práticas comuns vivenciadas por toda escola, da formação das habilidades, das práticas esportivas, trabalho com o corpo, desenvolvimento de aptidões nas mais diversas áreas artísticas (dança, música, teatro, artes visuais) e ações socializadoras, devem ser contempladas no espaço educacional, concebendo o aluno na sua dimensão do ser (Araújo; Souza; Guimarães, 2024, p. 11).

Assim, para a efetivação dos elementos mencionados pelos autores e que se concebem como parte integrante de uma concepção de Educação Integral, é *sine qua non* que o tempo dos estudantes inseridos na realidade das escolas públicas seja ampliado, mesmo que tal ação, por si só, não garanta sozinha o desenvolvimento pleno deste processo, mas representa sim uma materialização dos princípios de tal concepção educativa.

Compreendendo este contexto, foi que o Governo Federal, sob a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), instituiu no âmbito do MEC, no ano de 2023, o Programa Escola em Tempo Integral – PETI, consistindo este, em uma política pública educacional de fomento à criação de matrículas em tempo integral, em que se considere a perspectiva da Educação Integral em todas as etapas e modalidades da Educação Básica pública brasileira.

O PETI foi instituído sob a lei N° 14.640 de 31 de julho de 2023, buscando ainda a articulação com a Meta 6 do PNE vigente, que determina a oferta da educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, em que se possa atingir 25% das

matrículas. Como pode ser observado no quadro 1, o referido programa se estrutura em seis eixos.

Quadro 1 – Eixos estruturantes do Programa Escola em Tempo Integral

EIXOS ESTRUTURANTES	AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS
Ampliar	É necessária uma gestão comprometida com o diagnóstico e o planejamento da rede. A infraestrutura escolar é um dos elementos que apoiam a tomada de decisão assertiva em relação à distribuição das matrículas. Faz-se necessário melhorar as condições dos espaços escolares.
Formar	Formar lideranças da gestão pública, equipes técnicas e profissionais da educação atuantes na escola é um dos elementos-chave para ampliar a jornada escolar e assegurar qualidade em sua oferta. Assim, é preciso um amplo e participativo processo de atualização de orientações curriculares para o fortalecimento do currículo de educação integral, considerando, além do tempo; os espaços escolares; materiais; sujeitos; saberes; e territórios no entorno da escola.
Fomentar	É fundamental estimular novos projetos inovadores, documentá-los e disseminá-los entre as comunidades escolares e a sociedade. Como ferramentas, os materiais pedagógicos são importantes instrumentos de mediação para bebês, crianças e adolescentes no processo de construção de conhecimentos, habilidades e atitudes. Tais materiais possibilitam a estudantes a ampliação dos meios de compreender, participar e se expressar e devem compor a ambiência escolar a partir de critérios de diversidade, acessibilidade, sustentabilidade e apreço aos direitos humanos.
Estruturar	Assistência técnica e financeira aos entes federados destinada à qualificação da infraestrutura escolar para a educação integral em tempo integral.
Entrelaçar	Para alcançar o pleno desenvolvimento, a formação para a cidadania e o mundo do trabalho, é preciso reativar a articulação interministerial da educação com os campos da saúde; da assistência social; da cultura; dos esportes e do meio ambiente. Tais articulações acolhem, identificam e encaminham situações de vulnerabilidade social, violências e violações nas infâncias e adolescências, bem como intervêm de maneira colaborativa para a promoção do desenvolvimento integral.
Acompanhar	É importante garantir processos de acompanhamento e avaliação permanente do Programa para que sejam definidas ou redefinidas prioridades e, ainda, estratégias para a melhoria dos indicadores de desenvolvimento integral e aprendizagem de bebês, crianças e adolescentes em matrículas de tempo integral.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações coletadas no site oficial do MEC, 2025.

Como podemos visualizar no Quadro 1, o PETI estabelece em seus eixos estruturantes a ampliação das matrículas em tempo integral mediante uma perspectiva de Educação Integral, em que a garantia da ampliação do tempo necessita estar articulada à qualidade de sua oferta. Desse modo, como explicita o Eixo 1, faz-se necessário adotar uma gestão democrática e comprometida com o planejamento das redes de ensino, garantindo a plena infraestrutura escolar para a materialização de tal processo.

Dourado e Oliveira (2009, p. 206) explicam que a garantia da qualidade dos processos educativos necessita de “maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área”. Desse modo, lançando mão da ideia defendida pelos autores, entendemos que é somente a partir de tais articulações anunciadas que as ações construídas no âmbito das políticas públicas, como o PETI, podem ter sua consolidação nas escolas.

Outro aspecto importante acerca da concepção de Educação Integral no âmbito do PETI refere-se ao eixo 2, em que será necessário formar lideranças da gestão pública, equipes técnicas e profissionais da educação atuantes na escola para, conseqüentemente, haver a ampliação da jornada escolar. O referido eixo estabelece que tais formações necessitam considerar, além do tempo, os espaços, sujeitos, saberes e territórios circundantes à escola. E como podemos observar, tal eixo se articula ao eixo 3, quando se destaca a importância de entrelaçar a educação com os demais campos da sociedade, como a saúde, assistência social, esportes, meio ambiente, dentre outros.

As articulações no âmbito do PETI buscam, além da ampliação do tempo integral nas escolas, acolher, identificar e encaminhar situações de vulnerabilidade social, violências e violações nas infâncias e adolescências, bem como intervêm de maneira colaborativa para a promoção do desenvolvimento integral. Conforme estabelecido na Portaria Nº 1.495/2023, a expansão da jornada escolar pressupõe:

I - que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral; II - prevenção às violências; III - promoção de direitos sociais, direitos humanos e da natureza; IV - fomento à ciência, às tecnologias, às artes, às culturas e aos saberes de diferentes matrizes étnicas e culturais, ao esporte e ao lazer; e V - fortalecimento da convivência democrática e de um ambiente socioambiental pacífico, saudável e inclusivo (Brasil, 2023).

Observa-se que a perspectiva de Educação Integral no âmbito do PETI apresenta dimensões imprescindíveis ao processo educativo, e que não se relacionam somente às questões direcionadas ao cotidiano escolar, mas também às demandas de cunho social e que fazem parte do contexto em que a escola e os estudantes estão inseridos.

Assim, ao passo que a Educação Integral apresenta princípios formativos buscando considerar todas as dimensões dos indivíduos, também busca a superação e o enfrentamento das desigualdades existentes no contexto das escolas públicas. Segundo Guimarães e Souza (2018), a

[...] educação em tempo integral ancorou-se na ideia da baixa qualidade da educação pública e nas desigualdades socioeducacionais, esperando, desse modo, que essa perspectiva de promover uma educação integral em tempo integral, dentre outras finalidades, pudesse contribuir para diminuir a desigualdade educacional e melhorar os índices de aprendizagem da educação pública brasileira (Guimarães; Souza, 2018, p. 145-146).

Quando verificamos o contexto educacional dos municípios do Oeste do Pará, região foco de análise deste estudo, este se apresenta de maneira dinâmica e diversa, tanto em seus aspectos geográficos e econômicos quanto em sua cultura, comunidades e identidades.

Desse modo, a implementação da concepção de Educação Integral do PETI, em uma realidade complexa, apresenta desafios

inerentes não somente ao processo de desenvolvimento da política de modo geral, mas principalmente aqueles relacionados à realidade da região evidenciada.

No momento da formação realizada pelo PETI para os gestores, secretários de educação e demais profissionais participantes da região oeste paraense, pôde ser observado questões sendo levantadas acerca dos desafios que estão sendo enfrentados por estes, no processo de implementação da política, como poderemos verificar com maior aprofundamento na seção posterior de análise dos dados deste artigo.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS MUNICÍPIOS DO OESTE PARAENSE NA MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO PETI

Entendemos ser imprescindível apresentar, mesmo que de forma compendiada, a região que foi palco para esta pesquisa. Sendo assim, destacamos que a Região Oeste do Pará, situada na Amazônia brasileira, é um espaço geográfico de significativa relevância econômica, cultural e educacional. Compreende municípios como Santarém, Belterra, Mojuí dos Campos, Aveiro, Monte Alegre, entre outros. É uma área marcada por sua biodiversidade, recursos naturais e uma rica diversidade étnica, que inclui comunidades indígenas e ribeirinhas, ou seja, a região é um mosaico de tradições e saberes.

Economicamente, a região Oeste do Pará é um polo estratégico para a produção agrícola e extrativista. A agricultura, com

destaque para a produção de grãos como soja e milho, tem se expandido significativamente, impulsionada pela demanda interna e externa (Brasil, 2020). Além disso, a exploração de recursos hídricos e florestais, por meio da pesca e do manejo sustentável da madeira, contribui para a economia local, embora também levante questões sobre sustentabilidade e conservação ambiental (Leão, 2019).

A educação, na região Oeste do Pará, ainda demanda atenção. De acordo com Ferreira (2019), “as escolas na região Oeste do Pará enfrentam dificuldades como a falta de professores qualificados e a precariedade das instalações, o que resulta em um ambiente desfavorável para a aprendizagem” (p. 45). Destarte, a implementação de políticas educacionais, a exemplo da política de educação integral, é imprescindível para auxiliar na melhoria educacional da região.

Acerca dos dados coletados e analisados, observamos que os desafios enfrentados pelos municípios de Alenquer, Almeirim, Aveiro, Belterra, Faro, Itaituba, Jacareacanga, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Novo Progresso, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Santarém, Trairão na implementação da educação integral revelam uma complexidade que envolve questões estruturais, formativas e de participação comunitária. A educação integral, conforme delineada por autores como Oliveira (2017) e Silva (2019), não se limita à transmissão de conteúdo, mas busca promover um desenvolvimento holístico dos estudantes, considerando aspectos sociais, emocionais e físicos.

A questão da infraestrutura foi apontada como dificuldade para a materialização da concepção de Educação Integral pelos municípios participantes. A infraestrutura inadequada pode limitar a implementação de atividades que promovam a educação integral. Acerca deste aspecto, Costa (2020) assevera que a infraestrutura escolar deve ser vista como um fator determinante para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, pois impacta diretamente na motivação e no desempenho dos alunos.

A formação continuada dos docentes emergiu como desafio significativo na maioria dos municípios participantes da pesquisa (Belterra, Faro, Mojuí dos Campos, Monte Alegre). Segundo Almeida (2018), a formação continuada é essencial para que os educadores possam articular teoria e prática, favorecendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo. Ademais, a formação continuada dos docentes pode contribuir sobremaneira para a materialização da educação integral, assim como para a participação mais efetiva desses profissionais no PETI. A formação de profissionais capacitados é, no nosso entendimento, crucial, uma vez que a eficácia da educação integral depende da qualidade das interações pedagógicas.

A integração curricular, dificuldade apontada pelo município de Belterra, demanda a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a criação de um currículo que promova a Educação Integral, sendo desta forma um ponto central para a materialização da educação integral, haja vista requerer que as práticas pedagógicas sejam interligadas e contextualizadas; no entanto, a realidade das escolas dos municípios participantes da pesquisa evidencia, como já mencionado acima, carência de instalações adequadas, além da falta de formação docente continuada, o que limita a oferta de atividades diversificadas e integradas.

Mojuí dos Campos evidencia a resistência de alguns pais como uma dificuldade para a implementação da Educação Integral, evidenciando a necessidade de um envolvimento mais amplo da comunidade escolar na construção de uma educação integral. A colaboração entre escola e família é fundamental, segundo Freire (2011), pois a educação deve ser um ato coletivo, em que todos os envolvidos compartilham responsabilidades e objetivos.

O transporte escolar foi apontado como dificuldade por alguns municípios (Mojuí dos Campos, Faro, Novo Progresso e Aveiro), refletindo os desafios geográficos e estruturais que dificultam

a implementação de uma educação integral. Sousa (2022) assinala que o transporte escolar adequado é vital para garantir o acesso à educação integral, especialmente em regiões onde os alunos residem a grandes distâncias das instituições de ensino. Ainda sobre a relevância do transporte escolar, Lima (2025, p. 11) ressalta que “é uma alternativa imprescindível para se fazer cumprir os direitos já conquistados para o acesso e a permanência do discente na escola, posto que oportuniza o encurtamento da distância entre residência e escola”.

No município de Itaituba, chama atenção a desistência dos profissionais em atuarem em escolas em tempo integral e, em Juruti, a dificuldade com o material didático. Tais situações revelam dois elementos pedagógicos centrais no processo de materialização da educação integral: o profissional da educação e os materiais didático-pedagógicos. Assim, para a efetivação de um projeto de educação integral em tempo integral na rede municipal de ensino, torna-se imprescindível considerar os insumos escolares necessários ao desenvolvimento das atividades de aprendizagem mediadas pelos docentes, bem como assegurar processos permanentes de formação e qualificação dos professores e demais profissionais que compõem a unidade escolar. Este último aspecto, em particular, implica a construção e o fortalecimento da identidade profissional do educador integral.

Coelho (2002) reflete que a formação do profissional da educação calcada em uma perspectiva crítico-emancipadora da educação não prescinde da reflexão sobre os aspectos financeiros, os aspectos profissionais, os aspectos epistemológicos e os aspectos político-pedagógicos, mas como a identidade profissional e suas condições de trabalho invocam a pensar nas formas que as ações gestórias das secretarias de educação organizam a política e as escolas para implementarem a concepção formativa, contradizendo o pressuposto da educação integral.

A análise dos municípios de Trairão, Prainha, Óbidos e Oriximiná evidencia que a materialização da concepção de educação integral encontra limites estruturais que atravessam tanto a dimensão pedagógica quanto a gestão das políticas públicas. No que se refere à formação e às condições de trabalho dos profissionais, o conjunto de desafios inclui resistência docente, sobrecarga laboral, dificuldades na compreensão dos objetivos da política e a demanda por monitores preparados para metodologias diferenciadas. Óbidos relata resistência à adoção de práticas inovadoras; Oriximiná apresenta relatos de exaustão; e Santarém destaca obstáculos na contratação de profissionais para áreas remotas. Esses elementos reforçam os argumentos de Rosa *et al.* (2016), para quem políticas de tempo integral, sem reorganização do trabalho docente e sem oferta consistente de formação, tendem a produzir tensões e fragilizar o cotidiano escolar, comprometendo a consolidação da proposta pedagógica da educação integral.

Outro ponto estruturante identificado diz respeito às desigualdades territoriais, especialmente entre áreas urbanas, rurais e ribeirinhas, conforme relatado por Santarém e Óbidos. A precariedade do acesso à internet, as dificuldades de deslocamento e a carência de serviços públicos básicos nessas regiões indicam que a política de educação integral enfrenta barreiras que ultrapassam o espaço escolar, o que se mostra particularmente evidente no contexto amazônico (Santos *et al.*, 2024). Isso evidencia que a ausência de infraestrutura básica revela que a ampliação do tempo escolar, isoladamente, não assegura a materialização de uma proposta educativa integral, sobretudo em localidades marcadas por vulnerabilidades históricas e por grandes distâncias geográficas.

A participação da comunidade escolar e a articulação inter-setorial também se configuram como desafios, embora constituam princípios centrais da educação integral. Os relatos mostram que tais dimensões ainda se apresentam de forma limitada nas práticas educativas municipais. Óbidos aponta fragilidades na participação

familiar; Oriximiná destaca a necessidade de fortalecer a integração com comunidades locais e ampliar a coordenação intersetorial. Tais evidências convergem com as análises de Corá e Trindade (2015), que argumentam que a efetividade das políticas de educação integral depende da articulação entre educação, assistência social, saúde, cultura e demais setores públicos, sob o risco de se restringirem à ampliação do tempo escolar sem promover transformação qualitativa da experiência educativa.

Os desafios enfrentados pelos municípios da região oeste do Pará que participam do PETI são um reflexo do que se observa nas diferentes políticas educacionais implementadas no respectivo território paraense, pois, quando são pensadas e planejadas, acabam por não levar em consideração as diferentes realidades e contextos, contribuindo, assim, para inúmeros desafios por parte de gestores e da comunidade escolar no momento de materializar as políticas educacionais na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos uma inter-relação entre os desafios estruturais, formativos e comunitários na implementação da concepção de Educação Integral nos municípios estudados. Desse modo, acreditamos que, para superar essas barreiras, é imprescindível que os gestores educacionais e as políticas públicas se alinhem com as necessidades específicas de cada localidade, promovendo ações que garantam a formação continuada no âmbito do PETI, bem como a adequação da infraestrutura e o engajamento da comunidade escolar.

Os desafios apresentados pelos municípios são complexos. Ao passo que se evidenciam demandas referentes às questões mais gerais, como infraestrutura escolar precária, falta de recursos,

dificuldades de logística e condições de trabalho inadequadas, outras emergem de maneira particular, refletindo as especificidades da região. Entre essas, destacam-se as desigualdades territoriais entre áreas urbanas, rurais e ribeirinhas, que colocam limites concretos à equidade educacional e à efetivação da política de tempo integral, especialmente no que diz respeito ao acesso, à permanência e às condições de aprendizagem de crianças e adolescentes.

É salutar ratificar que a região Oeste do Pará é um espaço de oportunidades e desafios. Sua importância econômica, cultural e educacional é indiscutível, e a promoção de uma educação integral pode ser um caminho para o desenvolvimento sustentável e para a valorização das identidades locais. No entanto, para que isso se concretize, torna-se essencial que o PETI avance para além da ampliação de matrículas e se fortaleça como uma política estruturante, capaz de dialogar com as realidades amazônicas, reconhecendo suas especificidades socioambientais e seus modos próprios de organização comunitária.

Além disso, os resultados evidenciam a necessidade de consolidar processos de governança colaborativa entre União, estados e municípios, articulando setores como assistência social, saúde, cultura e esporte. Sem essa intersetorialidade ativa, o tempo integral corre o risco de se restringir à ampliação da jornada escolar, sem garantir transformações qualitativas nas experiências educativas.

Por fim, é preciso destacar que a efetivação da Educação Integral no oeste paraense exige continuidade das ações de acompanhamento e avaliação previstas no PETI, de modo que os municípios possam identificar avanços, monitorar fragilidades e realinhar estratégias. Somente assim será possível transformar o tempo ampliado em oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento integral, respeitando a diversidade territorial e sociocultural que caracteriza a região.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. P.; SOUZA, M. F. M.; GUIMARÃES, K. R. C. A implementação da educação integral em tempo integral no contexto brasileiro: uma revisão da literatura.

Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v. 17, n. 5, p. 01-28, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6687/4415>. Acesso em: 28 nov. 2025.

ALMEIDA, M. Formação de professores e a prática pedagógica: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 70, p. 123-145, 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Brasília: IBGE, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília, 2023b.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.495-de-2-de-agosto-de-2023-500550822>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CORÁ, E. J.; TRINDADE, L. de L. Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, p. 81-94, 2015.

COELHO, L. M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (orgs.). **Educação brasileira e(em) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 133-146.

COSTA, R. A infraestrutura escolar e seu impacto no aprendizado: uma análise crítica. **Educação e Sociedade**, v. 41, n. 147, p. 567-589, 2020.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 nov. 2025.

FERREIRA, L. T. **Desigualdade Educacional**: desafios e perspectivas na região amazônica. São Paulo: Editora Educacional, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. F. M. Educação Integral em Tempo Integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 143-169, set./dez. 2018.

LEÃO, T. **Desafios da Agricultura na Amazônia**: sustentabilidade e desenvolvimento. Manaus: Editora Amazônia, 2019.

LIMA, F. M.; ÁVILA, N. L.; BENTES, H. da C.; SOUZA, M. de F. M. de. Educação do campo e transporte escolar: uma simbiose necessária. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, v. 18, n. 3, p. e16195, 2025. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/16195>. Acesso em: 9 dez. 2025.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa?** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, A. Educação integral: fundamentos e práticas. **Caderno de Educação Integral**, v. 1, n. 1, p. 15-30, 2017.

ROSA, S. *Et al.* A escola de tempo integral e a formação de seus professores no plano nacional de educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 14, p. 119-134, 2016.

SANTOS, M. A. O. *Et al.* Especificidades regionais da educação no Pará: entre a produtividade e a qualidade. **Lumen et Virtus**, v. 15, n. 39, p. 3619-3640, 2024.

SILVA, T. A educação integral na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Educação e Formação**, v. 7, n. 1, p. 89-102, 2019.

SOUZA, J. Logística do transporte escolar: desafios no interior do Brasil. **Revista de Educação Rural**, v. 5, n. 3, p. 201-218, 2022.

UNESCO. **Situação da educação no Brasil (por região/estado)**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brazil>. Acesso em 12 dez. 2025.



9

*Aparecida Luzia Alzira Zuin
Claudinei Frutuoso
Eliane Bastos
Francisco Magalhães de Lima
Gláucia Lopes Negreiros*

**PROGRAMA ESCOLA
EM TEMPO INTEGRAL:**

**RONDÔNIA NO MAPA
DAS DIMENSÕES HUMANAS**

INTRODUÇÃO

A Educação Integral constitui uma das matrizes históricas mais consistentes da política educacional brasileira, atravessando diferentes períodos do século XX até consolidar-se, no século XXI, como estratégia estruturante para a garantia do direito à educação em sua dimensão plena. No contexto amazônico, e particularmente no estado de Rondônia, essa concepção assume contornos ainda mais complexos, pois se insere em um território marcado por desigualdades históricas, disputas fundiárias, diversidade sociocultural e violações de direitos humanos.

O Programa Escola em Tempo Integral foi instituído pela Lei Federal nº 14.640, de 31 de julho de 2023, sancionada pelo Presidente da República e publicada no Diário Oficial da União. Essa lei estabelece o programa no âmbito do Ministério da Educação (MEC) como uma política pública de fomento à ampliação da oferta de matrículas em tempo integral na educação básica pública brasileira e representa, nesse cenário, uma política pública de caráter estratégico, ao propor não apenas a ampliação da jornada escolar, mas a reorganização do projeto educativo a partir das dimensões humanas, sociais, culturais, ambientais e territoriais. Trata-se de uma política que dialoga diretamente com a agenda dos direitos humanos, da inclusão social e da justiça social, ao reconhecer que o direito à educação não se esgota no acesso, mas se concretiza na permanência, na aprendizagem significativa e na formação integral dos sujeitos.

Com esta orientação, este capítulo resulta de um trabalho coletivo de formação continuada, desenvolvido ao longo dos cursos do Programa Escola em Tempo Integral realizados em Rondônia na edição de 2025, envolvendo as Secretarias Municipais e Estadual de Educação e equipes técnicas, conselheiros(as) de educação e pesquisadores(as) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). As reflexões aqui apresentadas emergem do diálogo entre fundamentos

teórico-metodológicos, experiências concretas de implementação da política e os desafios enfrentados nos territórios amazônicos.

Ao situar Rondônia no mapa da formação docente e das dimensões humanas da educação integral, este trabalho propõe uma leitura crítica da política educacional como instrumento de redução das desigualdades e de promoção da inclusão social, articulando-a aos princípios dos direitos humanos e à necessidade de integração entre educação, sistema de justiça e políticas públicas intersetoriais. Essa abordagem permite compreender a educação integral como política estratégica para a garantia de direitos, especialmente em contextos marcados por profundas assimetrias sociais e territoriais, como é o caso da Amazônia Ocidental.

A problematização ganha densidade à medida que se observa que, embora existam políticas públicas voltadas à educação e à proteção social, permanecem frágeis os mecanismos de articulação entre educação, direitos humanos e sistema de justiça, assim como os instrumentos de monitoramento capazes de aferir impactos concretos dessas políticas na vida dos sujeitos e dos territórios. Essa fragilidade compromete a efetividade das ações governamentais e limita o potencial transformador das políticas educacionais e do sistema de Justiça de Rondônia (Zuin; Santiago, 2023).

Nesse sentido, a educação integral, quando compreendida apenas como ampliação do tempo escolar, corre o risco de esvaziar-se de seu conteúdo político-pedagógico e de reduzir-se a uma medida administrativa. Em contrapartida, quando articulada às dimensões humanas, aos direitos fundamentais e a uma leitura crítica da realidade amazônica, a educação integral pode constituir-se como eixo estruturante de uma política pública comprometida com a promoção da justiça social, da cidadania e do desenvolvimento humano.

A relevância fundamenta-se na necessidade urgente de responder aos desafios específicos da Amazônia Ocidental, em especial

no estado de Rondônia, onde se acumulam indicadores de desigualdade social, violações de direitos humanos, exclusão educacional e fragilidades na implementação de políticas públicas integradas (Zuin; Santiago, 2023). Nesse contexto, a formação continuada ofertada às Secretarias de Educação e às equipes técnicas estaduais e municipais, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, revelou-se estratégica para o fortalecimento da compreensão dos fundamentos políticos, pedagógicos e normativos da política. Ao longo do processo formativo, os conteúdos, debates e práticas desenvolvidos contribuíram de modo significativo para que os(as) cursistas compreendessem não apenas os objetivos operacionais do programa, mas, sobretudo, as múltiplas dimensões que estruturam a concepção de educação integral – humana, social, cultural, territorial e cidadã –, ampliando a capacidade institucional de planejamento, implementação e monitoramento da política nos territórios amazônicos. Mas, segundo revelam os dados nacionais, regionais e estaduais, a ausência de estratégias articuladas entre educação, direitos humanos e sistema de justiça compromete a efetividade das ações voltadas à redução das desigualdades. Reitera-se, nesse contexto, que a Educação Integral se apresenta como uma política com elevado potencial de impacto social, desde que concebida para além de uma lógica administrativa e orientada por uma perspectiva político-pedagógica comprometida com a formação humana, a justiça social e a democracia.

A delimitação temporal deste estudo concentra-se na edição do curso de formação do Programa Escola em Tempo Integral realizada no ano de 2025. Esse recorte justifica-se por se tratar de um período em que o programa já se encontrava em uma fase mais avançada de institucionalização, com maior clareza normativa, amadurecimento das diretrizes pedagógicas e consolidação dos módulos de estudos elaborados para a formação continuada. Adicionalmente, a escolha do ano de 2025 justifica-se pela rápida

transição dos gestores públicos no âmbito municipal, decorrente das mudanças no Poder Executivo local, especialmente com a alternância de prefeitos(as) e secretários(as) de educação. Essas transições administrativas impactam diretamente a continuidade das políticas públicas, a recomposição das equipes técnicas e os processos decisórios nas Secretarias de Educação, demandando esforços adicionais de formação, alinhamento conceitual e reorientação das ações do Programa Escola em Tempo Integral.

Nesse contexto, a edição do curso de 2025 assume relevância estratégica por ter sido realizada em um momento de reorganização institucional, contribuindo para a consolidação de diretrizes, a qualificação da gestão educacional e a manutenção da agenda da educação integral diante das mudanças políticas e administrativas nos municípios de Rondônia. A escolha dessa edição permite, ainda, uma análise mais aprofundada dos processos formativos, das estratégias de implementação e dos desafios enfrentados pelos entes federados, sem desconsiderar a relevância da formação realizada em 2024, que cumpriu papel fundamental como etapa inicial de sensibilização, mobilização e construção das bases conceituais da política. Assim, o foco no curso de 2025 possibilita compreender de maneira mais consistente os efeitos formativos e institucionais da educação continuada em um contexto de maior consolidação do Programa Escola em Tempo Integral no estado de Rondônia.

A pesquisa adota uma abordagem interdisciplinar, articulando contribuições da educação e dos direitos humanos. Trata-se de um estudo de natureza aplicada, com abordagem quantitativa e qualitativa, de caráter descritivo, exploratório e explicativo. Os procedimentos metodológicos incluem pesquisa bibliográfica, com base em autores(as) que discutem educação integral, direitos humanos, desigualdades sociais e políticas públicas educacionais, bem como pesquisa documental, a partir de relatórios, registros e

dados produzidos no âmbito do curso de formação do Programa Escola em Tempo Integral em Rondônia, em 2025¹.

Por fim, a análise privilegia o perfil dos(as) cursistas do Programa Escola em Tempo Integral em Rondônia, considerando as experiências formativas e profissionais vivenciadas pelos técnicos(as) das Secretarias de Educação estaduais e municipais como elemento central para a compreensão dos impactos da formação continuada. Essa opção metodológica justifica-se pelo reconhecimento de que esses sujeitos ocupam posição estratégica na gestão, na implementação e no monitoramento da política educacional, sendo diretamente responsáveis pela tradução das diretrizes normativas em práticas institucionais nos territórios. Nessa perspectiva, os saberes construídos a partir da experiência profissional são incorporados de forma propositiva à análise, fortalecendo a relação dialógica entre teoria e prática e reconhecendo a formação continuada como espaço privilegiado de produção de conhecimento, de qualificação da gestão pública educacional e de construção coletiva de estratégias para a efetivação da educação integral nos contextos amazônicos.

DIAGNÓSTICO DO PERFIL DOS(AS) CURSISTAS DO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM RONDÔNIA

A elaboração de um diagnóstico do perfil dos(as) cursistas que participaram da edição de 2025 do curso de formação do Programa

1 Os dados analisados neste capítulo foram coletados a partir das informações sistematizadas pela Coordenação Regional do Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do curso de formação continuada realizado em 2025, destinado a secretários(as) de educação e equipes técnicas estaduais e municipais. Trata-se de dados institucionais referentes ao perfil dos(as) cursistas, produzidos no contexto da execução da política pública e compartilhados com os estados participantes, em parceria com o Ministério da Educação e as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da Região Norte.

Escola em Tempo Integral em Rondônia constitui etapa fundamental para a compreensão das condições institucionais, formativas e territoriais que atravessam a implementação da política no estado.

Diante da persistência das desigualdades sociais, educacionais e territoriais no estado de Rondônia, e considerando o papel estratégico da formação continuada ofertada às Secretarias de Educação e às equipes técnicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, o objetivo geral deste trabalho consiste em desenvolver reflexões e estratégias analíticas que contribuam para o fortalecimento dessa política pública. Pretende-se articular a concepção de educação integral aos princípios dos direitos humanos e da inclusão social, de modo a subsidiar o estado de Rondônia na qualificação da gestão educacional, no monitoramento de indicadores educacionais e sociais, na redução das desigualdades e no fortalecimento da cidadania nos territórios amazônicos, a partir de uma compreensão ampliada das dimensões que estruturam a educação integral.

Ao considerar os(as) participantes como sujeitos estratégicos da gestão e da execução da política educacional – técnicos(as) das Secretarias de Educação estaduais e municipais, gestores(as) e profissionais diretamente envolvidos com o Programa -, o diagnóstico permite uma leitura qualificada sobre quem são, de onde vêm e como atuam aqueles(as) responsáveis por materializar a educação integral nos territórios amazônicos, aqui em particular, o estado de Rondônia. Tal levantamento ultrapassa uma caracterização meramente descritiva, assumindo função analítica ao evidenciar como as trajetórias pessoais, formativas e profissionais se relacionam com os desafios da política educacional em contextos marcados por desigualdades históricas e territoriais.

Ainda, a importância desse diagnóstico reside no reconhecimento de que a efetividade do Programa Escola em Tempo Integral está diretamente associada às capacidades institucionais, às experiências profissionais e às formações acumuladas pelos(as) cursistas

nos diferentes entes federados. Nesse sentido, o mapeamento do perfil sociodemográfico, da formação inicial e continuada, permite relacionar esses elementos às dimensões que estruturam a concepção de educação integral, compreendida em sua dimensão humana, social, cultural, territorial, pedagógica e de gestão. Ao identificar, por exemplo, sexo, raça/cor, a diversidade de formações acadêmicas e os vínculos institucionais estabelecidos, torna-se possível compreender de que modo essas variáveis influenciam a apropriação conceitual da política, a capacidade de planejamento e a implementação das ações nos municípios e no âmbito estadual.

O diagnóstico contribui, ainda, de maneira estratégica para o mapeamento do Programa Escola em Tempo Integral em Rondônia, ao evidenciar a distribuição territorial dos(as) cursistas e os entes federados de atuação profissional. Essas informações possibilitam identificar potencialidades, lacunas formativas e desafios institucionais, oferecendo subsídios tanto para a avaliação da formação continuada quanto para o aprimoramento dos processos de monitoramento, acompanhamento e consolidação da política educacional. Do mesmo modo, ao articular o perfil dos(as) cursistas às fases de implementação do Programa Escola em Tempo Integral, o diagnóstico fortalece a compreensão da educação integral como política de direitos humanos, orientada à inclusão social, à redução das desigualdades e à qualificação da gestão pública educacional nos territórios amazônicos.

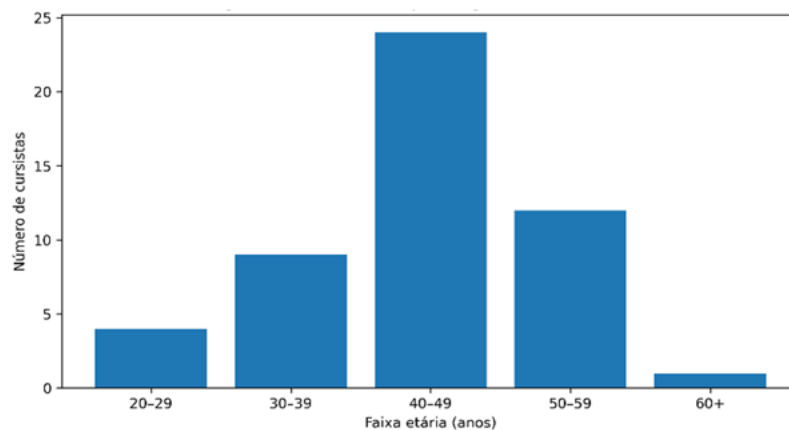
Para fins de análise, o diagnóstico foi estruturado a partir de categorias que contemplam aspectos sociodemográficos, territoriais, formativos e profissionais dos(as) cursistas, incluindo idade, sexo, cor/raça, município de atuação, escolaridade, cursos de graduação, instituição de formação e ano de conclusão, bem como a realização de cursos posteriores à graduação, com identificação dos respectivos cursos e anos de conclusão. A análise integrada dessas categorias permite compreender, de forma mais consistente, como a formação continuada contribui para o fortalecimento institucional

do Programa Escola em Tempo Integral em Rondônia e para a consolidação de uma educação integral comprometida com os direitos humanos e a justiça social.

AS DIMENSÕES HUMANAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PERFIL DOS(AS) CURSISTAS DE RONDÔNIA

A distribuição etária dos(as) cursistas do Programa Escola em Tempo Integral em Rondônia evidencia a predominância de profissionais adultos, com idades concentradas entre 35 e 50 anos, o que indica um público com experiência acumulada na gestão educacional e na atuação em políticas públicas.

Gráfico 1- Distribuição dos(as) cursistas do Programa Escola em Tempo Integral por faixa etária



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do curso de formação do Programa Escola em Tempo Integral (2025).

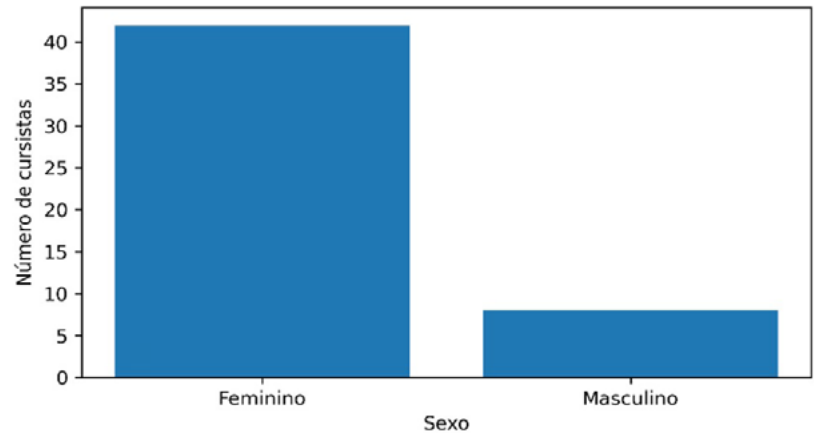
A distribuição dos(as) cursistas por faixa etária evidencia a predominância de profissionais situados entre 40 e 49 anos, seguida pelas faixas de 50 a 59 anos e de 30 a 39 anos. Esse perfil etário indica que a maior parte dos participantes da formação do Programa Escola em Tempo Integral em Rondônia é composta por profissionais com trajetória consolidada na gestão educacional e na atuação em políticas públicas. A presença reduzida de cursistas nas faixas mais jovens e acima de 60 anos reforça o caráter da formação continuada como estratégia de qualificação e atualização de quadros técnicos já inseridos nos sistemas de ensino, o que dialoga diretamente com a dimensão da gestão e com a dimensão humana da educação integral, ao valorizar a experiência profissional acumulada na condução e implementação da política nos territórios amazônicos.

AS MULHERES NO PETI RONDÔNIA

A análise da categoria sexo evidencia a predominância feminina entre os(as) cursistas do Programa Escola em Tempo Integral em Rondônia, com expressiva maioria de mulheres em relação aos homens. Esse dado reforça a centralidade da atuação feminina na gestão educacional e na implementação de políticas públicas no campo da educação, dialogando diretamente com a dimensão humana e social da educação integral.

Resultado da categoria Sexo – PETI Rondônia (2025):
Feminino: 42 cursistas; Masculino: 8 cursistas.

Gráfico 2 - Distribuição dos(as) cursistas do Programa Escola em Tempo Integral por sexo. Rondônia, 2025



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do curso de formação do Programa Escola em Tempo Integral (2025).

A predominância feminina entre os(as) cursistas do Programa Escola em Tempo Integral em Rondônia, com 42 mulheres em um universo de 50 participantes, constitui um dado de elevada relevância analítica quando contextualizado à realidade social do estado. Rondônia figura, historicamente, entre os estados brasileiros com maiores índices de feminicídio e de violência contra as mulheres, o que evidencia a persistência de estruturas sociais marcadas por desigualdades de gênero, violência simbólica e material e fragilidades na proteção dos direitos humanos. Nesse cenário, a expressiva presença de mulheres nas Secretarias de Educação e nas equipes técnicas responsáveis pela implementação da política de Educação Integral revela um paradoxo social significativo: ao mesmo tempo em que as mulheres são desproporcionalmente vitimadas pela violência, elas ocupam posição central na sustentação, na gestão e na operacionalização das políticas públicas educacionais em vistas aos direitos humanos.

As Políticas Públicas desempenham um papel crucial na implementação dos Direitos Humanos. São as ações e programas desenvolvidos pelo Estado para atender às necessidades e direitos dos cidadãos. Essas políticas devem ser desenhadas com o objetivo de garantir que todos, independentemente de sua raça, gênero, orientação sexual, origem étnica ou condição econômica, tenham acesso igualitário a recursos e oportunidades. Isso inclui educação de qualidade, saúde acessível, moradia digna, proteção social e acesso à justiça (Zuin *et al.*, 2023, p. 2).

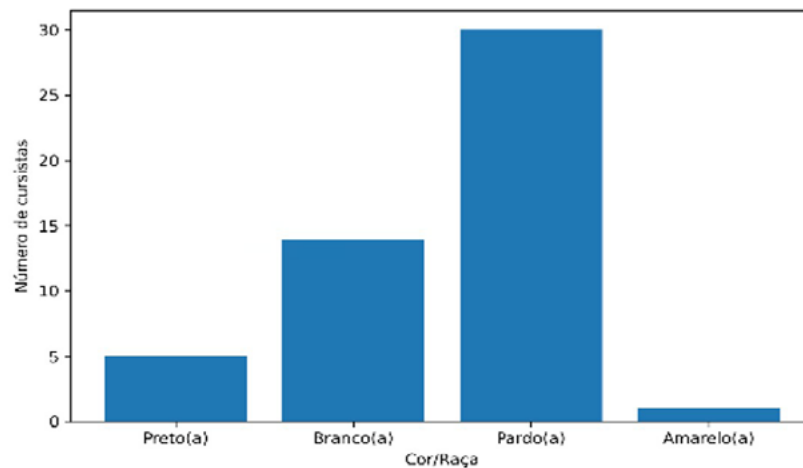
Esse dado reforça a compreensão da educação como um espaço estratégico de resistência, cuidado e transformação social, especialmente quando analisado à luz da educação integral e da educação em direitos humanos. A atuação majoritária de mulheres na gestão educacional e na implementação do Programa Escola em Tempo Integral evidencia o papel dessas profissionais como agentes de mediação entre políticas públicas, comunidades e territórios, contribuindo para a promoção da cidadania, da inclusão social e da cultura de direitos. Além disso, a presença feminina qualificada na condução da política amplia o potencial da educação integral como instrumento de enfrentamento das violências estruturais, ao possibilitar práticas pedagógicas mais sensíveis às desigualdades de gênero e às múltiplas vulnerabilidades que atravessam a realidade amazônica.

Nesse sentido, o diagnóstico do perfil dos(as) cursistas permite compreender que a política de Educação Integral, ao ser implementada majoritariamente por mulheres, carrega também uma dimensão simbólica e política relevante, ao reconhecer e valorizar o protagonismo feminino na gestão pública educacional. Tal constatação reforça a necessidade de que o Programa Escola em Tempo Integral incorpore, de forma transversal, a perspectiva de gênero e os princípios dos direitos humanos, tanto nos processos formativos quanto nas estratégias de monitoramento e avaliação da política, especialmente em estados como Rondônia, onde o enfrentamento à violência contra as mulheres constitui um desafio urgente e estrutural.

A PREDOMINÂNCIA DE CURSISTAS AUTODECLARADOS(AS) PARDOS(AS)

A análise da categoria cor/raça evidencia a predominância de cursistas autodeclarados(as) pardos(as), seguidos por participantes brancos(as), pretos(as) e, em menor número, amarelos(as). Esse perfil racial reflete, em grande medida, a composição demográfica da população rondoniense e amazônica, marcada por processos históricos de miscigenação, migrações internas e desigualdades estruturais que atravessam as relações étnico-raciais no território. A expressiva presença de pessoas pardas e pretas entre os(as) cursistas revela que a política de Educação Integral vem sendo implementada, em parte, por sujeitos pertencentes a grupos historicamente vulnerabilizados, que vivenciam cotidianamente os impactos do racismo estrutural e das desigualdades sociais. Distribuição dos(as) cursistas: pardo(a): 30; branco(a): 14; preto(a): 5; amarelo(a): 1.

Gráfico 3 - Distribuição dos(as) cursistas do Programa Escola em Tempo Integral por cor/raça. Rondônia, 2025



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do curso de formação do Programa Escola em Tempo Integral (2025).

No contexto amazônico e, particularmente, em Rondônia, onde persistem indicadores de exclusão social associados à raça/cor, esse dado assume relevância política e pedagógica, pois evidencia que a gestão e a implementação do Programa Escola em Tempo Integral contam com a participação significativa de profissionais que carregam experiências sociais e territoriais atravessadas por desigualdades raciais. Do mesmo modo, contempla os direitos à promoção do bem de todos(as), conforme a Constituição Federal de 1988.

[...] a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, bem como a redução das desigualdades sociais são objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (art. 3º, III e IV); o repúdio ao racismo e prevalência dos direitos humanos constituem princípios que regem as relações internacionais brasileiras (art. 4º II e VIII) [...] (Brasil, 2010, art. 206, I).

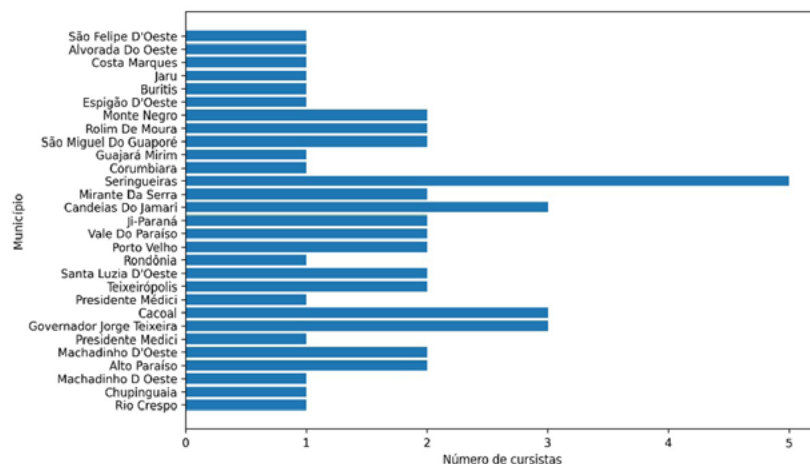
Tal realidade amplia o potencial da educação integral como política de direitos humanos, ao possibilitar a incorporação de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade étnico-racial, à valorização das identidades e ao enfrentamento das discriminações no espaço escolar.

A presença de cursistas pretos(as) e pardos(as) nas equipes técnicas e gestoras também reforça a centralidade da educação como espaço de mediação e transformação social, especialmente em um estado marcado por profundas desigualdades raciais, conflitos territoriais e violações de direitos. Nesse sentido, o diagnóstico do perfil racial dos(as) cursistas aponta para a necessidade de que o Programa Escola em Tempo Integral fortaleça, de forma transversal, a educação das relações étnico-raciais, articulando a política educacional às diretrizes da educação em direitos humanos e à promoção da equidade racial nos territórios amazônicos.

O PETI NO MAPA DE RONDÔNIA

A distribuição dos(as) cursistas por município de atuação profissional evidencia a ampla capilaridade territorial do Programa Escola em Tempo Integral em Rondônia, com participação de profissionais oriundos de diferentes regiões do estado, abrangendo municípios de pequeno, médio e grande porte. Destaca-se a presença mais expressiva de cursistas provenientes de municípios como Seringueiras, Governador Jorge Teixeira, Cacoal e Candeias do Jamari, ao lado de uma distribuição significativa entre diversos outros municípios, o que revela o alcance estadual da política e a diversidade de contextos institucionais envolvidos em sua implementação.

Gráfico 4 – Distribuição dos(as) cursistas do Programa Escola em Tempo Integral por município de atuação profissional. Rondônia, 2025



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do curso de formação do Programa Escola em Tempo Integral (2025).

Esse dado é particularmente relevante quando analisado à luz das dimensões territorial e social da educação integral, pois evidencia que a política não se concentra apenas nos centros urbanos

mais estruturados, como a capital Porto Velho, mas alcança municípios do interior e de regiões historicamente marcadas por desigualdades socioeconômicas, dificuldades de acesso às políticas públicas (Zuin *et al.*, 2023) e fragilidades na oferta educacional. A presença de cursistas de municípios com diferentes níveis de capacidade administrativa e infraestrutura educacional reforça o papel da formação continuada como estratégia fundamental para equalizar conhecimentos, alinhar diretrizes e fortalecer a gestão educacional nos territórios amazônicos.

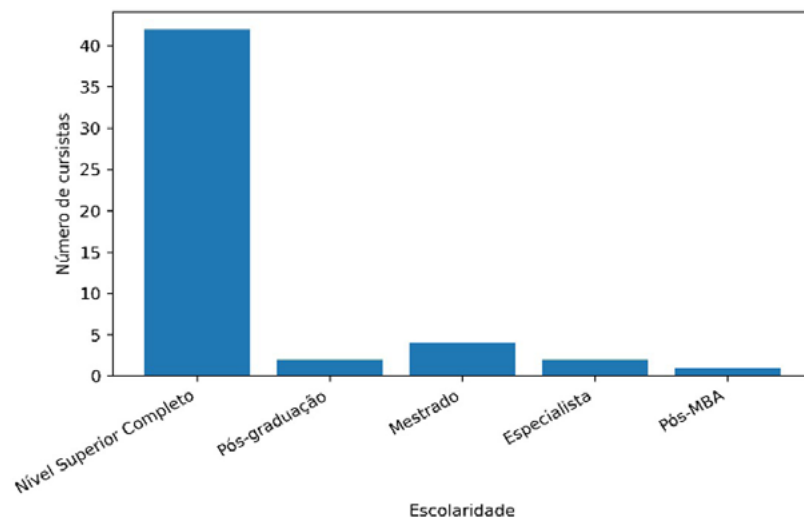
Além disso, o diagnóstico territorial permite compreender que a implementação do Programa Escola em Tempo Integral em Rondônia se dá de forma heterogênea, exigindo estratégias diferenciadas de acompanhamento, monitoramento e apoio técnico, de acordo com as especificidades locais. Ao mapear a origem municipal dos(as) cursistas, o estudo contribui para a identificação de áreas prioritárias, para o planejamento de ações formativas futuras e para o fortalecimento da educação integral como política de direitos humanos, comprometida com a redução das desigualdades territoriais e com a promoção da cidadania em todo o estado.

A FORMAÇÃO DOS(AS) CURSISTAS DE RONDÔNIA

A análise da escolaridade dos(as) cursistas de Rondônia evidencia um perfil altamente qualificado, marcado pela predominância de profissionais com nível superior completo, majoritariamente oriundos de cursos de licenciatura, com destaque para a Pedagogia e áreas afins. Observa-se, ainda, a presença significativa de cursistas com formação em nível de especialização e mestrado, o que revela um capital formativo relevante para a condução e a implementação do Programa Escola em Tempo Integral no estado de Rondônia. Esse dado reforça a compreensão de que a política vem sendo operacionalizada por profissionais com trajetória acadêmica consolidada,

capazes de dialogar com concepções pedagógicas complexas e com os fundamentos da educação integral.

Gráfico 5 – Escolaridade dos(as) cursistas do Programa Escola em Tempo Integral. Rondônia, 2025



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do curso de formação do Programa Escola em Tempo Integral (2025).

No gráfico, temos: predominância absoluta de Nível Superior Completo; presença relevante de Especialização; participação expressiva de Mestrado.

Distribuição por década: 2000–2009: 22 cursistas; 2010–2019: 20 cursistas; 2020–2025: 5 cursistas; 1990–1999: 1 cursista; até 1989: 1 cursista. O critério metodológico: quando informado mais de um ano de conclusão, considerou-se o primeiro ano de formação inicial, para preservar a coerência analítica do diagnóstico. A distribuição do ano de conclusão da formação inicial dos(as) cursistas evidencia que a maior parte dos participantes concluiu a graduação entre os anos 2000 e 2019, com destaque para as décadas de 2000–2009 e 2010–2019. Esse dado indica que o público da formação é composto

majoritariamente por profissionais com trajetória consolidada no campo educacional, acumulando experiência docente e de gestão ao longo de diferentes ciclos de políticas públicas educacionais. A presença minoritária de concluintes mais recentes, a partir de 2020, reforça o caráter da formação continuada como estratégia voltada prioritariamente à atualização, ao alinhamento conceitual e ao fortalecimento institucional de quadros já inseridos nos sistemas de ensino, mas, sobretudo, à consolidação da Educação Integral e do Programa Escola em Tempo Integral no Brasil.

Faz parte da agenda histórica de luta dos educadores a oferta de educação integral em tempo integral e, nesse contexto, a formação continuada de professores/as garantida na jornada de trabalho, na compreensão de que faz parte da natureza do trabalho docente. Registramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e, na esteira dos desdobramentos legais dos últimos anos, como os Planos Nacionais de Educação (Brasil, 2001; 2014) e a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Brasil, 2008), significativos avanços nos aparatos legais que apontam tanto para a ampliação da jornada escolar no caminho da educação integral, como na garantia de tempo de trabalho remunerado para a formação de professores. Percebemos, entretanto, tensões e atravesamentos que se interpenetram nos movimentos de produção-implementação dessas proposições no âmbito das macro e micropolíticas, em dinâmicas que envolvem definições dos entes federados e possibilidades de reinvenção no cotidiano escolar (Bragança; Perez, 2016, p. 1).

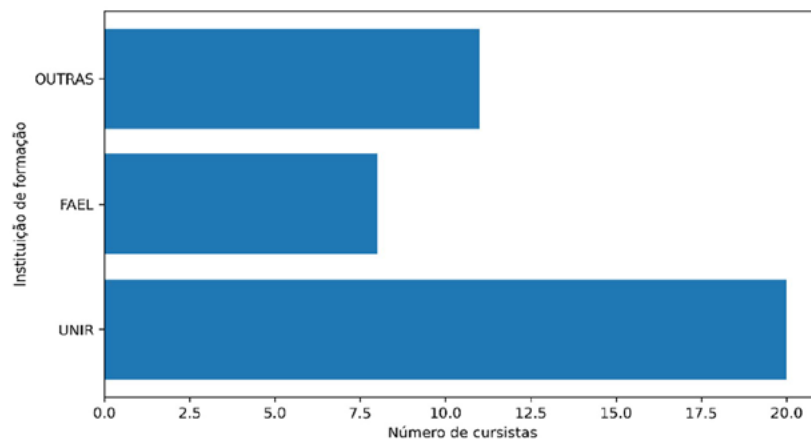
Por isso, a existência de cursistas com formação inicial concluída em décadas anteriores, ainda que em menor número, revela a diversidade geracional presente na formação e reforça a centralidade da educação continuada como espaço de articulação entre diferentes experiências profissionais, saberes acumulados e novos marcos normativos da política educacional. Nesse sentido, o diagnóstico do ano de conclusão da formação inicial dialoga diretamente com as dimensões humana e da gestão da educação integral, ao

evidenciar que a implementação do Programa Escola em Tempo Integral em Rondônia é conduzida por profissionais experientes, capazes de compreender a política em sua complexidade histórica, institucional e territorial.

A FORMAÇÃO EM RONDÔNIA E O PAPEL DA UNIR

No que se refere à instituição de formação, destaca-se de forma expressiva a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), seguida por instituições privadas de abrangência regional e nacional.

Gráfico 6 - Instituição de formação dos(as) cursistas do Programa Escola em Tempo Integral. Rondônia, 2025



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do curso de formação do Programa Escola em Tempo Integral (2025).

Instituições representadas no gráfico. O critério adotado: apenas instituições com frequência igual ou superior a 4 citações foram representadas graficamente, garantindo clareza visual e aderência editorial ao capítulo. UNIR (Universidade Federal de Rondônia): 20 cursistas; FAEL (que se refere agora ao Centro Universitário

UNIFAEL), instituição de ensino a distância (EAD) no Brasil, com polo em Porto Velho, Rondônia: 8 cursistas; outras instituições (agrupadas): 11 cursistas.

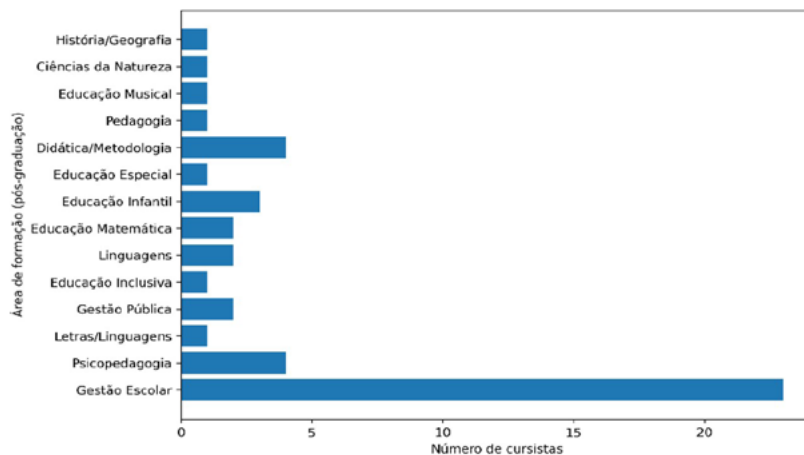
A análise da instituição de formação evidencia a centralidade da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) na trajetória acadêmica dos(as) cursistas, configurando-se como a principal responsável pela formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na implementação do Programa Escola em Tempo Integral no estado. Esse dado reafirma o papel estratégico da universidade pública na qualificação dos quadros técnicos e gestores da educação básica, especialmente no contexto amazônico. As demais instituições de ensino superior — entre elas universidades estaduais, federais de outros estados e instituições privadas de abrangência nacional — aparecem de forma pulverizada, razão pela qual foram agrupadas para fins analíticos. Essa diversidade institucional indica trajetórias formativas plurais, mas também reforça a importância da UNIR como eixo estruturante da formação educacional em Rondônia e como parceira estratégica das Secretarias de Educação na consolidação da política de educação integral.

DIAGNÓSTICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: MECANISMO DE IMPACTO SOCIOECONÔMICO, CULTURAL E TECNOLÓGICO

A análise dos cursos concluídos posteriores à graduação evidencia a forte concentração das trajetórias formativas dos(as) cursistas na área de gestão escolar, orientação e supervisão educacional. Esse dado revela que a formação continuada dos profissionais envolvidos no Programa Escola em Tempo Integral em Rondônia está majoritariamente orientada para o fortalecimento das dimensões da gestão e da organização pedagógica das instituições escolares, o que dialoga diretamente com as exigências técnicas e administrativas da implementação da política.

Dada a grande diversidade de nomenclaturas dos cursos, os dados foram agrupados por áreas temáticas, preservando o sentido formativo e garantindo legibilidade: Gestão Escolar/Orientação/Supervisão: 23; Psicopedagogia: 4; Didática/Metodologia do Ensino: 4; Educação Infantil: 3; Gestão Pública: 2; Linguagens/Letras: 2; Educação Matemática: 2; demais áreas específicas (Educação Inclusiva, Educação Especial, Pedagogia, Educação Musical, Ciências da Natureza, História/Geografia): 1 cada.

Gráfico 7 – Cursos concluídos após a graduação dos(as) cursistas do Programa Escola em Tempo Integral, agrupados por área de formação. Rondônia, 2025



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do curso de formação do Programa Escola em Tempo Integral (2025).

Observa-se, ainda, a presença significativa da formação em psicopedagogia e em didática e metodologia do ensino, indicando a preocupação com os processos de aprendizagem, com as práticas pedagógicas e com o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. As áreas de educação infantil, educação matemática, linguagens e educação inclusiva aparecem de forma complementar, revelando uma diversidade formativa que contribui para a abordagem

integral da educação, especialmente no que se refere às dimensões pedagógica, humana e social.

Partimos, então, de uma concepção de formação, não como acúmulo de informações ou conhecimentos, mas como movimento do sujeito singular-plural que se permite transformar por experiências que se dão nos espaços tempos de sua travessia. Experiência, tal como pensada por Benjamin (1993) e Larrosa (2002) é considerada como o que nos atravessa, nos toca, produzindo, potencialmente, auto, hetero e com formação (Pineau, 2010), pelo intenso processo de reflexão pessoal, na relação com outros e com a natureza/cultura (Bragança; Perez, 2016, p. 3).

Nesse sentido, o predomínio de cursos voltados à gestão escolar e à organização pedagógica reforça a compreensão de que a política de Educação Integral em Rondônia vem sendo conduzida por profissionais que buscam qualificação específica para lidar com a complexidade da gestão educacional, da coordenação pedagógica e da articulação intersetorial. Tal perfil formativo potencializa a implementação do Programa Escola em Tempo Integral como política de direitos humanos, voltada à redução das desigualdades, ao fortalecimento da cidadania e à consolidação de práticas educacionais democráticas nos territórios amazônicos.

O diagnóstico da formação continuada dos(as) cursistas do Programa Escola em Tempo Integral em Rondônia evidencia que essa formação se constitui como um mecanismo de impacto socioeconômico, cultural e tecnológico nos territórios amazônicos.

A questão da formação docente no Brasil deve ser compreendida no contexto da reforma do Estado e da Educação iniciadas na década de 90 do século passado, sob a égide das agendas internacionais, definidas pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) etc. Tais agendas defendem a melhoria da qualidade do ensino, destacando,

dentre outros aspectos, a formação dos profissionais da educação como elemento que contribui para sanar os problemas de ineficiência dos sistemas educativos e das escolas (Colares; Cardozo; Arruda, 2021, p. 5).

A predominância de cursos posteriores à graduação voltados à gestão escolar, à orientação e à supervisão educacional revela, também, a centralidade da qualificação técnica como estratégia de fortalecimento da capacidade institucional dos sistemas de ensino, com reflexos diretos na organização do trabalho pedagógico, na gestão dos recursos públicos e na melhoria das condições de oferta educacional. Simultaneamente, a presença de formações em psicopedagogia, didática, educação infantil, educação inclusiva, linguagens e áreas específicas do conhecimento aponta para impactos culturais e pedagógicos, ao ampliar repertórios formativos, práticas educativas e abordagens sensíveis às diversidades e às desigualdades sociais. Ademais, a incorporação de cursos relacionados à metodologia do ensino superior, mídias na educação e gestão pública indica um movimento de atualização tecnológica e organizacional, fundamental para a implementação da educação integral em um contexto marcado por transformações digitais, desafios de gestão e exigências crescentes de monitoramento e avaliação de políticas públicas.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) fundamentam-se na compreensão de que a formação docente voltada à educação integral exige profissionais capazes de atuar em contextos de tempo escolar ampliado, articulando diferentes conhecimentos, habilidades e instrumentos pedagógicos. Nessa perspectiva, os processos formativos devem possibilitar aos docentes a integração entre teoria e prática, de modo a responder às múltiplas dimensões da formação humana. Tal concepção é reafirmada no Texto-Referência para o Debate sobre Educação Integral, publicado pelo Ministério da Educação em 2009. Colares, Cardozo e Arruda (2021) destacam que:

A Educação Integral requer uma maior interação com os estudantes de pedagogia e das licenciaturas em seu universo cotidiano. A escola pautada pela Educação Integral representa um laboratório permanente desses futuros profissionais que, desde o início de seus cursos, passam a manter intenso contato com as crianças e com os jovens, numa troca de experiências úteis para a formação e o trabalho de ambos, bem como para o aprimoramento das instituições - básica e universitária - que poderão adequar os seus conteúdos programáticos teóricos e práticos, ao longo desse processo inter-relacional (Brasil, 2009, p. 38-39 *apud* Colares; Cardozo; Arruda, 2021, p. 6).

Nesse sentido, a formação continuada analisada não apenas qualifica profissionais individualmente, mas produz efeitos estruturantes sobre a política educacional, contribuindo para a promoção do desenvolvimento humano, da inclusão social e da justiça educacional no estado de Rondônia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou o Programa Escola em Tempo Integral em Rondônia a partir de um diagnóstico do perfil dos(as) cursistas da edição de 2025 do curso de formação continuada, compreendendo essa formação como mecanismo estratégico de impacto socioeconômico, cultural e tecnológico nos territórios amazônicos. Ao optar metodologicamente pelo foco nos sujeitos da política - técnicos(as) das Secretarias de Educação estaduais e municipais -, o estudo evidenciou que a efetivação da educação integral está diretamente relacionada às trajetórias formativas, às experiências profissionais e às condições institucionais daqueles(as) responsáveis por sua implementação.

Os dados analisados revelam um perfil de cursistas marcado pela predominância feminina, pela diversidade étnico-racial e pela ampla capilaridade territorial, alcançando municípios de diferentes portes e regiões do estado de Rondônia. Esse conjunto de informações permitiu compreender a educação integral como política profundamente atravessada pelas desigualdades de gênero, raça e território, mas também como espaço de resistência, protagonismo e transformação social, especialmente quando conduzida por profissionais que vivenciam cotidianamente os desafios da gestão educacional em contextos amazônicos.

No que se refere à formação acadêmica, o diagnóstico evidenciou um elevado nível de escolaridade entre os(as) cursistas, com predominância de formação inicial em Pedagogia e áreas afins, forte presença da Universidade Federal de Rondônia como instituição formadora e significativa participação em cursos de pós-graduação. A concentração das formações posteriores à graduação nas áreas de gestão escolar, orientação e supervisão educacional indica que a formação continuada vem sendo mobilizada como estratégia de qualificação da gestão pública educacional, fortalecendo a capacidade técnica e institucional dos sistemas de ensino para lidar com a complexidade da política de educação integral.

Nesse sentido, a formação continuada analisada revela-se como um dispositivo estruturante da política de Educação Integral, ao articular dimensões pedagógicas, de gestão, humanas, sociais e territoriais, em consonância com os princípios dos direitos humanos e com os marcos normativos nacionais. Mais do que transmitir conteúdos, o processo formativo possibilitou a construção de sentidos, a problematização das realidades locais e o fortalecimento do protagonismo dos(as) cursistas como agentes públicos capazes de intervir conscientemente nos territórios em que atuam.

Por fim, reafirma que a consolidação do Programa Escola em Tempo Integral em Rondônia depende da continuidade de políticas

de formação articuladas, intersetoriais e territorializadas, capazes de dialogar com as especificidades amazônicas e com os desafios da redução das desigualdades. Ao evidenciar o perfil e as trajetórias dos(as) cursistas, este estudo contribui para o fortalecimento da educação integral como política pública comprometida com a justiça social, a inclusão, a cidadania e a formação humana integral, reafirmando o papel estratégico da formação continuada na construção de uma escola pública democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, I. F. de S.; PEREZ, J. G. de M. Formação continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. **Educação & Realidade**. Seção Temática: Tempo de Escola. Educ. Real. v. 41, n. 4, out./dez., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623660612>. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1ª 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B.; ARRUDA, E. P. Integral education and teacher formation: conceptual and legal issues. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1526-1542, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15296/11247>. Acesso em: 19 dez. 2025.

ZUIN, A. L. A.; SANTIAGO, A. J. de Q. Ministério público de Rondônia: estrutura e formas de atuação em defesa da educação. **Observatorio De La Economía Latinoamericana**. v. 21, p. 2151-2181, 2023.

ZUIN, A. L. A.; XAVIER, D. F. B.; MOTTA, M. J. P.; MAGANHINI, T. B. Direitos Humanos, Políticas Públicas e Sistema de Justiça. **Revista Quaestio Iuris**. v. 16, p. 1-5, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/download/81038/49181/297106>. Acesso em: 19 dez. 2025.



10

*Edlauva Oliveira dos Santos
Valtenir Soares Abreu*

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE
TÉCNICOS DAS SECRETARIAS
DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA
COM FOCO NA EDUCAÇÃO
INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL EM 2024 E 2025**

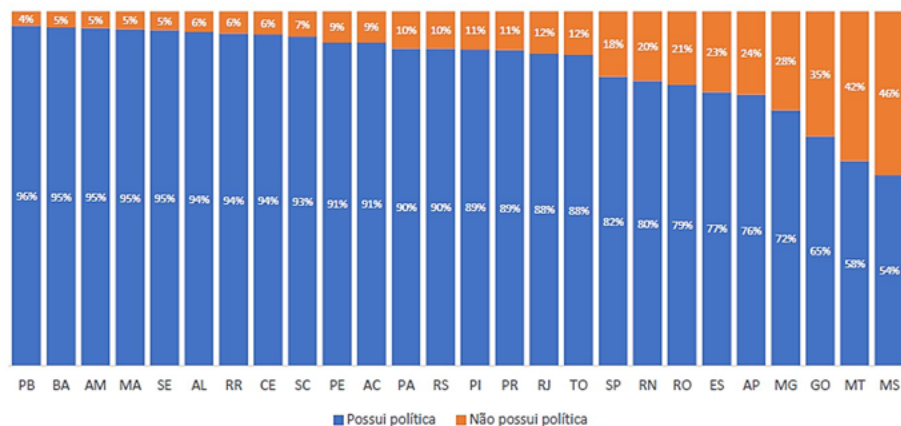
DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-630-2.10

INTRODUÇÃO

O Programa Escola em Tempo Integral (PETI) constitui-se como uma estratégia do Governo Federal, com fomento financeiro e apoio técnico, visando melhorar os indicadores para que o Brasil alcance a Meta 06 do Plano Nacional de Educação 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014), que consiste em “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014).

Como resultado do PETI, houve significativo avanço nesses indicadores desde 2023, quando o programa foi criado. Dados recentes divulgados pelo Ministério da Educação evidenciam o percentual de redes de ensino que declaram possuir política de educação integral em tempo integral por estado.

Gráfico 1 - Percentagem de redes municipais que declaram possuir política de educação em tempo integral aprovada, por UF



Fonte: BRASIL. Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral: Avaliação de Implementação 2023-2025.

O PETI estrutura-se em cinco eixos estratégicos: ampliar, formar, fomentar, entrelaçar e acompanhar. Neste trabalho, debruçamo-nos sobre o eixo formar, que está voltado para a discussão e elaboração de “orientações curriculares para o fortalecimento do currículo de Educação Integral e formação de lideranças da gestão pública, equipes técnicas e profissionais da educação” (Brasil, 2023a). Assim, a formação tem o propósito claro de impulsionar a expansão da oferta e o fortalecimento das práticas educativas de educação integral em tempo integral, por meio de um planejamento desenvolvido pelo Ministério da Educação.

Os autores deste estudo atuam no curso de Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, coordenado e financiado pelo Ministério da Educação, ocorrido em Roraima no período de abril a agosto de 2024 e de abril a setembro de 2025, com carga horária total de 100h em 2024 e de 120h em 2025. O curso foi ofertado no formato híbrido, com atividades presenciais e virtuais.

Vale esclarecer que o curso de formação continuada desenvolvido em Roraima faz parte de um projeto de extensão da Universidade Federal do Pará, que tem como objetivo geral oferecer formação para as equipes técnica e gestora das secretarias de educação, tendo em vista o desenvolvimento de liderança pública para políticas de educação integral na região Norte do país. Em função disso, teve como público-alvo gestores e técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação que aderiram à convocatória para a implementação e desenvolvimento do Programa Escola em Tempo Integral em suas redes de ensino, bem como diretores de escolas municipais de educação integral em tempo integral da Região Norte.

Este estudo tem como objetivo analisar as necessidades, os desafios e as perspectivas para a formação de educadores, buscando a expansão e o fortalecimento da educação integral em

tempo integral em Roraima. Para isso, o percurso metodológico incluiu pesquisa de campo e documental, em que os dados foram produzidos por meio de observação e registro em diário de bordo dos encontros presenciais (32 horas em 2024 e 32 horas em 2025), a partir dos fóruns de discussão virtual e com base nas informações de um formulário on-line.

Este trabalho se justifica pela necessidade de avaliar o processo formativo desenvolvido ao longo dos anos de 2024 e 2025 e pela possibilidade de ampliação de outras atividades de formação continuada em Roraima, inclusive alcançando, de forma mais ampla, os profissionais das escolas públicas que já aderiram ao Programa Escola em Tempo Integral e daquelas que se interessam pelo tema.

Para apresentar os resultados da pesquisa, partimos da discussão de nossa concepção de formação continuada e de educação integral em tempo integral; em seguida, apresentamos um breve perfil das turmas de 2024 e 2025 e finalizamos com a análise das necessidades, dos desafios e das possibilidades para a formação continuada em educação integral em tempo integral em Roraima.

NOSSAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Na experiência de formação continuada desenvolvida pela Universidade Federal de Roraima, por meio do Programa Escola em Tempo Integral, nos embasamos em Garcia (1999), ao defender que a formação profissional é um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagem, o qual ocorre durante toda a carreira docente – é o que ele chama de desenvolvimento profissional.

Consideramos a formação contínua como “[...] um processo histórico e inacabado, vinculado às questões da profissão docente e da educação como prática social” (Santos, 2014, p. 65). Nesse sentido, compreendemos a formação docente como um processo contínuo, que deve ser sistematizado e planejado, o que implica na valorização das necessidades formativas dos sujeitos diagnosticadas. Contudo, esse diagnóstico não é algo simples de ser realizado, visto que as necessidades podem não ser tão perceptíveis em sua essência pelos sujeitos da formação; por isso compete ao formador e/ou às instituições promover um processo investigativo de levantamento e análise das demandas formativas, antes, durante e após realizar o planejamento da atividade com os professores.

Nesse levantamento das necessidades formativas, tomamos como base as próprias experiências de formação já desenvolvidas com os professores das redes de ensino, mas foi muito relevante a continuidade da formação em 2025, visto que foi possível trabalhar a partir das necessidades e perspectivas levantadas durante o curso ofertado em 2024, assim como foi possível identificar novas expectativas dos cursistas em 2025.

Além de valorizar as necessidades formativas dos sujeitos da formação, compreendemos a formação contínua como processo de desenvolvimento profissional, portanto, não se desvincula da formação inicial nem das condições reais em que o trabalho docente se desenvolve. Isso implica em considerar o professor em sua integralidade, como sujeito social e histórico. De acordo com Marcelo (2009, p. 10),

O desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Com base nesta concepção, na proposta de formação desenvolvida, as experiências de educação integral das redes de ensino de Roraima foram valorizadas e serviram como ponto de partida e chegada nos estudos realizados. No ano de 2024, havia muitas dúvidas e angústias em relação à política de educação integral em tempo integral, mas em 2025, os cursistas já demonstravam uma certa caminhada em relação aos estudos e caminhos a serem seguidos. Assim, foi possível promover estudos mais pedagógicos acerca das possibilidades de construção de uma escola voltada à formação integral dos estudantes.

O conteúdo da formação a que se refere este estudo parte da compreensão de que a educação integral em tempo integral envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos sujeitos, contemplando diferentes aspectos da condição humana, sejam eles cognitivos, emocionais e societários.

Pautamo-nos na explicação de Moll (2010) ao afirmar que a educação em tempo integral,

[...] em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da Educação Integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar [...].

Essa perspectiva assumida pelo Programa Escola em Tempo Integral inclui a educação integral articulada à vida e à formação do ser humano em sua integralidade, o que deve ocorrer em um tempo mais alargado, que legalmente se configura, hoje, com o

mínimo de trinta e cinco horas semanais e/ou sete horas diárias de atividades escolares.

Para além disso, a educação integral em tempo integral vem se consolidando como uma concepção de educação voltada para a formação cidadã, inclusiva, democrática e engajada com a superação das desigualdades sociais. Por isso, a Portaria MEC nº 1.495/2023 define que a expansão da jornada escolar em TI, na perspectiva da EI, pressupõe, além dos direitos de aprendizagem e do desenvolvimento integral,

a prevenção às violências, a promoção dos direitos sociais, humanos e da natureza, o fomento à ciência, às tecnologias, às artes, às culturas e aos saberes de diferentes matrizes étnicas e culturais, ao esporte e ao lazer; e o fortalecimento da convivência democrática e de um ambiente socioambiental pacífico, saudável e inclusivo (Brasil, 2023b).

Na perspectiva da educação como elemento que pode contribuir para a minimização ou superação das desigualdades sociais, a Portaria nº 2.036/2023, ao estabelecer a intencionalidade da promoção da equidade educacional como objetivo do Programa Escola em Tempo Integral, define-a como “situação de justiça sobre o acesso, os processos e resultados educacionais entre diferentes grupos sociais, na qual a distribuição de investimentos e esforços das políticas públicas minimiza ou compensa os efeitos das desigualdades estruturais que se manifestam na sociedade” (Brasil, 2023c).

Em síntese, podemos afirmar que o curso de formação continuada desenvolvido com gestores e técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação foi fundamentado em uma concepção que respeita a história de vida e os saberes dos sujeitos da formação, tendo como conteúdo a educação integral em tempo integral em suas dimensões histórica, legal, social e pedagógica.

PERFIL DOS CURSISTAS DAS TURMAS DE 2024 E 2025

Em 2024, a turma de Roraima era formada por 46 cursistas dos 15 municípios que formam o estado. Destes, eram 35 mulheres e 11 homens, dos quais 45% se declaram pardos, 40% brancos, 10% pretos e 5% indígenas. A faixa etária compreendia sujeitos entre 34 e 58 anos de idade, evidenciando um grupo variado em relação à etapa geracional. Quanto ao nível de escolaridade, 47,5% declararam possuir graduação completa, 45% pós-graduação completa e 7,5% não informaram. Os cargos ou funções ocupadas pelos cursistas nas suas secretarias de educação eram bem diversos: secretário(a) de educação, diretor(a) de departamento, coordenador(a) pedagógico(a), gestor(a) e analista educacional.

A turma de 2025 foi formada por 46 cursistas de 14 municípios de Roraima. Apenas um município desistiu da formação e não apresentou justificativa, mesmo depois de vários contatos feitos pela coordenação local. A turma foi formada por 35 mulheres e 10 homens, dos quais 67% se declaram pardos, 14% brancos, 9% indígenas, 5% amarelos e 5% pretos. A faixa etária varia de 32 a 62 anos. Os cargos ou funções ocupadas nas suas secretarias de educação são: supervisor(a) geral de ensino, coordenador(a) pedagógico(a), gestor(a), conselheiros(as) municipais de educação e professores. Vale destacar a presença mais significativa de cursistas que se identificam como professores e gestores escolares, evidenciando que o curso está atingindo os sujeitos das escolas que aderiram ao Programa Escola em Tempo Integral e não apenas os técnicos das secretarias de educação.

Em 2025, os cursistas responderam a um formulário *on-line* solicitado pela coordenação regional do projeto de formação continuada, o que possibilitou o acesso a outros aspectos do seu perfil, vamos apresentá-los:

Em relação à escolarização, todos os cursistas possuíam formação em nível superior em cursos de licenciatura, prevalecendo a graduação em Pedagogia, sendo que 67% estudaram em universidades públicas e 33% em instituições privadas. Ademais, verificamos que apenas 29% dos cursistas foram formados no intervalo de 1995 a 2003, enquanto a maioria, 71%, concluiu a graduação no período de 2010 a 2020.

Ainda sobre a escolarização, foi verificado que 62% dos cursistas concluíram curso de especialização, 28% mestrado, 5% doutorado e 5% não fizeram nenhum curso de pós-graduação.

Quanto à atuação profissional, 19% dos cursistas são da esfera estadual e 81% da municipal, sendo que destes, 62% são servidores efetivos e 38% temporários. Esse quantitativo expressivo de servidores temporários evidencia uma questão preocupante, que é a continuidade da política de educação integral, haja vista que os cursistas, em geral, são os servidores responsáveis por sua gestão em suas secretarias de educação.

ANÁLISE DAS NECESSIDADES, DOS DESAFIOS E DAS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM RORAIMA

Antes de iniciar nossas análises acerca das necessidades, desafios e perspectivas para a formação continuada em educação integral em tempo integral em Roraima, apresentamos uma breve síntese sobre o curso desenvolvido em 2024 e em 2025.

Nestas duas edições, o curso foi coordenado na região Norte pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com a parceria das universidades federais de cada um dos estados: Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Em 2024, o curso foi realizado no formato híbrido (presencial e on-line), com carga horária total de 100 horas, sendo garantido um encontro presencial no início com duração de 16 horas e outro ao final com mais 16 horas. As atividades on-line foram realizadas na plataforma *Moodle*, mas também foram realizados encontros síncronos pelo *Meet* e orientações via grupo de *WhatsApp*. O conteúdo foi organizado em cinco módulos, quais sejam: 1. Base legal da Educação Integral; 2. Fundamentos da Educação Integral; 3. Programa Escola em Tempo Integral; 4. Tópicos para a elaboração de Políticas de Educação Integral em tempo integral – em nível local ou estadual; e 5. Módulo Específico Regional: Comitê Territorial da Educação Integral em tempo integral.

Em Roraima, tivemos apenas uma turma, formada por 46 cursistas das quinze redes municipais e da rede estadual. Desses, 72% conseguiram concluir o curso, alcançando mais de 75% de frequência, realizando as atividades referentes a cada um dos módulos e o trabalho final. Vale destacar que as atividades dos módulos e o trabalho final foram elaborados como tarefas que contribuíram para que as redes fossem construindo ou revisando sua política de educação integral em tempo integral.

Em 2025, o curso também foi realizado no formato híbrido (presencial e on-line), com carga horária total de 120 horas, sendo garantido um encontro presencial no início com duração de 16 horas e outro ao final com mais 16 horas. As atividades on-line foram realizadas por meio de lives no *YouTube* (uma de abertura, três para

orientações sobre a plataforma Moodle e uma para cada módulo do curso), atividades assíncronas na plataforma Moodle, atividades síncronas pelo *Meet* e orientações via grupo de *WhatsApp*. O conteúdo foi organizado em seis módulos: Módulo 1: O Programa Escola em Tempo Integral (ETI) e seu Ordenamento Jurídico; Módulo 2: Fundamentos da Educação Integral; Módulo 3: Elaboração de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral e Intersetorialidade; Módulo 4: Gestão democrática e instâncias de participação e acompanhamento social; Módulo 5: Currículo Integrado; Módulo 6: Equidade - Modalidades educacionais e temáticas da diversidade. Houve uma reorganização do conteúdo e foram incluídos dois novos módulos; por isso, ao final do quarto módulo, foi dada a oportunidade aos cursistas de, em 2024, se inscreverem para cursar estes dois últimos.

Em Roraima, na edição de 2025, continuamos com apenas uma turma formada por 46 cursistas de quatorze¹ redes municipais e da rede estadual. Desses, 89% conseguiram concluir o curso, alcançando mais de 75% de frequência, realizando as atividades referentes a cada um dos módulos e o trabalho final. As atividades dos módulos foram realizadas em forma de fórum de discussão simples, em que os cursistas eram convidados a socializar suas experiências de educação integral e refletir sobre elas. O trabalho final foi elaborado no formato de relato de experiência.

A partir das observações e registros realizados durante essas duas edições do curso (2024 e 2025), foram observados indicadores de necessidades, desafios e perspectivas para a formação em educação integral em tempo integral, que serão analisadas a partir deste ponto.

Dentre as necessidades levantadas na turma de 2024, foi verificada a busca muito frequente por informações e noções básicas

SUMÁRIO

1 Uma rede fez a inscrição dos seus cursistas, mas nenhum deles chegou a ativar a inscrição e participar das atividades presenciais ou *on-line*.

acerca da construção da política de educação integral, tendo em vista que o grande desafio que enfrentavam naquele contexto era discutir nas redes de ensino e na comunidade local sobre os seus fundamentos, princípios e base legal, ao passo em que se buscava caminho para iniciar as experiências nas escolas, mesmo que as condições materiais e humanas ainda não estivessem disponíveis.

Em 2025, foi identificado que muitas redes de ensino municipais e a rede estadual de Roraima já avançaram em relação à criação e implementação de suas políticas de educação integral em tempo integral. De acordo com o documento Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral: Avaliação de Implementação 2023-2025, do Ministério da Educação, 90,5% dos estados e municípios que aderiram ao programa declaram possuir política aprovada.

Segundo o mesmo documento, na região Norte temos a seguinte situação em relação aos entes federados que possuem política de educação integral.

Tabela 1 - Frequência e porcentagem de entes com política de educação em tempo integral

UF	Política	f	%
Norte	Sim	398	90,5%
	Não	42	9,5%
Rondônia	Sim	41	85,4%
	Não	7	14,6%
Acre	Sim	19	95%
	Não	1	5%
Amazonas	Sim	60	95,2%
	Não	3	4,8%
Roraima	Sim	14	93,3%
	Não	1	6,7%

UF	Política	f	%
Pará	Sim	128	92,1%
	Não	11	7,9%
Amapá	Sim	13	96,7%
	Não	2	13,3%
Tocantins	Sim	123	87,9%
	Não	17	12,1%

Fonte: BRASIL. Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral: Avaliação de Implementação 2023-2025.

Como é possível ver na Tabela 1, em Roraima apenas um município ainda não aderiu ao programa, porém, o mesmo município garantiu nos anos de 2024 e 2025, a participação de técnicos da secretaria de educação no curso de Formação Continuada em Educação Integral em Tempo Integral para Secretários(as) de Educação, Equipes Técnicas de Secretarias e Conselheiros(as) de Educação no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, o que pode indicar a preocupação ou interesse da rede de ensino em realizar a adesão, quando estiver mais segura em relação à política de educação integral.

Vencida essa fase inicial de elaboração e aprovação dos documentos que criam a política de educação em tempo integral pelas redes de ensino de Roraima, identificamos junto aos cursistas que é importante aprofundar e ampliar as compreensões sobre educação integral, o entendimento sobre o currículo possível de ser desenvolvido na escola integral e as práticas pedagógicas mais adequadas a essas escolas.

Apesar de a maioria dos cursistas relacionar a educação integral ao propósito de promover o desenvolvimento pleno do estudante, nos depoimentos registrados durante os encontros presenciais, havia a prevalência de propostas pedagógicas pouco diversificadas e ainda muito apegadas à ideia de turno e contraturno.

Ao mesmo tempo, que isso pode indicar a necessidade de aprofundar os estudos e discussões acerca dos fundamentos da educação integral, também pode indicar a dificuldade das redes e escolas de oferecerem oportunidades mais ricas e diversificadas de aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda sobre a questão da diversidade e da inclusão, no formulário respondido pelos cursistas havia a seguinte questão: Quais ações a rede desenvolve para promover a inclusão e valorizar a diversidade na ETI? Houve uma prevalência de respostas que se referiam à realização de reuniões e formação continuada de professores, assim como ao desenvolvimento de projetos integradores e à inclusão de todas as crianças nas oficinas com atividades diversificadas. Também foi recorrente tratar da inclusão das pessoas com deficiência, mas apenas 4% das respostas fizeram referência à inclusão de temáticas como ética, cidadania e diversidade no currículo ampliado, educação para relações étnico-raciais e história da África e dos povos indígenas e atividades que valorizem as culturas afro-brasileira e indígena, conforme a legislação (Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008).

Em relação ao curso de formação continuada, identificamos alguns desafios. O primeiro deles se refere ao modelo de inscrição dos cursistas, pois, durante a busca ativa dos que não compareciam aos encontros presenciais e remotos, ouvimos de alguns que eles foram inscritos sem ser consultados. Assim, passadas as duas edições do curso voltadas às equipes técnicas das secretarias de educação, talvez seja o momento de investir na inscrição dos trabalhadores em educação que atuam nas escolas; entretanto, no ato da inscrição, seria importante que as secretarias de educação enviassem um termo com o consentimento do servidor para sua inscrição, como estratégia para dar oportunidade a quem deseja, de fato, participar do curso.

Outro elemento que dificultou a formação foi a troca de equipes das secretarias de educação, o que ocorreu com maior frequência

nos municípios em que novos prefeitos foram eleitos. Alguns desses cursistas ainda estavam tentando se situar em relação às suas atribuições no setor em que estavam trabalhando; por isso, alguns nem sabiam a situação da política de tempo integral na sua rede.

Percebemos, nos diferentes encontros formativos que realizamos, a importância dos momentos presenciais, pois são neles que de fato os cursistas se dedicam às discussões, realizam os estudos com mais profundidade, socializam suas experiências e podem tirar dúvidas. As atividades realizadas no formato *on-line* sempre têm uma menor participação e precisam ser monitoradas o tempo todo para garantir que elas sejam feitas, pois nem todos os cursistas conseguem administrar seu tempo para dedicar-se ao curso. Contudo, a participação presencial exige um compromisso das secretarias de educação para garantir a participação dos servidores nos encontros, tendo em vista que existem custos para que eles se desloquem para a formação realizada em Boa Vista, onde está localizada a UFRR.

Nos municípios menores, as equipes das secretarias de educação são pequenas e acabam ficando responsáveis por diferentes programas do governo federal e locais, o que inviabiliza um maior engajamento com o Programa Escola em Tempo Integral. Assim, nos encontros formativos é comum os cursistas falarem da sobrecarga de trabalho com a gestão/coordenação de diferentes programas por uma mesma equipe de servidores.

Como perspectiva para continuar o processo formativo, apontamos a possibilidade de ampliar os sujeitos da formação, incluindo cada vez mais os profissionais das escolas: gestores, coordenadores, professores, educadores sociais etc. Nas duas versões do curso (2024 e 2025), o público-alvo foi constituído pelos técnicos das secretarias de educação, tendo em vista a necessidade de construção e organização das políticas de educação em tempo integral; contudo, no contexto atual, a ampliação da formação para outros trabalhadores da educação nos parece necessária, inclusive a equipe

da UFRR tem recebido diferentes convites das redes e escolas para realizar palestras e participar de eventos sobre os temas que envolvem a educação integral.

A experiência acumulada nestes dois anos (2024 e 2025) e os materiais de estudo já produzidos podem impulsionar atividades formativas, que podem ser realizadas pelas redes de ensino, podendo contar com a participação da UFRR e de outras instituições de ensino superior. Nesse sentido, vislumbramos perspectivas de continuar o processo formativo e contribuir com a produção de material de socialização das experiências de educação integral de Roraima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos analisar as necessidades, os desafios e as perspectivas para a formação de educadores, com o objetivo de expandir e fortalecer a educação integral em tempo integral em Roraima, e os resultados indicam que, quanto às necessidades da formação, as equipes das secretarias ainda possuem muitas dúvidas e precisam aprofundar as discussões e estudos sobre a educação integral em tempo integral, especialmente no campo do currículo e das práticas pedagógicas.

Os desafios identificados se referem à inscrição sem consultar os cursistas, mudanças nas equipes das secretarias de educação, dificuldade em manter o engajamento dos cursistas com as tarefas e de participação nos encontros presenciais.

Vale destacar o papel das universidades públicas nesse processo formativo, que vem sendo fomentado pelo MEC, mas tem possibilidades de ampliação por meio de projetos de extensão e realização de pesquisas sobre a temática da educação integral em tempo integral. Ademais, o estudo indica a necessidade de os cursos

de licenciatura adotarem a temática da educação integral como parte dos seus currículos, visto que os futuros professores precisam se apropriar, desde a formação inicial, de conhecimentos referentes aos seus fundamentos teóricos, curriculares e metodológicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2023a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023. **Estabelece as diretrizes e procedimentos para a implementação do Programa Escola em Tempo Integral**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023. **Dispõe sobre os eixos estruturantes e ações do Programa Escola em Tempo Integral**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2023c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral: avaliação de implementação 2023-2025**. Brasília, DF: MEC, 2025.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

MOLL, J. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

SANTOS, E. O. dos S. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.



11

*Juliana Chioca Ipolito
Diogo Teixeira de Castro Silva
Deyvison Bispo de Oliveira Santos
Nielson do Socorro Nunes Cardoso*

**A CONCEPÇÃO DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL
NO PROGRAMA ESCOLA EM
TEMPO INTEGRAL (2023):**

**UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-630-2.11

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a ampliação da jornada escolar permeia o debate educacional brasileiro há décadas, ganhando contornos específicos em diferentes contextos políticos e econômicos. Em 2023, o governo federal relançou o Programa Escola em Tempo Integral, reinjetando recursos e esforços para fomentar a modalidade em estados e municípios. No entanto, faz-se necessário distinguir “tempo integral” de “educação integral”. Enquanto o primeiro refere-se à dimensão quantitativa da ampliação da carga horária, o segundo diz respeito a uma qualitativa e profunda concepção de formação humana.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a educação integral é concebida como o processo de formação plena do ser humano, que visa superar a fragmentação imposta pela sociedade capitalista. Segundo Saviani (2011), isso não significa simplesmente oferecer um leque amplo de atividades ou cobrir todas as dimensões do desenvolvimento (física, cognitiva, afetiva etc.) de forma genérica. Pelo contrário, a integralidade é alcançada por meio do acesso sistemático e crítico ao conjunto do saber elaborado historicamente pela humanidade – o que ele chama de “saber objetivo”. Ao dominar os fundamentos das ciências, das artes e da filosofia, o educando desenvolve as máximas potencialidades de seu pensamento e se instrumentaliza para compreender a realidade em sua totalidade. Dessa forma, a educação integral é, em última instância, sinônimo de humanização plena, capacitando o indivíduo não apenas para “ler o mundo”, mas para intervir nele de forma consciente e transformadora, rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Este artigo busca analisar a concepção de educação integral que fundamenta o Programa Escola em Tempo Integral (ETI), instituído em 2023 pela Lei nº 14.640, examinando em que medida seus pressupostos, diretrizes e orientações se aproximam ou se distanciam da perspectiva de formação integral concreta formulada

pela PHC. Parte-se da hipótese de que o programa, embora se apresente sob a terminologia da “educação integral”, se desenvolve no interior de um marco normativo e político marcado por tensões e contradições, no qual coexistem iniciativas voltadas à ampliação do tempo escolar e à integração curricular, bem como orientações que enfatizam a flexibilização formativa e o desenvolvimento de competências específicas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, realizada a partir da análise da legislação pertinente à temática e da produção científica brasileira da área. Para tanto, o texto percorre, inicialmente, um breve histórico da educação integral no Brasil, apresenta o Programa Escola em Tempo Integral (2023) e, por fim, realiza uma discussão teórica à luz dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A concepção de educação integral no Brasil não se configura como uma inovação recente, mas como um constructo histórico atravessado por disputas teóricas, políticas e ideológicas que expressam, em cada período, projetos societários em conflito. Trata-se de um campo marcado pela tensão entre diferentes concepções de formação humana, que se inscrevem nas lutas pela hegemonia educacional, nos termos gramscianos, isto é, como disputa pela direção intelectual e moral da sociedade (Gramsci, 2001). Suas matrizes podem ser identificadas ainda no século XIX, em experiências educativas pontuais fortemente influenciadas por correntes do pensamento anarquista e socialista, que defendiam uma educação voltada à formação omnilateral do sujeito, em oposição à educação restrita à instrução técnica e funcional. Essas experiências já anunciavam uma crítica à escola burguesa tradicional, ao reivindicarem a

integração entre trabalho, cultura, sociabilidade, consciência política e emancipação intelectual.

Conforme apontam Cardoso e Oliveira (2019), é na década de 1920 que o debate em torno da escola integral ganha maior visibilidade no cenário educacional brasileiro, ainda que de forma incipiente e restrita a círculos intelectuais e a experiências isoladas. Esse período coincide com a intensificação das disputas em torno do papel social da escola no contexto da modernização conservadora brasileira, na qual a ampliação do acesso à escolarização não se traduziu, necessariamente, na democratização do conhecimento. Nessa direção, Saviani (2013) adverte que a simples expansão da escola não garante a superação das desigualdades estruturais, se não estiver orientada por um projeto pedagógico comprometido com a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

É, contudo, apenas na década de 1950 que a proposta de escola integral em tempo integral se materializa de forma mais sistemática, por meio de iniciativas institucionais que buscaram articular currículo, tempo e espaços educativos sob uma concepção ampliada de formação. Segundo Cardoso e Oliveira (2019), esse processo se desenvolveu:

[...] com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, seguindo em diferentes épocas históricas, destacando-se o Centro Educacional Elementar (CEE), os Ginásios Vocacionais, passando pelos renomados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) e os Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs) (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 58–59).

Ao longo do século XX, tais experiências evidenciam tentativas recorrentes de ruptura com o modelo escolar tradicional, caracterizado pela fragmentação do conhecimento e pela redução da escola à função instrucional. Entre essas iniciativas, os Centros Integrados

de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro e implementados no estado do Rio de Janeiro na década de 1980, assumem especial relevância. Os CIEPs propunham uma organização escolar em turno único, com jornada diária ampliada, articulando ensino formal, alimentação, atendimento médico, práticas culturais e atividades esportivas. Mais do que um arranjo administrativo, tratava-se de um projeto político-pedagógico que reconhecia a escola como espaço de produção de cultura e de garantia de direitos, aproximando-se da perspectiva defendida por Arroyo (2012), para quem a educação integral não pode ser compreendida como favor ou política compensatória, mas como direito social indissociável da dignidade humana.

No âmbito federal, um marco relevante na trajetória da educação integral foi a criação do Programa Mais Educação, instituído em 2007, cuja estratégia central consistiu na indução da ampliação da jornada escolar por meio do financiamento de atividades no contraturno. Embora o programa tenha contribuído para a expansão do tempo educativo, a literatura crítica aponta limites estruturais significativos, sobretudo no que se refere à dissociação entre o chamado “turno do conhecimento”, correspondente às aulas regulares, e o “turno da complementação”, composto por oficinas e atividades extracurriculares. Tal fragmentação revela uma concepção instrumental do tempo integral, na qual a ampliação da jornada não se articula organicamente ao currículo escolar, distanciando-se do princípio da formação omnilateral defendido pela pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013) e reforçando uma lógica de políticas focalizadas e compensatórias.

Esse percurso histórico evidencia a permanência de uma tensão estrutural no campo das políticas de educação integral no Brasil. De um lado, consolida-se uma concepção alinhada a estratégias de controle social, proteção mínima e mitigação dos efeitos da pobreza, frequentemente associada a políticas neoliberais de focalização e responsabilização da escola por problemas de origem estrutural. De outro, afirma-se uma perspectiva contra hegemônica

que compreende a educação integral como dimensão constitutiva de um projeto educativo emancipatório, orientado pela socialização crítica do conhecimento, pela ampliação das experiências formativas e pela efetivação do direito à educação em sua integralidade (Gramsci, 2001; Saviani, 2013; Arroyo, 2012).

É à luz dessa tensão histórica, teórica e política que, na próxima seção, será analisado o Programa Escola em Tempo Integral, lançado pelo Governo Federal em 2023, buscando compreender em que medida seus fundamentos, estratégias e dispositivos normativos se aproximam – ou se afastam – de uma concepção de educação integral comprometida com a formação plena dos sujeitos e com a construção de um projeto educacional democrático e socialmente referenciado.

A proposta de uma escola integral ganha centralidade no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, ao defender a educação como função essencialmente pública, gratuita, laica e articulada a um sistema nacional que compreendesse desde a infância até o ensino superior. Esse documento, considerado por Saviani (1999) um marco da luta pela reconstrução democrática do Brasil, reforça a ideia de que a educação integral deve promover o desenvolvimento pleno do ser humano em suas dimensões cognitivas, éticas, sociais e culturais. Essa perspectiva apresenta fundamentos sistematizados pela Pedagogia Histórico-Crítica, segundo a qual o processo educativo deve possibilitar aos sujeitos a apropriação crítica do saber sistematizado, necessário à sua inserção e transformação da realidade social.

Ao longo da segunda metade do século XX, diversas experiências brasileiras consolidaram práticas pedagógicas próximas dessa concepção omnilateral de formação. As Escolas-Parque, idealizadas por Anísio Teixeira, e os Ginásios Vocacionais, coordenados por Maria Nilde Mascelani, são exemplos de propostas que romperam com a lógica instrucionista da escola tradicional ao integrarem

atividades culturais, esportivas, artísticas e profissionais ao currículo escolar. Sob a lente da PHC, essas iniciativas se aproximam de uma proposta de educação vinculada à totalidade da vida social, ao favorecerem a relação orgânica entre ensino e prática social concreta, fortalecendo o papel da escola como mediadora do conhecimento e instrumento de emancipação humana (Saviani, 2011).

Essas matrizes históricas ganham novo fôlego com a sanção da Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral como política nacional de ampliação da jornada escolar com base na concepção de educação integral. Ancorado em princípios semelhantes aos da Pedagogia Histórico-Crítica, o programa reconhece que a simples extensão do tempo na escola não é suficiente se não estiver articulada a um currículo crítico, que promova a formação intelectual, ética e política dos sujeitos. Ao propor uma organização do tempo e do espaço escolares voltada para a formação plena, o Programa ETI reafirma a função social da escola como mediadora do acesso aos conhecimentos sistematizados, condição fundamental para a emancipação e o exercício da cidadania (Saviani, 1999).

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: BREVE ANÁLISE DAS DIRETRIZES PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL A PARTIR DA ÓTICA DA PHC

O Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023, tem como objetivo fomentar a oferta de educação integral na Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sua operacionalização ocorre por meio da adesão voluntária de estados, municípios e do Distrito Federal, com a transferência de recursos financeiros destinados à

ampliação da jornada escolar e à melhoria das condições de oferta, conforme critérios definidos em atos normativos complementares.

A partir da análise da Lei nº 14.640/2023 e dos atos normativos complementares que regulamentam sua implementação, é possível identificar alguns eixos estruturantes do Programa ETI: 1) a ampliação da jornada escolar na Educação Básica; 2) o fomento financeiro por meio de repasses da União a estados, municípios e ao Distrito Federal que aderem ao programa; e 3) o fortalecimento das condições de oferta, incluindo infraestrutura, alimentação escolar e apoio à implementação pedagógica. No âmbito da execução do programa, esses eixos passam a dialogar com marcos normativos mais amplos da política educacional vigente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que introduz tensões relativas à organização curricular e às finalidades formativas atribuídas à ampliação do tempo escolar.

De maneira geral, a tensão entre formação instrumental e formação na perspectiva omnilateral pode emergir no Art. 2º da Lei nº 14.640/2023, que, no inciso II do parágrafo 3º, estabelece que a criação de matrículas no âmbito do Programa ETI

[...] ocorrerá obrigatoriamente em escolas com propostas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular e às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e concebidas para oferta em tempo integral na perspectiva da educação integral (Brasil, 2023).

Essa contradição se agudiza quando se considera o modo como o Estado avalia as políticas públicas, sendo dignos de nota o Art. 10, que busca condensar eficácia qualitativa e quantitativa do programa, assim como o Art. 13, que busca contemplar tanto a criação de indicadores de avaliação como uma orientação curricular para a educação integral. Nota-se uma tentativa da legislação de superar a lógica do contraturno, propondo um currículo integrado.

No entanto, devido à lógica das avaliações externas, que conseguem medir apenas aquilo que é quantificável e comparável (Afonso, 2009), a possibilidade de predominar uma formação instrumental no âmbito da realidade efetiva é bem maior do que a de concretização de uma educação omnilateral, embora esse isso não seja admitido explicitamente, porque, devido a marcos curriculares hegemônicos que atravessam o programa, a ênfase recai sobre aspectos como flexibilidade, a escolha individual e a preparação para o mundo do trabalho por meio do protagonismo juvenil e do projeto de vida, obscurecendo intencionalidades específicas que buscam a manutenção da sociedade atual.

Evidencia-se que esse discurso possui um caráter ideológico, afinado com o pensamento neoliberal, e está em consonância com o que preconizam os organismos internacionais para a formação de professores. Desta forma, as características pessoais de iniciativa, flexibilidade, autonomia e capacidade de aprender, que são exigências cada vez mais presentes no mundo do trabalho, também são requisitadas no ambiente escolar. Utilizando-se desta narrativa, a escola cada vez menos ensina os conceitos científicos e a cultura mais desenvolvida para assumir a tarefa de formação do trabalhador flexível, que se adapta facilmente às mudanças do mundo do trabalho, mas sem a capacidade de discernimento crítico. Isso porque a transmissão de conhecimento, enquanto resultado de abstrações complexas, vem perdendo a centralidade no trabalho educativo, para o desenvolvimento de capacidades tidas como essenciais na nova sociedade do conhecimento (Duarte, 2001).

Sabe-se que a educação pública vem sofrendo um processo de desmonte pelas políticas de cunho neoliberal pelo menos desde meados da década de 1990 (Soares, 2002). É nesse período que, segundo Soares (2002), as características neoliberais do ajuste brasileiro ficam mais evidentes, com suas consequências econômicas e sociais, tais como as propostas de privatização das empresas estatais e o estabelecimento de um Estado Mínimo, que cumpria

apenas com algumas funções básicas, como a educação primária e a saúde pública.

Na atualidade, observa-se um aprofundamento da implantação de políticas de cunho neoliberal no país, que no campo da educação pode ser observado com o progressivo desmonte da escola pública, a partir dos cortes drásticos de recursos, da ausência de concursos e contratação de docentes, entre outros. Por isso, urge a superação deste “projeto civilizatório burguês” (Lombardi; Colares, 2020, p. 23). A Pedagogia Histórico-crítica, por ser uma das principais pedagogias contra hegemônicas do Brasil, oferece os instrumentos necessários para tanto, propondo ações pedagógicas comprometidas com o objetivo de humanização e emancipação dos sujeitos.

Assim, pensar uma educação integral em tempo integral a partir dos pressupostos da PHC exige compreendermos a diferença entre educação integral e período integral. Esta pode ser uma condição para aquela, mas não a garante. A educação integral exige uma organização curricular que supere a dualidade entre formação intelectual e formação prática, entre trabalho manual e trabalho intelectual. Defende-se uma formação integral a partir do acesso ao conhecimento sistematizado (ciência, arte, filosofia), que possibilite aos sujeitos o desenvolvimento pleno as capacidades humanas, superando a fragmentação imposta pela sociedade capitalista.

Por fim, cabe destacar ainda o inciso III do 3º parágrafo do Art. 3º, que prioriza a criação de matrículas nas escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade, pois ele amplia a possibilidade de a prática educativa não se circunscrever ao determinismo, abrindo possibilidade para explorar as contradições. Um marco distintivo do direito burguês é a constituição de um Estado que se apresente acima da luta de classes, contribuindo para ocultar a exploração capitalista (Poulantzas, 2019). Assim, a existência de um dispositivo normativo que reconhece a desigualdade social pode ser articulada, em certa medida, a um dos pressupostos fundamentais

da PHC, o de que os dominados precisam dominar aquilo que os dominantes dominam (Saviani, 1999), isto é, aquilo que de melhor a humanidade desenvolveu em termos de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitem afirmar que o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023, não pode ser compreendido de forma unívoca ou reduzido a uma concepção homogênea de educação integral. Ao contrário, trata-se de uma política pública que se insere em um campo de disputas, atravessado por diferentes projetos formativos e por marcos normativos mais amplos da política educacional brasileira, o que imprime ao programa um caráter contraditório.

Do ponto de vista normativo, o ETI apresenta avanços importantes ao reafirmar a ampliação da jornada escolar como responsabilidade do Estado, ao induzir o fortalecimento das condições materiais de oferta e ao buscar superar a lógica fragmentada do contraturno. Esses elementos recolocam a escola pública como espaço central de formação e ampliam as possibilidades objetivas de acesso dos estudantes ao trabalho educativo sistematizado, condição indispensável para qualquer projeto de educação integral.

Entretanto, a análise à luz da Pedagogia Histórico-Crítica evidencia que tais avanços se realizam sob limites estruturais impostos pelo modo de organização das políticas educacionais no interior do Estado burguês. A exigência de alinhamento à Base Nacional Comum Curricular, associada aos mecanismos de avaliação e monitoramento baseados na mensuração de resultados, tende a reforçar uma racionalidade instrumental da educação, orientada pela lógica das competências, da flexibilidade e da adaptação ao mundo do

trabalho. Nesse contexto, a ampliação do tempo escolar corre o risco de ser subsumida a finalidades formativas restritas, distantes da perspectiva omnilateral defendida pela PHC.

Ainda assim, como se procurou demonstrar, o Programa Escola em Tempo Integral não se reduz a essas determinações. A própria legislação que o institui incorpora dispositivos que reconhecem as desigualdades sociais e priorizam o atendimento a estudantes em situação de maior vulnerabilidade, abrindo espaço para a exploração de contradições no interior da política. Essa dimensão permite articular o programa a um dos pressupostos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica: a necessidade de garantir aos grupos subalternos o acesso ao conhecimento historicamente elaborado, condição para a humanização e para a compreensão crítica da realidade social.

Conclui-se, portanto, que a efetivação de uma educação integral, nos termos defendidos pela PHC, não decorre automaticamente da ampliação do tempo escolar, ainda que esta seja uma condição relevante. Sua concretização depende de disputas políticas, pedagógicas e curriculares que extrapolam o texto legal do programa e se materializam na prática social da escola. Nesse sentido, o ETI pode ser compreendido simultaneamente como expressão dos limites da política educacional no capitalismo contemporâneo e como espaço contraditório de possibilidades, no qual se colocam desafios e potencialidades para a construção de uma formação humana plena.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º de ago. 2023.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. de. A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio:** revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

LOMBARDI, J. C.; COLARES, A. A. Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadora. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 127, p. 11-26, 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/180014>. Acesso em: 16 dez. 2025.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais.** Tradução de Maria Leonor F. R. Loureiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 32. ed. Campinas/São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.



12

*Adriana dos Reis Martins
Celestina Maria Pereira de Souza
Ítalo Bruno Paiva Gonçalves
Jeffirson Ramos da Silva*

A EXPERIÊNCIA DO TOCANTINS NA FORMAÇÃO DE GESTORES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-630-2.12

INTRODUÇÃO

A agenda da Educação Integral em Tempo Integral volta a assumir centralidade no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras a partir de 2023, com o início de uma nova gestão federal comprometida com a ampliação da jornada escolar e a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Um dos gatilhos para esse avanço é o cumprimento do Plano Nacional de Educação de 2014, que coloca como meta ampliar a oferta desta modalidade em 50% (Brasil, 2014).

Nesse contexto, a Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023, estabelece diretrizes para a expansão das matrículas em tempo integral na Educação Básica, reafirmando a concepção de educação integral como política estruturante para o fortalecimento da equidade e para a melhoria das condições de acesso, permanência e sucesso escolar (Brasil, 2023).

Entre as orientações da portaria, destaca-se a Seção III, destinada aos Materiais de Apoio e Inovação Pedagógica – FOMENTAR, que determina a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos em colaboração entre União, estados e municípios, reconhecendo a necessidade de suporte técnico à gestão escolar. Essa diretriz evidencia que a implementação da educação integral demanda não apenas ampliação de tempo, mas reorganização curricular, planejamento intersetorial e qualificação das práticas pedagógicas, o que exige formação continuada das equipes escolares.

Nesse contexto, em 2025 foi realizado o Curso de Formação Continuada de Secretárias(os) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no Âmbito do Programa Escola em Tempo Integral – Região Norte, com participação dos 139 municípios tocantineses. Este artigo analisa experiências dos formadores das regionais de Araguaína, Araguaetins, Colinas, Miracema e Palmas. A análise se dá a partir das discussões das temáticas dos módulos, buscando

compreender a apropriação dos fundamentos da política pelos gestores e técnicos, bem como identificar os desafios que emergiram durante o processo formativo.

Este estudo se caracteriza como uma análise qualitativa de natureza descritivo-analítica, configurando-se como um relato de experiência fundamentado. Adotamos a perspectiva de que o relato de experiência reflete o aprendizado do sujeito em seu contexto e as ações por ele realizadas (Minayo, 2011). Os procedimentos metodológicos foram assentados em uma perspectiva crítica, envolvendo a análise documental de normativas federais e orientações do Programa Escola em Tempo Integral (ETI). Além disso, o estudo baseou-se na observação direta do processo formativo, considerando as interações, dificuldades e percepções dos participantes registradas nos fóruns da plataforma *Moodle* do curso. Foi dado destaque aos conteúdos abordados nos seis módulos: ordenamento jurídico, fundamentos da educação integral, intersetorialidade e políticas públicas, gestão democrática, currículo integrado, equidade e diversidade.

O estudo analisou as experiências de cinco regionais (Araguaína, Araguaetins, Colinas, Miracema e Palmas) que, juntas, abrangem 54 municípios. Essa análise é significativa, pois quantitativamente representa 39% dos 139 municípios do Tocantins e inclui realidades educacionais bastante diversas perante a implementação da política de educação integral em tempo integral.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES

A Educação Integral no Brasil possui base histórica que remonta a Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e outras experiências

que defendem a formação humana em suas múltiplas dimensões (Cavaliere, 2009; Moll, 2012). A perspectiva integral articula aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais, corporais e comunitários, em oposição a modelos estritamente conteudistas.

Observa-se que, na sociedade brasileira, há uma crescente demanda pela Escola de Tempo Integral, motivada sobretudo pelas condições objetivas de vida das famílias, mas também pela expectativa de que a ampliação da jornada escolar possa resultar em melhores desempenhos acadêmicos, conforme aponta Cavaliere (2014). Essas tensões e contradições refletem um longo processo histórico de disputas em torno do acesso e da melhoria da educação pública no país.

A busca por maior qualidade, ampliação de vagas, melhores condições de permanência na escola, oferta adequada de alimentação escolar, incremento de investimentos, construção de novas unidades e remunerações mais justas constituem exemplos recorrentes das reivindicações presentes nas pautas civis, estudantis, profissionais e legislativas que tratam da educação brasileira.

As disputas em torno das concepções de Educação Integral no Brasil se arrastam há décadas, produzindo ainda poucos avanços teóricos e práticos, apesar de ser uma pauta recorrente nos discursos políticos e de ter ganhado destaque nos últimos anos (Paiva; Rosa; Costa, 2017).

Torna-nos imperioso refletir sobre as concepções de educação integral existentes na história da educação, não com a intenção de realizar transplantes de ideias, mas almejando elaborar uma concepção de educação integral que possa servir de fundamento para atuais propostas de ampliação da jornada escolar diária (Paiva; Azevedo; Coelho, 2014, p. 51).

Historicamente, o debate sobre Educação em Tempo Integral no Brasil confronta duas compreensões distintas. De um lado, há a

visão que reduz o tempo integral à simples ampliação da permanência diária do estudante na escola, limitando-se ao aumento das horas-aula (Cavaliere, 2014). De outro, emerge a concepção de Educação Integral, que se refere ao desenvolvimento pleno do estudante – intelectual, físico, emocional, social e cultural – exigindo repensar currículo, práticas pedagógicas, organização do tempo, uso dos espaços e relações educativas. Como sublinha Cavaliere (2014), uma ampliação da jornada que não esteja articulada ao projeto político-pedagógico, ou que se limite à ideia de complementação ou ocupação do tempo, é insuficiente frente aos desafios educacionais do país e não responde às expectativas da população.

Paiva, Rosa e Costa (2017) aprofundam esse debate ao identificarem duas perspectivas centrais de educação integral no cenário brasileiro: uma vinculada à dimensão sócio-histórica dos conhecimentos produzidos pela humanidade; e outra articulada ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ambas se materializam em práticas de Educação Integral em Tempo Integral existentes no país e evidenciam disputas teóricas e políticas que refletem distintas concepções de sujeito, sociedade e mundo.

Na atualidade, a Portaria nº 2.036/2023 reafirma a concepção de uma educação que compreenda o ser humano em sua integralidade, abrangendo dimensões cognitivas, corporais, afetivas, sociais e culturais. O documento orienta que as redes de ensino organizem tempos e espaços educativos capazes de promover experiências formativas diversificadas, inclusivas e contextualizadas. Dessa forma, a ampliação da jornada escolar deixa de ser entendida como simples aumento do tempo de permanência na escola e passa a significar uma reorganização curricular pautada na integração entre áreas do conhecimento, no desenvolvimento de práticas interdisciplinares e na participação ativa dos estudantes.

ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA FORMAÇÃO

O curso de formação, estruturado em seis módulos articulados e fundamentado na Portaria nº 2.036/2023, abordou temáticas essenciais para a expansão de matrículas em tempo integral nos municípios tocantinos. Os módulos abrangeram desde as bases legais e fundamentos da educação integral (Módulos 1 e 2) até temas mais aplicados, como currículo integrado, gestão democrática, intersetorialidade e equidade (Módulos 3, 4, 5 e 6, respectivamente). Com foco em políticas públicas para redes de ensino, o curso utilizou metodologias participativas, atividades online, estudos orientados e práticas para gestores e educadores.

O curso de formação foi organizado em seis módulos articulados entre si e fundamentados na Portaria nº 2.036/2023, que envolveram as seguintes temáticas: abordando desde as bases legais e fundamentos da educação integral (Módulos 1 e 2) até currículo integrado, gestão democrática, intersetorialidade e equidade (Módulos 3, 4, 5 e 6), com foco em políticas públicas para redes de ensino e a participação de gestores e educadores, visando ampliar a oferta de matrículas em tempo integral. Utilizou metodologias participativas, atividades *online*, estudos orientados e atividades práticas.

A formação continuada destinada a secretarias e conselhos de educação tem desempenhado papel central no fortalecimento das políticas públicas voltadas à ampliação da jornada escolar e à consolidação da educação integral em tempo integral no país. Conforme informações do Ministério da Educação (MEC), o curso tem como objetivo apoiar redes municipais, estaduais, distrital e os conselhos de educação na implementação de políticas alinhadas aos princípios pedagógicos, organizacionais e intersetoriais da educação integral.

Promovida pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), a iniciativa é ofertada na modalidade a distância,

integrando momentos síncronos, assíncronos e encontros presenciais. Com carga horária total de 120 horas, a formação está estruturada em seis módulos que abordam conteúdos essenciais para o planejamento, gestão e institucionalização do tempo integral: o Programa Escola em Tempo Integral e seu ordenamento jurídico; fundamentos da educação integral; intersetorialidade; gestão democrática; currículo integrado; e equidade.

As vagas são destinadas a representantes das secretarias e conselhos de educação, bem como a diretores e equipes técnicas que atuam diretamente com políticas de educação integral, com os objetivos de qualificar a gestão e promover práticas educativas orientadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Tabela 1 - Tabela com o quantitativo da participação das regionais no curso de formação

Regional	Municípios	Qtd. Inscritos	% Concluintes
Araguaína	15	52	100%
Araguatins	12	33	88%
Colinas	10	26	99%
Miracema	6	13	99%
Palmas	9	24	96%

Fonte: elaborada pelos autores (2025).

Desse modo, a organização e a estrutura da formação demonstraram-se coerentes com os objetivos propostos pela política de educação integral, ao contemplar um público estratégico diretamente envolvido com a gestão e a implementação dessas ações nos municípios. A expressiva participação dos municípios tocantinenses evidencia não apenas a adesão institucional à proposta formativa, mas também o reconhecimento da importância da qualificação técnica para o fortalecimento das políticas educacionais. Esse engajamento reforça o potencial da formação como instrumento

de articulação entre gestão, práticas educativas e desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a consolidação e a efetividade da educação integral no contexto local.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ENTRE EXPERIÊNCIAS, POLÊMICAS E AVANÇOS

DESENHOS CURRICULARES E METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Os debates sobre educação integral e currículo apoiam-se em marcos legais estruturantes, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014. Esses documentos não apenas legitimam a ampliação da compreensão sobre o papel da escola, mas também criam condições para a emergência de propostas curriculares que ultrapassam a organização tradicional centrada na transmissão de conteúdo. A partir do entendimento de que a educação deve promover o “pleno desenvolvimento da pessoa”, conforme previsto no art. 205 da Constituição e reafirmado no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), consolida-se a ideia de que a escola precisa mobilizar saberes, práticas, tempos e espaços que dialoguem com a integralidade do sujeito.

Nesse sentido, tais normativas sustentam a incorporação de metodologias pedagógicas que valorizem a relação entre diferentes linguagens, experiências e dimensões do desenvolvimento humano, superando modelos conteudistas e fragmentados. A educação

integral, ao propor uma formação que articule aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e corporais, exige currículos mais flexíveis, interdisciplinares e capazes de se adaptar às necessidades e potencialidades dos estudantes. Assim, os dispositivos legais funcionam como orientadores para que os sistemas de ensino e as escolas possam repensar seus desenhos curriculares, estruturando práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas e estejam alinhadas aos direitos de aprendizagem assegurados pelas políticas educacionais contemporâneas (Brasil, 1988; 1996; 2014).

No curso de formação do Programa Escola em Tempo Integral, o Módulo 5, dedicado ao currículo integrado, apresenta uma reflexão sobre as possibilidades de construir um currículo “de” e “para” a educação integral, destacando que essa construção está diretamente relacionada à organização do tempo escolar. O desafio é significativo, como observaram os cursistas da Regional de Colinas-TO, que contou com a participação de representantes de 13 municípios. Nesse contexto, os gestores identificaram a necessidade de incluir nos currículos componentes como artes visuais, dança, teatro, música, natação e xadrez.

Entretanto, muitos desses gestores relataram dificuldades para efetivar tais propostas, especialmente devido à carência de profissionais com formação específica para atuar nessas áreas e à insuficiência de infraestrutura nas escolas para o desenvolvimento das atividades. Essas limitações evidenciam a distância entre as diretrizes da educação integral e as condições concretas de implementação no contexto escolar, reforçando a necessidade de políticas públicas que articulem formação docente, investimento estrutural e orientações curriculares adequadas às realidades locais.

Diante do exposto, compreende-se que a efetivação da educação integral, conforme orientam os marcos legais, exige uma concepção ampliada de currículo que reconheça a centralidade das artes e das múltiplas linguagens no processo formativo. Conforme

discute Martins (2019), a arte na educação integral constitui um campo fundamental para o desenvolvimento sensível, crítico e expressivo dos estudantes, contribuindo para a articulação entre dimensões cognitivas, emocionais, corporais e culturais. No entanto, as reflexões dos gestores participantes da formação evidenciam que, apesar do reconhecimento da importância de componentes como artes visuais, dança, teatro e música, persistem obstáculos relacionados à formação específica de profissionais e à infraestrutura escolar. Tal realidade revela a distância entre os princípios da educação integral e as condições concretas de sua implementação, reforçando a necessidade de políticas públicas que assegurem investimento, formação continuada e orientações curriculares que valorizem a arte como eixo estruturante da formação integral.

Nesse cenário, torna-se imprescindível analisar de que maneira os processos de articulação local e a intersetorialidade podem contribuir para a superação desses desafios. A efetivação da Política de Educação Integral em Tempo Integral depende da cooperação entre diferentes atores e setores — educação, cultura, esporte, assistência social e saúde —, bem como do fortalecimento do diálogo entre os sistemas de ensino e os territórios. Assim, o próximo tópico aborda os processos de articulação local e a intersetorialidade, buscando compreender como essas dimensões podem potencializar a implementação da política e favorecer a construção de práticas educativas integradas e sustentáveis nos contextos municipais.

PROCESSOS DE ARTICULAÇÃO LOCAL E INTERSETORIALIDADE NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Um dos grandes desafios para a consolidação de uma educação pública de qualidade em todo o território nacional é o atraso histórico e o descaso com a infraestrutura das escolas brasileiras.

Até hoje, diante do relato dos cursistas, constata-se que grande parte das instituições de ensino em diversos municípios do interior ainda enfrenta a falta do básico: salas de aula que atendam aos padrões mínimos de tamanho e ventilação, espaços adequados de cozinha, quadra esportiva, auditório, biblioteca, entre outras estruturas essenciais.

Nesse contexto, a intersetorialidade surge como um eixo fundamental do programa, buscando incentivar que as escolas e o sistema educacional dos municípios articulem-se com outras secretarias da Prefeitura e com a comunidade do entorno. O objetivo é estabelecer parcerias que possibilitem a ampliação do tempo escolar por meio do uso de diferentes equipamentos e espaços públicos, complementares à escola. Isso se torna especialmente importante quando a própria unidade escolar ainda não possui condições estruturais plenas para garantir a permanência dos(as) estudantes pelo tempo exigido, como é o caso de grande parte das escolas brasileiras, principalmente nos interiores (Brasil, 2025a).

A intersetorialidade, portanto, dentro do que foi apresentado nos módulos, não apenas amplia as possibilidades educativas, como também fortalece a relação entre escola e território, reconhecendo que a formação integral dos(as) estudantes depende de uma rede articulada de políticas públicas. Espaços como centros culturais, associações de bairro, unidades de saúde, quadras esportivas nas praças, bibliotecas municipais, museus, entre outros, podem tornar-se extensões do ambiente escolar, enriquecendo as experiências formativas e suprimindo temporariamente lacunas estruturais da rede de ensino (Brasil, 2025a).

Além disso, essa articulação favorece o compartilhamento de responsabilidades entre diferentes setores da gestão municipal, rompendo com a lógica de que a educação deve solucionar sozinho problemas que são, na verdade, de ordem social mais ampla.

Ao integrar esforços, os municípios conseguem garantir que as políticas públicas dialoguem entre si, promovendo maior eficiência e impacto na vida dos(as) estudantes.

Dessa forma, a intersetorialidade significa a necessidade da convergência de esforços, conhecimentos e recursos para a construção de respostas mais efetivas a determinados problemas escolares. Como exemplo, podemos citar a insegurança alimentar, violência doméstica, vulnerabilidade social, abusos, entre vários outros. Busca-se com isso desburocratizar a articulação do poder público com suas diversas áreas (Escola em Tempo Integral, 2025a).

Entretanto, é importante destacar que, ao longo dos debates realizados com os estudantes durante as atividades propostas, foi possível aprofundar a compreensão sobre a intersetorialidade. A partir dessas discussões, emergiu a percepção de que existem outras possibilidades de atuação articulada entre políticas públicas. Um exemplo disso é a Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), que determina que as escolas contem com uma equipe multiprofissional composta por psicólogos e assistentes sociais, atuando em colaboração com a Orientação Educacional e oferecendo suporte à comunidade escolar.

Essa articulação integrada e contínua dentro da escola busca viabilizar o trabalho com temas, situações e problemas que extrapolam a sala de aula, mas que afetam diretamente o dia a dia de toda a escola. Questões relacionadas ao bem-estar psicológico, situações de violência no ambiente familiar, fragilidades socioeconômicas e diferentes formas de violação de direitos, quando bem trabalhadas, têm o potencial de auxiliar o trabalho docente e o avanço educacional das crianças. “Uma análise educacional territorializada pode fomentar um debate mais estruturado sobre o acesso a serviços integrados, favorecendo o desenvolvimento pleno dos estudantes” (Lagares; Castro; Santos, 2025, p. 108).

Conforme estabelece a Lei 13.935/2019, cabe a esses profissionais garantir aos estudantes o acesso, a permanência e a conclusão de seus estudos; fortalecer a participação das famílias e da comunidade na vida escolar; intervir diante de dificuldades de aprendizagem e em situações de violência; oferecer suporte às famílias em contextos de ameaça ou violação de direitos; articular a rede de serviços de proteção voltada para mulheres, crianças e jovens; orientar responsáveis e cuidadores; acompanhar os efeitos de programas de transferência de renda sobre a vida escolar; promover a integração da escola com a comunidade e com outras instituições; enfrentar práticas discriminatórias; incentivar a participação ativa dos estudantes; e acompanhar adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Outro ponto bastante polêmico – e que também dialoga diretamente com a intersetorialidade – diz respeito à presença de profissionais das forças de segurança dentro do ambiente escolar. Durante as discussões, emergiram diversos relatos sobre os problemas decorrentes da atuação direta desses agentes com os/as estudantes, incluindo situações de abuso de autoridade, violência física e até a desvalorização ou invisibilização dos profissionais da educação no processo pedagógico.

É importante reconhecer, no entanto, que as forças de segurança podem desempenhar um papel significativo no apoio à educação, como foi relatado em diversas oportunidades, desde que sua atuação seja bem delimitada e articulada com a gestão escolar. Esse apoio pode ocorrer por meio de rondas no entorno das unidades, contribuindo para identificar e prevenir situações que possam atingir o ambiente escolar, ou ainda no acompanhamento de profissionais em ações de busca ativa de estudantes, especialmente quando essas ações envolvem territórios considerados perigosos ou hostis, em parceria com o Conselho Tutelar.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NO PROCESSO DE PLANEJAMENTO E IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

No Programa Escola em Tempo Integral, a Gestão Democrática é apresentada como eixo estruturante do programa, apresentando-a como princípio constitucional estabelecido pela Constituição Federal de 1988, símbolo das lutas sociais pela democratização da educação no Brasil e Carta Magna que considera a educação como um direito de todos, implicando a participação social como essencial na promoção e garantia desse direito pleno.

O material formativo do Programa Escola de Tempo Integral apresenta como fonte para o debate o arcabouço legal da educação brasileira, que assegura a participação social e a gestão democrática em diversos ordenamentos jurídicos. Inicia mostrando, de forma detalhada e didática, os movimentos da gestão democrática na LDBEN/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enfatizando a Lei n. 14.644/2023, que introduziu alterações na própria LDBEN que reforçam a gestão democrática com a inclusão da obrigatoriedade da criação dos conselhos escolares, fortalecendo a relação entre a comunidade e as políticas públicas, de forma que reflitam as necessidades locais.

Ato normativo com real importância, pois, como afirma Carvalho (2015), para que as políticas no campo da educação que se referem à democratização sejam de fato efetivas, é necessário que considerem o contexto em que estão inseridas, as necessidades existentes e as condições concretas para sua materialização. Assim, ao garantir a criação dos conselhos escolares, elevam-se as possibilidades da eficiência da implantação da política de educação integral em tempo integral, ao contar com o “engajamento e compartilhamento de decisões, recursos e estratégias” (Escola em Tempo Integral, 2025b, p. 10)

O Programa Escola em Tempo Integral (2025) considera a gestão democrática como um princípio do ensino público, que se transformou em meta diante da publicação do Plano Nacional de Educação, e orientou a elaboração dos planos subnacionais em consonância, considerando como meta e estratégia a serem executadas e alcançadas nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Depois de meta, a Gestão Democrática se tornou condicionalidade para repasse de uma das três modalidades de complementação de recurso para as redes públicas, a complementação do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), quando foi aprovado o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), foi aprovado pela Lei n. 14.113, 2020, conforme Art. 5º, Inciso I.

Assim, as instâncias de participação social são altamente valorizadas no processo de elaboração e implementação da política local de educação em tempo integral, por meio dos conselhos municipais e estaduais de educação, dos Fóruns Permanentes de Educação e dos conselhos escolares. Enfatiza também a importância ativa dos estudantes e da comunidade local na construção dos saberes e das práticas educativas, alertando para a importância da participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos pedagógicos, garantindo o sentimento de pertencimento nas decisões de gestão.

O programa destaca também a importância da intersetorialidade nos Comitês Locais de educação integral, que promovem a integração das ações dos mais diversos setores, como saúde, educação, assistência social e segurança pública. A criação dos Comitês Locais surge como uma estratégia legal fundamental para a colaboração e busca dos objetivos comuns na educação integral, pois devem contar com os profissionais das diversas áreas, permitindo avanços na política da educação integral nos territórios.

Em síntese, é ponto pacificado que a participação social é crucial para o avanço das políticas públicas, em especial de educação integral, que exigem diálogo e compartilhamento das decisões. No entanto, não é incomum que os momentos formativos sejam inundados pelas reflexões dos participantes que apontam os inúmeros obstáculos que encontram no processo de efetivação da participação social no processo de elaboração e efetivação das políticas em seus territórios.

Apontam fragilidades no processo formativo quanto aos aspectos legais, nas condições materiais precárias de funcionamento dos espaços destinados aos Fóruns e Conselhos, nas condições de trabalho que tornam escassas as possibilidades de participação nas reuniões, formações e processos contínuos para consolidação das políticas.

Enfim, o processo formativo do Programa Escola em Tempo Integral agregou fortalecimento teórico com articulação às possibilidades concretas para a efetivação de um processo mais inclusivo, participativo e democrático, de forma que a compreensão e engajamento acerca da importância da garantia da oferta de educação integral em tempo integral sejam concedidas como ferramenta para “construir uma nova sociedade e um novo projeto de educação e de gestão que objetive a formação omnilateral humana que se dará em busca da autonomia e ao longo da vida” (Carvalho, 2015, p. 46).

EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EQUIDADE

Implementar políticas equitativas no âmbito da educação integral em tempo integral pressupõe enfrentar as desigualdades e, fundamentalmente, reconhecer os seus efeitos, sejam elas de natureza socioeconômica, gênero, etnia, raça ou relacionadas à pessoa

com deficiência, entre outras – que são frequentemente reproduzidas e perpetuadas no ambiente escolar.

A equidade no âmbito das políticas educacionais é um conceito ainda em aperfeiçoamento. Para este estudo, adotamos a compreensão proposta pelo Marco Referencial de Equidade na Educação da Secadi/MEC, de que a equidade se manifesta como a “distribuição desigual, diferenciada de recursos para corrigir as desigualdades e conhecendo, para isso, a diversidade como parte da constituição dos indivíduos e da própria coesão social, visando à promoção de resultados justos” (Brasil, 2025b, p. 4-5). Essa perspectiva visa garantir a justiça em relação ao acesso, permanência e trajetória escolar, assegurando que os processos e resultados sejam justos entre os diferentes grupos sociais.

Crahay (2002) estabelece que existem pelo menos três concepções de justiça que, quando aplicadas ao contexto educacional, se traduzem em três distintas concepções de igualdade. Essas concepções são: a Justiça Igualitária, da qual decorre a Igualdade de Tratamento; a Justiça Meritocrática, que se relaciona com a Igualdade de Oportunidades; e a Justiça Corretiva, que leva à Igualdade de Conhecimentos adquiridos. Por essa razão, a escolha adotada pelo sistema educacional para conceber a justiça orienta diretamente o planejamento, as prioridades e a definição de objetivos distintos. O autor defende que a única igualdade que se deve buscar na educação básica é a Igualdade de Conhecimentos Adquiridos, fundamentada no princípio da Justiça Corretiva, a qual se baseia na distribuição desigual (diferenciada) dos bens educacionais.

É nesse contexto que o Módulo 6: «Equidade: modalidades educacionais e temáticas da diversidade” buscou discutir a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Essa temática é obrigatória, conforme estabelece o Artigo 26-A da LDBEN, dispositivo incluído pelas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08. Sua regulamentação se dá por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP n.º 01/2004).

As discussões realizadas nos encontros formativos e nos fóruns virtuais permitiram problematizar o planejamento dos sistemas municipais de ensino referente ao atendimento prioritário aos estudantes. O foco da análise recaiu especificamente sobre os critérios e mecanismos empregados para a identificação e o suporte dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando garantir a efetiva aplicação das políticas e a distribuição adequada dos recursos a quem mais necessita.

A educação integral só cumpre sua função social quando abandona a “igualdade de tratamento” — que muitas vezes ignora desigualdades de partida — em favor de uma distribuição intencionalmente diferenciada de recursos e emerge a urgência de fortalecer os espaços e mecanismos municipais que identifiquem vulnerabilidades reais, como as questões étnico-raciais e socioeconômicas, garantindo que o suporte pedagógico e financeiro alcance, prioritariamente, quem mais enfrenta barreiras no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de gestores realizada no Tocantins configura-se como ação estratégica para implementação da Educação Integral em Tempo Integral, conforme diretrizes da Portaria nº 2.036/2023. A experiência analisada revela avanços relevantes, como o fortalecimento da compreensão conceitual, o maior alinhamento às normativas nacionais e a ampliação da capacidade de planejamento das equipes gestoras.

Entretanto, persistem desafios estruturais e pedagógicos, entre os quais se destacam: Um dos desafios enfrentados pelas

redes de ensino é a elaboração e a implementação de um currículo compatível com a estrutura física e organizacional das unidades educacionais. Relatos recorrentes indicam que, no momento do planejamento, trabalha-se a partir da definição de prioridades, uma vez que há uma constante disputa por espaços para a efetivação de um currículo diversificado. Soma-se a isso a escassez de profissionais qualificados para atender à totalidade das demandas de uma escola de tempo integral, a qual se propõe a oferecer atividades de diferentes naturezas e abordagens.

Consolidar práticas intersetoriais demanda planejamento, vontade política e a criação de mecanismos permanentes de diálogo entre secretarias, escolas e comunidade, gestores, professores, estudantes e famílias. Quando implementada de forma efetiva e democrática, essa abordagem contribui para a construção de uma educação mais equitativa e alinhada às reais necessidades do território, aproximando o país do ideal de oferecer a todas as crianças e jovens uma escola pública de qualidade, segura e acolhedora. No entanto, nada substitui a importância de uma escola com infraestrutura adequada e financiamento suficiente, capaz de garantir a permanência dos estudantes em tempo integral, oferecendo conforto, dignidade, espaços, currículo e ensino de qualidade.

Diante das análises realizadas, conclui-se que a formação de gestores no âmbito da Política de Educação Integral em Tempo Integral no Tocantins representa um avanço significativo para a consolidação dessa proposta, ao promover alinhamento conceitual, normativo e pedagógico entre os entes envolvidos. Contudo, os desafios evidenciados, especialmente aqueles relacionados à implementação do currículo integrado, às limitações de infraestrutura e às fragilidades nos processos de intersetorialidade, revelam que a efetivação da educação integral exige ações contínuas e articuladas que extrapolam o campo formativo. Torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas públicas que assegurem financiamento adequado, investimento estrutural, formação de profissionais e articulação intersetorial

permanente, de modo a garantir condições reais para a oferta de uma educação integral de qualidade, socialmente referenciada e alinhada às especificidades dos territórios. Assim, a experiência analisada reafirma que a educação integral não se concretiza apenas pela ampliação do tempo escolar, mas pela construção coletiva de um projeto educativo comprometido com o desenvolvimento pleno dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023. **Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral**. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de referência para articulação intersetorial na jornada escolar de tempo integral, na perspectiva da educação integral**. Brasília: MEC, 2025a.

BRASIL. **Marco Referencial de Equidade na Educação**. Brasília: SECADI/MEC, 2025b.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma visão histórica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 79, 2009.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014

COELHO, L. M. A educação integral como política pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, 2014.

CARVALHO, R. F. de. Concepção político-cultural e de gestão da educação superior brasileira. In: CARVALHO, R. F. de. (Org.). **Educação Superior, Formação e Trabalho Educativo**. Goiás: Editora da PUC, 2015.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Portugal: Instituto Piaget, 2002.

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL. **Módulo 3: Políticas de educação integral em tempo integral e intersetorialidade**. Título: Coleção: Texto de referência para a Formação Continuada de secretários (as) de Educação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. 2025a.

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL. **Módulo 4: Gestão democrática e instâncias de participação e acompanhamento social**. Título: Coleção: Texto de referência para a Formação Continuada de secretários (as) de Educação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. 2025b.

LAGARES, R.; CASTRO, D. T. C.; SANTOS, D. B. de O. Amazônia Tocantinense e Educação Integral: limites, desafios e possibilidades de uma política educacional territorializada. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.

MARTINS, A. dos R. **Currículo de arte na educação de tempo integral de uma escola de Palmas/TO: uma percepção institucional e dos professores**. 2019. 176 f. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes e Universidade Federal do Tocantins, 2019.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. C. Concepções De Educação Integral Em Propostas De Ampliação Do Tempo Escolar. **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

PAIVA, F. R. S. ROSA, A. V. do N.; COSTA, V. L. da. Educação escolar integral: considerações sobre concepções educacionais na antiguidade e na atualidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 01, n. 02, maio/ago. 2017.



13

*Rosilene Lagares
Roberto Francisco de Carvalho
Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito*

MOVIMENTO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS DO TOCANTINS:

**PERSPECTIVA FORMATIVA,
PERFIL DOS CURSISTAS
E ASPECTOS AVALIATIVOS GERAIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-630-2.13

INTRODUÇÃO

Neste artigo, assentando-nos em pesquisa teórico-documental, temos por objetivo central expressar a perspectiva formativa, o perfil de cursistas e aspectos avaliativos gerais do Curso de Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias dos Municípios do estado do Tocantins no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral (EITI) do Ministério da Educação, da Região Norte, no ano de 2025.

O texto resulta de reflexão teórico-prática dos autores acerca do movimento formativo, considerando os materiais da EITI (Brasil/EITI/MEC, 2025a; b; c; d; e; f; BRASIL/AVA/ETI/Região Norte, 2025b); dados da Plataforma AVA/Região Norte 2025 (Brasil/AVA/ETI/Região Norte, 2025a); da Pesquisa MEC sobre o perfil dos Cursistas (Brasil/EITI, 2025c); e da Avaliação dos Encontros Presenciais do Tocantins 2025 (Tocantins/ETI, 2025).

Para a exposição dos resultados, organizamos o texto em três seções, além desta introdução e das considerações finais, expressando, respectivamente, aspectos operacionais e resultados gerais do Movimento Formativo da EITI no Tocantins na edição 2025; elementos do perfil de sujeitos participantes da formação; e repercussões para a EITI na percepção de cursistas.

O MOVIMENTO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO TOCANTINS: ASPECTOS OPERACIONAIS E RESULTADOS GERAIS

Nesta seção, expressamos os resultados alcançados com o movimento formativo da EITI Tocantins no Curso Educação Integral

em Tempo Integral (EITI) 2025 da Região Norte, entendido como práxis educativa articuladora da constituição humana na sua integralidade (Gramsci, 2006; Manacorda, 2001; Saviani, 1989; 1999; 2012; Carvalho; Lagares; Aguiar de Carvalho, 2020).

A versão do curso EITI/2025 foi realizada com o objetivo de ofertar a formação para Secretários de Educação, Equipes Técnicas de Secretarias de Educação e Gestoras de Escola para Liderança Pública, tendo em vista a elaboração da Política de Educação Integral na Região Norte e, para tanto, estruturou um conjunto de forças de trabalho e, nesse esforço, situam-se as coordenações de formação e estadual do Tocantins.

No estado do Tocantins, articulando as ações das coordenações estadual e de formação¹, conforme as orientações gerais do coletivo da Região Norte e pautado no Guia Didático (Brasil/AVA/ETI/Região Norte, 2025b), foi realizado um conjunto de ações, incluindo a formação dos formadores em relação ao conteúdo e ao acompanhamento e desenvolvimento dos módulos do Programa (Brasil/EITI/MEC, 2025a; b; c; d; e; f), bem como no monitoramento do movimento formativo dentro e fora do Ambiente Virtual de Aprendizagem da EITI/2025 (Brasil/AVA/ETI/Região Norte, 2025a) da plataforma Moodle, buscando o asseguramento da permanência e conclusão dos cursistas no curso.

Dessa forma, especificamente, em relação à formação dos formadores no estado do Tocantins realizamos cinco frentes de ações: 1) planejamento das atividades junto ao grupo de formadores/as do Tocantins; 2) participação da formação dos formadores sob a organização e desenvolvimento da coordenação da região norte; 3) formação específica dos formadores do Tocantins, considerando a realidade concreta material e humana existente; 4) acompanha-

1 A versão da EITI/2025 no Tocantins contou com coordenação estadual da Professora Dra. Rosilene Lagares (UFT) e com a coordenação de formação do Professor Dr. Roberto Francisco de Carvalho (UFT).

mento do movimento formativo do Curso na Plataforma Moodle (AVA-ETI); e 5) monitoramento do desenvolvimento dos cursistas por meio do acompanhamento e monitoramento do trabalho dos formadores utilizando o instrumento de trabalho encaminhado pela coordenação pedagógica.

O ponto de partida da formação no Tocantins, além de participar das atividades formativas e de gestão da Região Norte e da coordenação estadual, foi o de realizar um planejamento específico para a formação do coletivo de formadores do Tocantins articulado à formação estruturante da Região Norte (Tocantins/ETI, 2025).

Nessa perspectiva, vinculado ao planejamento da Região Norte encontra-se o conjunto de ações desenvolvidas pela formação no Tocantins pensadas considerando os seguintes aspectos gerais do curso: 1) o programa ETI 2024 foi piloto, mas em 2025 temos certa experiência e condições de ser mais efetivo na contribuição com a elaboração da política de ETI; 2) o planejamento indica a necessidade de: oferecer formação estruturante aos formadores sobre o ETI, em geral, a plataforma e os seis módulos; 3) a importância de preparação sistemática para realizar a formação junto aos cursistas e fazer o acompanhamento cotidiano das atividades na plataforma; 4) o entendimento de que antes de iniciar os trabalhos junto aos cursistas os formadores precisavam ter acesso ao material do curso incluindo os módulos, o Guia didático, e outras orientações; e 5) a pertinência do acompanhamento da formação e dos trabalhos na plataforma, bem como dos relatórios parciais, finais e da produção do conhecimento sobre a experiência formativa em pauta.

Concernente ao movimento da formação da ETI Tocantins/2025, conforme o calendário do curso, o grupo de formadores do Tocantins, sob a coordenação de formação e coordenação estadual geral, estudou os módulos e demais materiais do curso com os seguintes procedimentos: 1) estudo individual do conjunto dos módulos; 2) para cada módulo, em dupla de formadores, foi elaborado

um conjunto de slides (entre 10 e 15 páginas) adequando o material geral à realidade do Tocantins sem perder a essência da proposta original; 3) uma semana antes da formação, em cada módulo, junto aos cursistas, o grupo de formadores realizou reuniões virtuais (via Google Meet) para apresentar a ideia central do material elaborado e esclarecer dúvidas; 4) conforme o calendário, os formadores acompanharam a plataforma tendo por foco a participação dos cursistas nos fóruns e atividades relativas aos módulos; 5) como a participação na plataforma contou como carga horária dos cursistas os formadores organizaram-se para fazer o acompanhamento semanal mobilizador da participação no curso ETI 2025; 6) embasado no Guia Didático, os formadores realizaram o acompanhamento, por módulo, e encaminharam o instrumento de acompanhamento à coordenação de formação; e 7) no pós-curso, planejamento e organização de produção científica, pelo coletivo do Tocantins, para a publicação de um Dossiê com a participação do coletivo dos coordenadores gerais da Região Norte, de formação e estaduais.

Ainda, mobilizamos os formadores e participamos do processo de inscrição, dos Webinários de introdução ao curso e Webinários 1, 2 e 3 relacionados à plataforma Moodle, Webinários sobre os Módulos 1 a 6 e formações via Google Meet relacionados ao conjunto dos módulos. Como parte da mobilização para a realização do curso, o Tocantins contou com o apoio institucional da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral (RENAPETI); da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (Seduc/Tocantins); da Rede Colaboração Tocantins por meio do Programa de Institucionalização e Gestão dos Sistemas Municipais de Educação (PRISME) e da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Participamos, da mesma forma, de um conjunto de reuniões de planejamento e mobilização, de reuniões virtuais de estudo em preparação para a formação dos inscritos no ETI-2025, estado do Tocantins, e de acompanhamento dos cursistas ativos na Plataforma Moodle, no

sentido de alcançar os resultados que, sinteticamente, expressamos a seguir, resultantes do supracitado esforço coletivo de trabalho.

No Tocantins, ingressaram no curso 357 cursistas, sendo que, destes, 318 ativaram a participação para cursar os 6 módulos, desde o início do curso, e 39, remanescentes de 2024, cursaram somente os módulos 5 e 6. No movimento formativo da EITI/TO, o conjunto dos cursistas foi estruturado no AVA da Região Norte em nove turmas, cada uma delas acompanhada por um professor formador².

Podemos dizer que o resultado do curso em termos de ingresso, permanência e conclusão foi altamente positivo, tendo em vista que alcançamos o percentual de 97% de concluintes. Portanto, um número significativo de cursistas realizou um conjunto de atividades no AVA/Região Norte, participou das formações presenciais e elaborou o trabalho final.

Quadro 1 - Dados Gerais ETI/2025 no Estado Do Tocantins

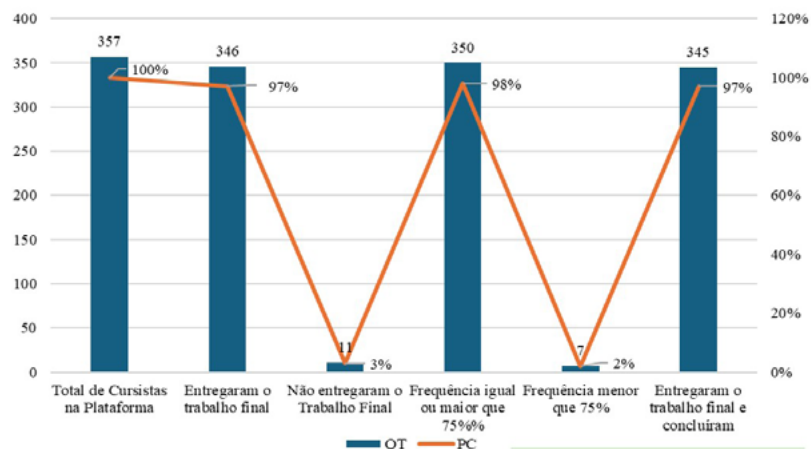
Situação geral	QT	PC
Total de Cursistas na Plataforma	357	100%
Entregaram o trabalho final	346	97%
Não entregaram o Trabalho Final	11	3%
Frequência igual ou maior que 75%%	350	98%
Frequência menor que 75%	7	2%
Entregaram o trabalho final e concluíram	345	97%

Fonte: Plataforma AVA/ETI/Região Norte (2025).

- 2 **GRUPO/SALAS:** 1) TOCANTINS-ARAGUAÍNA (Jeffirson Ramos da Silva); 2) TOCANTINS-ARAGUATINS (Ítalo Bruno Paiva Gonçalves); 3) TOCANTINS-ARRAIAS/DIANÓPOLIS (Deyvison Bispo de Oliveira); 4) TOCANTINS-COLINAS/MIRACEMA (Adriana dos Reis Martins); 5) TOCANTINS-GUARÁI-PEDRO AFONSO/TOCANTINOPOLIS (Juliana Chioca Ipolito); 6) TOCANTINS-GURUPI (Nielson do Socorro Nunes Cardoso); 7) TOCANTINS-PALMAS (Celestina Maria Pereira de Souza); 8) TOCANTINS-PARAÍSO (Diogo Teixeira de Castro Silva); e 9) TOCANTINS-PORTO NACIONAL (Katia Cristina Custódio Ferreira Brito).

Para um curso a distância, com atividades híbridas, a frequência foi considerada bem significativa, chegando a 98% dos cursistas com frequência igual ou superior a 75%. O resultado indica, primeiramente, que o movimento formativo foi efetivo e, em segundo lugar, que houve interesse importante dos sistemas municipais de educação e cursistas pela temática da Educação Integral em Tempo Integral no Tocantins.

Gráfico 1 - Situação de realização de atividades e conclusão do curso EITI - Tocantins 2025



Fonte: Plataforma AVA/EITI/Região Norte (2025).

Refletindo sobre o movimento formativo em sua totalidade histórica (Gramsci, 2006; Lombardi; Casimiro; Magalhães, 2006), para tal resultado ocorrer, alguns elementos foram estruturantes: primeiramente, a importância da política de EITI para a educação brasileira e a oportunidade que o coletivo do Tocantins teve para contribuir, de alguma forma, com a sua realização; em segundo lugar, a forma como os trabalhos foram organizados e administrados pela Coordenação da Região Norte e Coordenação do estado do

Tocantins, na perspectiva democrático-participativa (Chauí, 2012; Gramsci, 2004; Carvalho; Aguiar de Carvalho; Rodrigues, 2019), assegurando a autonomia dos sujeitos e o respeito às diversas formas de agir e pensar do conjunto dos membros do Coletivo; e, em terceiro lugar, a oportunidade de aprender com um coletivo altamente qualificado para o trabalho proposto.

Destacando a dimensão substantiva da formação (Carvalho; Lagares; Aguiar de Carvalho, 2022), constatamos que a maioria dos cursistas tem modificado a sua forma de compreensão do programa ETI, demonstrado empenho na temática da EITI Tocantins e está animada com a proposta formativa. Pelos depoimentos dos cursistas e formadores e leitura das experiências registradas, o curso contribuiu para potencializar a elaboração da política de ETI no Tocantins na perspectiva da educação integral.

Em síntese, considerando o processo formativo do curso, o coletivo do Tocantins, para alcançar os objetivos propostos, buscou coordenar a força de trabalho articulando a ação individual e coletiva para o enfrentamento dos DESAFIOS de ordem material, tecnológico e humano que se puseram no decorrer da formação que, em geral, consistiam: na coincidência entre o início do curso ETI/2025 e a finalização do semestre letivo nos SME e escolas e férias docentes; nas dificuldades tecnológicas dos cursistas; na existência de equipes reduzidas nas secretarias de educação; no pouco tempo para realizar as diversas atividades nas secretarias de educação, incluindo o curso de ETI e; em alguns raros casos, no pouco interesse de cursistas pelo curso, devido a ser uma iniciativa dos Dirigentes Municipais de Educação e não do próprio cursista. Por outro lado, vislumbramos no Curso EITI/2025 interessante POSSIBILIDADE formativa, tendo em vista que a grande maioria (97%) dos cursistas do Tocantins se envolveu, efetivamente, com a formação e está, potencialmente, mobilizada para a elaboração e efetivação da política de ETI nos sistemas e redes municipais de educação.

UMA ANÁLISE DO PERFIL DE PARTICIPANTES DO EITI TOCANTINS (2025): A FORMAÇÃO OMNILATERAL E O PROJETO HISTÓRICO DOS SUJEITOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nesta seção, expressamos elementos do perfil de um conjunto de sujeitos participantes da formação na EITI Tocantins em 2025, assentando-nos no Documento Diagnóstico – Perfil Dos(as) Cursistas – Tocantins (Brasil/EITI, 2025c), precisamente, 120 respondentes, estabelecendo um diálogo crítico com as perspectivas da Educação Integral de Arroyo (2017), que enfatiza a centralidade do sujeito e a necessidade de uma formação omnilateral; e de Saviani (2012), com sua contribuição sobre a formação humana e a Pedagogia Histórico-Crítica. A articulação entre o perfil dos cursistas e estas matrizes teóricas permite-nos refletir sobre o potencial e os desafios da formação continuada como possibilidade para a materialização do projeto histórico dos sujeitos na educação tocantinense.

A Educação Integral no Brasil tem se consolidado, historicamente, como um campo de disputa e de possibilidades para a construção de uma escola que transcenda a dimensão meramente instrucional, buscando a formação humana em sua plenitude. O programa de formação EITI Tocantins (2025) insere-se neste contexto, mobilizando profissionais da educação para a implementação e aprimoramento da Escola em Tempo Integral na Perspectiva da Educação Integral no estado. A análise do perfil dos 120 participantes respondentes do Documento desta formação não é um mero exercício estatístico, mas um ponto de partida fundamental para compreender os sujeitos que estão à frente da política e, a partir disso, articular as bases teóricas que sustentam a proposta de uma educação verdadeiramente transformadora.

Quadro 2 – Distribuição por Gênero dos respondentes

Gênero	Contagem	Porcentagem
Feminino	100	83.33%
Masculino	20	16.67%
Total	120	100.00%

Fonte: Brasil/EITI (2025c).

A formação EITI Tocantins em 2025 incluiu um corpo de profissionais com características que revelam a face da gestão e coordenação pedagógica da educação integral municipal no estado. A análise dos dados e informações demonstra um perfil, majoritariamente, feminino, experiente e com alta qualificação acadêmica.

Quadro 3 – Distribuição por Cor/Raça dos respondentes

Cor/Raça	Contagem	Porcentagem
Pardo(a)	62	51.67%
Preto(a)	35	29.17%
Branco(a)	23	19.16%
Total	120	100.00%

Fonte: Brasil/EITI (2025c).

O predomínio do gênero feminino e a alta representatividade de profissionais que se autodeclaram Pardos e Pretos – profissionais não brancos – sublinham a importância de reconhecer estes sujeitos a partir de suas trajetórias históricas e sociais. Arroyo (2017) convoca a educação a considerar os outros sujeitos, aqueles historicamente invisibilizados e marginalizados, cujas experiências de vida e luta devem ser o cerne da pedagogia. O perfil encontrado indica que a política de Educação Integral no Tocantins está sendo conduzida por

um corpo técnico que carrega em si a diversidade e as contradições da sociedade brasileira, o que potencializa a discussão sobre a formação humana em uma perspectiva crítica (Saviani, 2012).

Quadro 4 – Ente Federado de Atuação Profissional dos respondentes

Ente Federado	Contagem	Porcentagem
Município	108	90,00%
Estado	12	10,00%
Total	120	100,00%

Fonte: Brasil/EITI (2025c).

Em relação à atuação profissional, o foco da formação recai sobre cursistas que atuam na esfera municipal e agentes de gestão e coordenação, conforme ilustram as duas próximas figuras que seguem.

Quadro 5 – Atuação Profissional (Cargo/Função) dos respondentes

Cargo/Função	Contagem
Coordenador pedagógico	47
Diretor	29
Supervisão Pedagógica	10
Professor(a)	8
Secretário Municipal de Educação	7
Assessor(a) Técnico(a)	6
Coordenador da Educação Integral	4
Gerente de Educação	3
Orientador Educacional	2
Outros	4

Fonte: Brasil/EITI (2025c).

A concentração de participantes em funções de Coordenação/Supervisão Pedagógica e Gestão Escolar demonstra que a formação visa, prioritariamente, à qualificação dos quadros responsáveis pela implementação, acompanhamento, monitoramento e avaliação da política em nível sistêmico e escolar. O alto índice de profissionais com vínculo efetivo e com experiência prévia em EI/ETI sugere um corpo técnico estável e comprometido, o que é crucial para a sustentabilidade de um projeto de longo prazo, como a Educação Integral.

A formação omnilateral, um dos conceitos centrais para Arroyo (2017), postula a necessidade de uma educação que desenvolva o ser humano em todas as suas dimensões – intelectual, física, artística, técnica, política – em oposição à formação unilateral e fragmentada imposta pela divisão social do trabalho no capitalismo. A análise do perfil dos cursistas do EITI Tocantins (2025) oferece um campo fértil para a reflexão sobre este conceito.

A grande maioria dos(as) cursistas possui Nível Superior Completo, e há uma alta incidência de cursos posteriores, indicando um perfil com forte investimento em formação continuada.

Quadro 6 – Escolaridade Principal dos respondentes

Escolaridade	Contagem	Porcentagem
Nível Superior Completo	115	95,83%
Ensino Médio Completo	5	4,17%
Total	120	100,00%

Fonte: Brasil/EITI (2025c).

O fato de a maioria dos participantes possuir Nível Superior Completo e muitos terem pós-graduação (embora a categorização dos dados de escolaridade seja heterogênea, indicando a

necessidade de padronização para análises futuras) sugere que estes sujeitos percorreram um caminho de apropriação do conhecimento, historicamente, acumulado. Contudo, a formação omnilateral vai além da titulação, manifestando-se na capacidade de o sujeito se reconhecer como agente transformador, capaz de construir um projeto histórico de sociedade e de educação. A análise da escolaridade reforça a base de conhecimento formal dos participantes, mas aponta para a necessidade de a formação continuada transcender a mera reprodução de saberes.

A predominância de profissionais com graduação completa e a presença significativa de pós-graduados (em Lato Sensu e em Stricto Sensu) indicam que o grupo possui um alto grau cultural e científico. Este dado é fundamental para a articulação com a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2012), que pressupõe a apropriação do conhecimento, historicamente, acumulado como ponto de partida para a formação humana.

Quadro 7 – Cursos Posteriores à Graduação dos respondentes

Curso Posterior	Contagem	Porcentagem
Especialização	98	81,67%
Mestrado	7	5,83%
Nenhum	15	12,50%
Total	120	100,00%

Fonte: Brasil/EITI (2025c).

A experiência no cargo/função atual é muito variada, sendo que a maior parte está na função há mais de 5 anos. A média de atuação no cargo atual é de, aproximadamente, 6,3 anos.

Quadro 8 – Cursos Posteriores à Graduação dos respondentes

Anos	Contagem	Porcentagem
1 a 5 anos	56 cursistas	46,67%
6 a 10 anos	33 cursistas	27,50%
Mais de 10 anos	14 cursistas	11,67%
Menos de 1 ano	17 cursistas	14,16%
Total	120	100,00%

Fonte: Brasil/EITI (2025c).

A predominância de profissionais em cargos de gestão e coordenação, somando Coordenação, Gestão Escolar, SME e DME, coloca-os na posição de mediadores entre a política pública e a prática pedagógica. O desafio, à luz de Arroyo (2017), é garantir que esta mediação não se restrinja à execução técnica de diretrizes, mas que se torne um espaço de emancipação. A formação deve, assim, instrumentalizar estes sujeitos para que eles possam reconhecer e valorizar a diversidade de saberes e as experiências dos estudantes e das comunidades; superar a visão instrumental da ETI, que muitas vezes a reduz a um mero aumento da jornada escolar, e promover a integração curricular que possibilite a apropriação da cultura em suas múltiplas formas; construir, coletivamente, o projeto político-pedagógico da escola, transformando-o em um verdadeiro projeto histórico, que reflita as necessidades e os anseios da classe trabalhadora e dos grupos, historicamente, oprimidos e excluídos.

A alta taxa de profissionais que atuam na política de EI/ETI indica que o projeto histórico está em curso. A formação, portanto, deve servir como um momento de catarse e reorientação (Saviani, 2012), permitindo que estes sujeitos reflitam, criticamente, sobre suas práticas e aprofundem o compromisso com a transformação social.

A Pedagogia Histórico-Crítica oferece o arcabouço metodológico e epistemológico para a concretização da formação omnilateral. Entende a educação como a mediação no seio da prática social global, cujo objetivo é a apropriação, pelos alunos, dos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos pela humanidade. Este processo visa à formação humana, que é a elevação do indivíduo da sua condição sincrética e particular para a condição de ser genérico, capaz de dominar a cultura e intervir na realidade.

A formação EITI Tocantins (2025), ao se dirigir a um público com alto grau de experiência e responsabilidade nos sistemas municipais de ensino/educação, busca centrar-se na formação omnilateral como eixo estruturante. O perfil dos cursistas, com sua experiência em gestão e coordenação, sugere que eles estão na fase de problematização de suas práticas. O desafio é avançar para a instrumentalização e a catarse (Saviani, 2012).

Quadro 9 – Fase da Política de Educação Integral dos municípios dos respondentes

Fase da Política	Contagem	Porcentagem
Política elaborada, aprovada e em execução	68	56.67%
Política em fase de elaboração/aprovação	35	29.17%
Ainda não funciona	17	14.16%
Total	120	100.00%

Fonte: Brasil/EITI (2025c).

A política de Educação Integral/Escola em Tempo Integral é percebida como estando, majoritariamente, em execução ou em fase de elaboração/aprovação.

A articulação entre o perfil dos cursistas e a formação omnilateral reside na necessidade de reconhecer que a prática social inicial destes profissionais (sua atuação no sistema/rede) é o ponto

de partida para a formação. A formação deve, então, fornecer os elementos para que eles compreendam o contexto histórico em que a EITI se insere e as contradições que a permeiam, para que possam atuar como agentes de transformação, e não como meros reprodutores de modelos.

REPERCUSSÕES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA PERCEPÇÃO DE CURSISTAS

A análise da participação de um conjunto de sujeitos na formação EITI Tocantins em 2025 fundamenta-se em dados produzidos por meio de questionários eletrônicos aplicados ao final dos momentos formativos presenciais, sistematizados em relatórios técnico-formativos elaborados pela coordenação do Programa no estado (Tocantins/ETI, 2025a; b). Esses instrumentos contemplaram questões fechadas, com escalas de resposta (ótimo/bom/regular/ruim) e categorias de autoavaliação da participação (muito ativa/participativa/pouco participativa/não participei), além de questões abertas, cujas respostas foram agrupadas em eixos temáticos para viabilizar o estudo.

A avaliação das práticas formativas e da organização dos encontros constitui um eixo central para apreender a constituição do movimento formativo em seu conjunto. Os relatórios do I Encontro Estadual (junho/2025) e do II Encontro Estadual (setembro/2025) apresentam um conjunto de dados que permitem compreender como os participantes perceberam a estrutura, a mediação, os conteúdos, a logística e os processos coletivos de estudo, viabilizando um panorama sobre o funcionamento político-pedagógico da formação.

No I Encontro Presencial Estadual, realizado em maio de 2025, o instrumento avaliativo contou com 164 respondentes.

A autoavaliação da participação concentrou-se nas seguintes categorias: muito ativa e participativa, indicando que o encontro mobilizou os cursistas de forma significativa. Apenas um número residual declarou “pouco participativa” ou “não participei!”. No que se refere aos aspectos organizacionais, as dimensões de acolhimento e credenciamento, informações prévias, infraestrutura do espaço, cumprimento de horários e organização geral receberam predominantemente avaliações ótimo e bom. Esses resultados apontam para a constituição de um ambiente formativo favorável, assegurando condições para o desenvolvimento da proposta.

O II Encontro Presencial Estadual, realizado em setembro de 2025, por sua vez, contou com 215 respondentes no instrumento avaliativo. As avaliações revelam continuidade dos padrões identificados no primeiro encontro. Os itens mais bem avaliados foram organização e condução dos trabalhos, socialização das experiências municipais, clareza dos encaminhamentos, estudo dos módulos e qualidade da mediação dos formadores. Não foram registrados índices significativos de avaliações negativas, o que evidencia o reconhecimento dos cursistas quanto à pertinência do trabalho desenvolvido e à coerência metodológica da formação. A atuação dos formadores foi destacada não apenas pela clareza expositiva, mas também pela disponibilidade para esclarecimento de dúvidas, capacidade de síntese e articulação entre teoria e prática, dimensões centrais da práxis educativa discutida neste trabalho.

Os dados também indicam que as alterações feitas em 2025 favoreceram a apropriação dos conteúdos dos módulos, vez que os cursistas avaliaram positivamente a clareza dos encaminhamentos e a compreensão da dinâmica formativa. Tal resultado reforça o argumento de que a mediação intencional e qualificada atua como elemento estruturante da formação, o que aponta para uma coerência interna entre a proposta formativa e sua operacionalização.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA A ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA LOCAL DE ETI

A análise integrada dos Relatórios, bem como das sistematizações produzidas no AVA e nos Grupos de Trabalho Regionais, evidencia que o curso desempenhou papel importante no avanço da política de EITI nos municípios tocantinenses.

A primeira dimensão apresentada pelos cursistas refere-se à consolidação dos referenciais teórico-normativos essenciais para a atuação dos sistemas municipais de ensino. No I Encontro, o esclarecimento quanto às questões conceituais é a contribuição mais citada pelos cursistas, indicando que o curso supriu lacunas relacionadas aos fundamentos, ordenamentos jurídicos e finalidades pedagógicas da EITI. Como registrado no relatório, foi recorrente a afirmação de que a formação “trouxe clareza sobre os passos e sobre o que deve ser considerado para iniciar a política” (Tocantins, 2005, p. 10).

A segunda dimensão diz respeito ao fortalecimento das capacidades institucionais dos municípios para planejar, organizar e viabilizar a implementação da formação. Os dados do II Encontro mostram um conjunto de registros que apontam para o fortalecimento da política de EITI como resultado do trabalho desenvolvido. Esse fortalecimento aparece associado a três elementos principais: 1) maior conhecimento sobre aspectos legais e instrumentais com ênfase na responsabilidade institucional; 2) segurança para conduzir processos internos, como diagnóstico, mobilização de equipes e organização do tempo escolar; 3) alinhamento conceitual entre equipes técnicas, essencial para a construção de diretrizes municipais.

A terceira dimensão das contribuições refere-se à ampliação das condições político-organizacionais para implementação da EITI nos municípios. Menções à troca de experiências revelam que a formação viabilizou um processo de aprendizagem coletiva,

permitindo que os sistemas/redes municipais de educação com níveis diferentes de autonomia e organização no processo de gestão visualizassem percursos e soluções já experimentadas em outros municípios. Esse processo contribuiu para fortalecer a articulação regional, importante para a construção de políticas estruturantes no âmbito estadual. Além disso, a participação ativa dos formadores e da coordenação — amplamente aprovada pelos cursistas em critérios como clareza, interação e disponibilidade — reforçou o caráter formativo da política, aproximando as equipes municipais de práticas de gestão democrática.

Assim, as contribuições atribuídas ao curso pelos cursistas evidenciam que a formação cumpriu dupla função: de um lado, formativa, ao construir repertório e fortalecer capacidades; de outro, política, ao criar condições concretas para que os municípios avancem na elaboração e na implementação da política local de Educação Integral em Tempo Integral. Observamos que o movimento formativo viabilizou um processo de aprendizagem institucional capaz de promover, em médio prazo, a ampliação da política no estado do Tocantins em conjunto com as demais dimensões do programa.

DESAFIOS E DEMANDAS FORMATIVAS APONTADAS PELOS CURSISTAS

A análise dos desafios identificados pelos cursistas ao longo do movimento formativo revela um conjunto de condições estruturais, organizacionais e formativas que incidem principalmente sobre a implementação da política nos municípios e envolvem aspectos que são contemplados na política EITI implementada pelo Ministério da Educação, a partir das diretrizes estabelecidas pela Lei nº 14.640/2023 (Brasil, 2023) entretanto extrapolam a abrangência do processo formativo.

Esses desafios foram registrados, principalmente, no Relatório do II Encontro Estadual, que consistiu em uma etapa de consolidação das análises produzidas no decorrer do curso, com ênfase na relação entre formação, diagnóstico local e planejamento municipal. Os dados sistematizados no relatório mostram que os cursistas identificam seis grandes eixos, cuja recorrência torna visíveis as condições materiais e históricas que delimitam e tensionam o trabalho dos sistemas/redes municipais de educação.

Quadro 10 – Síntese dos desafios mencionados pelos cursistas nos relatórios da formação EITI/2025

EIXO DE DESAFIO	DESCRIÇÃO
Infraestrutura escolar inadequada	Ausência ou insuficiência de espaços físicos, equipamentos, ambientes de aprendizagem e condições básicas de funcionamento.
Insuficiência de financiamento e recursos materiais	Dificuldades para custear ações, adquirir materiais pedagógicos, manter estruturas e garantir transporte, alimentação e insumos essenciais.
Necessidade de continuidade e aprofundamento das formações	Demandas por processos formativos permanentes, coerentes com a complexidade da política e com as necessidades reais das equipes técnicas.
Fragilidades de mobilização comunitária e participação social	Baixa adesão de famílias, conselhos e comunidade escolar, comprometendo o caráter democrático e coletivo das ações.
Desafios de gestão, planejamento e organização das redes	Limitações na coordenação das ações, definição de processos, articulação entre setores e uso de instrumentos de gestão educacional.
Limitações tecnológicas	Problemas de acesso à internet, equipamentos insuficientes e dificuldades operacionais com plataformas de formação.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos relatórios de avaliação (Tocantins/ETI, 2025b; c).

Essas manifestações revelam que a necessária implementação da política de EITI se depara com sistemas educativos cujas condições objetivas são desiguais e, em muitos casos, incompatíveis com as necessidades existentes ao se implementar uma política de EITI. A demanda recorrente por formação continuada, presente nos

relatos, não aparece como um pedido pontual, mas como reconhecimento de que a compreensão e a condução da política exigem processos formativos permanentes e articulados ao planejamento institucional. Ao apontarem tais desafios, os cursistas manifestam as contradições inerentes ao processo de implementação. Nesse sentido, os desafios elencados não apenas descrevem dificuldades, mas explicitam a necessidade de contínuo diálogo e ajustes, evitando o descompasso entre o desenho da política em âmbito federal e a realidade das redes municipais.

CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS POSSÍVEIS

Ao buscar expressar a perspectiva formativa, o perfil de cursistas e aspectos avaliativos gerais do Curso de Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias dos Municípios do estado do Tocantins no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral (EITI) do Ministério da Educação, da Região Norte, no ano de 2025, o perfil dos participantes da formação revela um corpo de profissionais experientes, majoritariamente feminino e não branco, concentrado em funções de gestão e coordenação, e com um alto grau de engajamento na política de Educação Integral.

A formação continuada, neste contexto, assume um papel central na materialização da formação omnilateral e do projeto histórico dos sujeitos, devendo ir além da capacitação técnica, instrumentalizando os cursistas com o referencial da Pedagogia Histórico-Crítica. O desafio é transformar a experiência acumulada (prática social inicial) em conhecimento teórico-prático (instrumentalização) que culmine na catarse e na intervenção consciente na realidade escolar.

A Educação Integral, nesta perspectiva, não se resume a um programa de governo, mas a um projeto de sociedade. Os profissionais do Tocantins, ao se comprometerem com esta formação, demonstram o potencial para serem os sujeitos desta transformação, construindo uma escola que, ao formar o ser humano em sua totalidade, contribui para a emancipação e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. **Institui o Programa Escola em Tempo Integral**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília/DF: 2023.

BRASIL/EITI/MEC. MÓDULO 1 | **O Programa Escola em Tempo Integral (ETI) e seus ordenamentos jurídicos**. Brasília/DF: MEC, 2025a.

BRASIL/EITI/MEC. MÓDULO 2 | **Fundamentos da Educação Integral**. Brasília/DF: MEC, 2025b.

BRASIL/EITI/MEC. MÓDULO 3 | **Políticas de educação integral em tempo integral e intersetorialidade**. Brasília/DF: MEC, 2025c.

BRASIL/EITI/MEC. MÓDULO 4 | **Gestão democrática e instâncias de participação e acompanhamento social**. Brasília/DF: MEC, 2025d.

BRASIL/EITI/MEC. MÓDULO 5 | **Currículo integrado**. Brasília/DF: MEC, 2025e.

BRASIL/EITI/MEC. MÓDULO 6 | **Equidade**: modalidades educacionais e temáticas da diversidade. Brasília/DF: MEC, 2025f.

BRASIL/EITI/Região Norte. **Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da EITI/2025 Região Norte**. Belém/PA: Universidade Federal do Pará (UFPA), 2025a.

BRASIL/EITI/Região Norte. **Guia Didático do Curso de Formação Continuada de Secretários(as) e Equipes Técnicas das Secretarias de Educação - REGIÃO NORTE**. Belém/PA: Universidade Federal do Pará (UFPA), 2025b.

BRASIL/EITI/Região Norte. **Diagnóstico – Perfil Dos(as) Cursistas – Tocantins.** Belém/PA: Universidade Federal do Pará (UFPA), 2025c.

CARVALHO, R. F. de; AGUIAR DE CARVALHO, D. D.; RODRIGUES, R. S. Democracia substantiva e gestão democrática: uma utopia teórico-prática urgente e necessária. /n: NARDI, E. L.; CARDOSO, M. J. P. B. (Orgs.). **Democracia e gestão da educação em perspectiva.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2019, p. 111-136.

CARVALHO, R. F. de; LAGARES, R.; AGUIAR DE CARVALHO, D. D. Trabalho Docente Instrumentalizado na Política de Formação de Professores no Brasil: uma abordagem histórica e teórico-filosófica. **AAPE/ARIZONA**, v. 28, n. 15, p. 1-26, 2020.

CARVALHO, R. F. de; LAGARES, R.; AGUIAR DE CARVALHO, D. D. Abordagem filosófica da política/gestão da formação de professores na perspectiva substantiva/ético-política. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, v. 27, e022025, 2022.

CHAUÍ, M. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere v. 2.** 3. ed. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere v. 1.** 4. ed. Trad.: Carlos Nelson Coutinho *et al.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. (Org.). **História, Cultura e Educação.** Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. Trad. de Gaetano Lo Mônaco; revisão da trad. Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella, 9. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 32. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TOCANTINS/ETI. Programa Educação Integral em Tempo Integral (EITI). **Calendário e Dinâmica Formativa.** Palmas/TO: UFT, 2025a.

TOCANTINS/ETI. Educação Integral em Tempo Integral (EITI). **Relatório do I Encontro Presencial do Programa Escola em Tempo Integral - ETI/2025 (junho de 2025)**. Palmas/TO: UFT, 2025b.

TOCANTINS/ETI. Educação Integral em Tempo Integral (EITI). **Relatório do II Encontro Presencial do Programa Escola em Tempo Integral - ETI/2025 (setembro de 2025)**. Palmas/TO: UFT, 2025c.



14

*Izete Magno Corrêa
Leandro Klineyder Gomes de Freitas
Orlando Nobre Bezerra de Souza
Rafael Silva Costa*

FORMAR E ENTRELAÇAR NA AMAZÔNIA:

**O OLHAR DOS TÉCNICOS
DAS SECRETARIAS SOBRE AS TDICS NA
CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL
EM TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO NORTE**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-630-2.14

INTRODUÇÃO

O panorama da história da educação nos permite constatar que o ensino ofertado pela escolarização em tempo parcial sempre esteve muito aquém das necessidades reais, em especial, das camadas populares, mesmo quando crianças, adolescentes e jovens empobrecidas(os) passaram a acessar os processos formativos. Nesse sentido, a busca por uma educação que rompesse com modelos fragmentados tornou-se uma reivindicação central de diversos movimentos sociais e de intelectuais envolvidos com a formação integral dos indivíduos, sendo consolidada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Brasil, 1932), documento formulado por Anísio Teixeira e outros 25 educadores brasileiros, em defesa de uma escola pública laica, completa e de qualidade para todos.

Embora Educação Integral e Educação em Tempo Integral sejam concepções distintas, podem estar conectadas, uma vez que a primeira diz respeito ao desenvolvimento pleno das(os) educandas(os), valorizando uma formação completa e equilibrada; já a segunda refere-se à ampliação da jornada escolar, oferecendo mais horas de estudo e permanência nas instituições de ensino.

No debate da Educação Integral em Tempo Integral (EITI), tem-se a compreensão de uma concepção que promove a formação da pessoa na sua totalidade, como um ser social e político, cabendo à escola a promoção do desenvolvimento das potencialidades das(os) estudantes por meio da arte, cultura, esporte, lazer, tecnologias e das ciências, para o exercício da cidadania numa sociedade democrática. Como bem observa Oliveira (2020, p. 14), “o sentido etimológico da palavra integral evoca para aquilo que é total, completo, inteiro, todo”, o que não coaduna com uma formação fracionada, sem diálogo com a realidade dos sujeitos.

Na Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988) e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), foi instituída a oferta da Educação Infantil em jornada escolar de tempo integral em no mínimo 7 (sete) horas. No Art. 34, a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. Já no § 2º, o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Na Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2014 (Brasil, 2014), foi reconhecida a necessidade de oferta na educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da Educação Básica até 2024, com uma jornada mínima de 7 horas/diárias, apontando para um avanço na ampliação de matrículas e considerando tanto a extensão da jornada docente em uma mesma unidade educativa quanto a adequação da infraestrutura escolar, sem deixar de considerar as especificidades socioculturais das comunidades indígenas e quilombolas.

Com o intuito de alcançar esta meta, o Governo Federal lançou o Programa Escola em Tempo Integral (ETI), criado pelo Ministério da Educação (MEC), conforme disposto na Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023), com o objetivo de fomentar a criação e a ampliação de matrículas na Educação Básica em tempo integral, contribuindo para a equalização das oportunidades de acesso e permanência das(os) estudantes em jornadas escolares ampliadas, bem como no apoio à implementação das escolas em tempo integral, com recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinados às redes de ensino - estaduais, distrital e municipais - que aderiram ao Programa.

Entre as ações estratégicas do ETI, destaca-se a oferta de Formação Continuada voltada às Secretarias de Educação nos anos de 2024 e 2025, com abrangência nacional. No caso específico do Norte, a ação foi desenvolvida sob a coordenação institucional da Universidade Federal do Pará (UFPA), em cooperação com universidades federais da região, por meio de um curso estruturado nas modalidades presencial e à distância (EaD), com carga horária de 120 horas, cuja proposta formativa articulou webinários, encontros virtuais, atividades síncronas e assíncronas no Moodle, além de dois encontros presenciais e a realização de um Seminário Regional.

Essa formação, entendida como uma cultura permanente de aperfeiçoamento profissional, constitui um dos eixos centrais do ETI, uma vez que o eixo “Formar” busca qualificar a atuação das(os) técnicas(os) e gestoras(es) da educação básica, por meio de processos colaborativos e contextualizados, voltados à materialização de estratégias institucionais, ao estímulo e reflexão sobre as práticas, ao fortalecimento do diálogo entre profissionais e à construção da Política Educacional de EITI local, de maneira coletiva, sendo que este eixo também reafirma a valorização docente e demais profissionais da educação, favorecendo uma compreensão ampliada das dinâmicas educacionais nos territórios.

Articulado a esse movimento, o ETI incorpora o eixo “Entrelaçar”, por meio do qual a intersetorialidade se consolida como componente essencial da política pública, objetivando o fortalecimento de parcerias interinstitucionais e a articulação com organizações, entidades, coletivos e movimentos sociais dos campos da saúde, assistência social, meio ambiente, cultura, esporte, ciência e tecnologia, entre outros, contribuindo para a efetivação de uma jornada educativa integral. Deste modo, o MEC, em colaboração com os órgãos federais e entes federativos, deve planejar e implementar ações nesse sentido, promovendo articulação entre políticas sociais.

Sendo assim, os eixos Formar e Entrelaçar se complementam. Enquanto o primeiro consolida a base pedagógica, crítica e profissional necessária à implementação qualificada da Educação Integral em Tempo Integral, o segundo amplia as condições de efetivação dessa política ao articular diferentes setores, saberes e serviços, de tal modo que a articulação favorece não apenas o desenvolvimento profissional das(os) técnicas(os) e gestoras(es), mas também a construção de redes colaborativas e intersetoriais que sustentem a oferta da jornada ampliada e fortaleçam a política de EITI em sua complexidade.

Portanto, a junção entre os eixos Formar e Entrelaçar torna-se particularmente relevante quando se considera a centralidade das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), na efetivação da EITI, sobretudo em contextos marcados por profundas desigualdades estruturais.

O fato é que, na Região Norte, em especial nos estados do Acre, Amazonas e Pará, persistem assimetrias significativas no acesso à conectividade, aos equipamentos digitais e, principalmente, ao uso pedagógico qualificado das tecnologias, o que é amplamente caracterizado como exclusão ou desigualdade digital (Sorj; Guedes, 2005; CGI.br, 2023).

Nesse sentido, o eixo Formar assume papel estratégico ao promover processos formativos que não se limitam apenas ao domínio técnico das ferramentas, mas que favoreçam a apropriação crítica, pedagógica e contextualizada das TDICs pelos cursistas, contribuindo para a ampliação das possibilidades formativas e para a ressignificação das práticas educativas no cotidiano escolar.

O eixo Entrelaçar favorece a ampliação das condições de enfrentamento dessas desigualdades ao reconhecer que a inclusão digital constitui um desafio intersetorial, que demanda articulação entre políticas educacionais, de conectividade, ciência e tecnologia,

cultura e de desenvolvimento social. Por esta razão, tal perspectiva agrega abordagens que compreendem as TDICs como mediadoras de processos socioculturais e não como instrumentos neutros, exigindo ações integradas entre diferentes atores institucionais e territoriais (Castells, 2011; Kenski, 2012).

No âmbito do ETI, essa articulação favorece a construção de redes colaborativas capazes de sustentar o uso pedagógico das tecnologias na jornada ampliada, potencializando práticas educativas que considerem as especificidades locais, os contextos amazônicos e a complexidade dos territórios, em consonância com uma concepção de EITI comprometida com a equidade, a justiça social e a formação humana plena.

Diante do desafio de atuar na Coordenação de Formação do Programa, que nos permitiu acompanhar os cursistas ao longo do ano de 2025, nos seis módulos formativos desenvolvidos de maneira presencial e remota, nos referidos estados, tivemos a oportunidade de presenciar as limitações de acesso às tecnologias nos territórios e, ao mesmo tempo, reconhecer o potencial estratégico das TDICs para o fortalecimento da EITI.

Do mesmo modo, o envolvimento no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON/ICED/UFPa), no sentido de compreender como as TDICs se fundem às discussões sobre a Educação Integral em Tempo Integral e à intersectorialidade, no âmbito das políticas públicas educacionais, nos traz a seguinte inquietação: como o uso qualificado das TDICs contribui para o fortalecimento da formação continuada e para a implementação da Política de EITI nos territórios amazônicos, especialmente na Região Norte, à luz dos eixos Formar e Entrelaçar?

Para responder a esse questionamento, elaboramos o seguinte objetivo: analisar o uso qualificado das TDICs a partir do olhar das(os) técnicas(os) dos estados do Acre, Amazonas e Pará,

com base nos eixos Formar e Entrelaçar, no processo de formação continuada e efetiva implementação da política do Programa Escola em Tempo Integral - ETI no ano de 2025.

A pesquisa é de natureza qualitativa e fundamenta-se em levantamento bibliográfico e análise documental, articulados à coleta de dados empíricos por meio de um formulário semiestruturado aplicado durante o segundo encontro presencial do Programa Escola em Tempo Integral, realizado em agosto de 2025. O instrumento contemplou questões fechadas, voltadas à identificação de ações relacionadas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, formação continuada, infraestrutura, conectividade e articulação intersetorial, bem como questões abertas, destinadas à apreensão das percepções das(os) respondentes sobre desafios, limites e potencialidades da implementação da Educação Integral em Tempo Integral nos territórios.

O formulário foi respondido por 350 técnicas(os) das secretarias estaduais de educação do Acre (n = 34), Amazonas (n = 93) e Pará (n = 223), profissionais que atuam diretamente na gestão, no acompanhamento e na implementação da política de Educação Integral em Tempo Integral. As respostas foram analisadas a partir de uma abordagem qualitativa, orientada pela técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin, com a definição de categorias analíticas alinhadas aos eixos Formar e Entrelaçar, bem como às dimensões de inclusão digital, infraestrutura e conectividade, formação continuada, práticas pedagógicas mediadas por TDICs e intersetorialidade. Os resultados foram sistematizados no Quadro 1 e aprofundados na seção de resultados e discussão.

A delimitação do estudo aos estados do Acre, Amazonas e Pará, embora o Programa Escola em Tempo Integral tenha abrangido toda a Região Norte, fundamenta-se em critérios metodológicos e operacionais relacionados ao desenho da formação continuada no

âmbito do ETI. Esses estados foram diretamente acompanhados pela equipe de coordenação pedagógica responsável pela ação formativa na região, o que possibilitou um acompanhamento mais próximo e sistemático das dinâmicas formativas e das interações institucionais. Esse recorte assegurou maior profundidade analítica na produção e interpretação dos dados, sem a pretensão de generalização estatística, mas com potencial de gerar evidências transferíveis a contextos territoriais com características sociopolíticas e infraestruturais semelhantes.

Tal levantamento visa identificar avanços, limites e necessidades das formações continuadas, bem como o grau de integração das TDICs ao cotidiano escolar, evidenciando os desafios da gestão da política, a articulação institucional e a cultura digital, com o intuito de oferecer subsídios para avaliar e fortalecer a implementação da política do ETI nos estados do Acre, Amazonas e Pará.

A relevância desta investigação para a realidade amazônica é significativa, visto que a região enfrenta acentuadas desigualdades territoriais e digitais caracterizadas por longas distâncias, baixa conectividade e limitações de infraestrutura nas comunidades de indígenas, ribeirinhas, quilombolas e dos povos autóctones nos campos, águas, florestas, cidades e núcleos urbanos da Amazônia, o que dificulta o acesso equitativo às tecnologias e às oportunidades educacionais.

Nesse contexto, a pesquisa contribui para a criação de políticas contextualizadas, sensíveis às especificidades locais, capazes de promover equidade no acesso às oportunidades educacionais, sem deixar de considerar a escassez de análises sobre intersectorialidade e tecnologias digitais, bem como sua materialização na EITI, em contribuição à proposta deste livro.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS: DESAFIOS INTERSETORIAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A educação integral tem se destacado no Brasil nas últimas décadas, impulsionada por iniciativas que ampliam a jornada escolar em diferentes regiões do País. Contudo, essa concepção não é recente e retoma ideais presentes em diversos momentos da história, desde a antiguidade clássica até a atualidade.

Destarte as contribuições de Moll (2018), a perspectiva de uma escola pública integral e integrada, de tempos e horizontes formativos alargados, constitui-se desafio imenso, explicitada nos Manifestos pela Educação de 1932 e 1959 e no primeiro PNE, em 1962. Materializada por meio das Escolas-Parque de Anísio Teixeira, dos Ginásios Vocacionais de Maria Nilde Mascelani, dos CIEPs de Darcy Ribeiro, em diferentes momentos da história da educação brasileira, a ideia de uma escola de dia inteiro e de amplas possibilidades e condições de formação constitui referência e ideal para quem sabe que diferença pode fazer, em termos do desenvolvimento de toda sociedade, estudar com qualidade e mais tempo.

Trata-se, portanto, de um ideal formativo que atravessa tempos e contextos, orientando projetos educacionais que buscam o desenvolvimento das(os) estudantes, apostando numa educação integral pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas conectadas a outras dimensões (afetiva, ética, social, lúdica, estética, espiritual, física, política), contribuindo para novas exigências em relação ao espaço e tempo escolar, com perspectivas que encaram a educação integral como horizonte, procurando alcançar uma formação mais complexa e completa do ser humano, desde que as práticas sejam trabalhadas sob o pensamento político-filosófico crítico e emancipador (Coelho, 2009).

Logo, a EITI acontece com a ampliação da jornada diária nas escolas em tempo integral, estabelecendo uma nova organização de tempos e espaços, que pode favorecer a construção de um processo educativo mais contínuo, integrado e significativo, “com possibilidade de novos aportes metodológicos e, por consequência, da qualidade do ensino, quando a extensão desse tempo se configurar em um projeto de educação de qualidade” (Oliveira, 2020, p. 23). Deste modo:

Considerar os sujeitos no centro do processo educativo significa intervir na organização escolar e rearticular seus tempos, espaços, agrupamentos e conteúdos escolares. Significa mudar o lugar de educandos e educadores na dinâmica do trabalho e, principalmente, significa transformar a vida da escola, ao entendê-la como espaço de vivência e expressão cultural. Isso exige uma nova forma de pensar o processo de aprendizagem, ao vinculá-lo ao processo de formação integral do sujeito. Significa compreender que aprender envolve muito mais que o aspecto cognitivo e não pode estar desvinculado da experiência cultural e social dos sujeitos (Oliveira, 2020, p. 24).

Isso implica mudar profundamente a organização da escola, seus tempos e práticas, exigindo o reconhecimento de que o ato de aprender não se limita apenas ao cognitivo, mas às dimensões culturais, esportivas, artísticas, éticas, estéticas, sociais, ambientais e humanas mais amplas, para que a escola se torne um espaço de vivências significativas, com capacidade de promover uma formação muito mais relevante dos sujeitos.

Deste modo, a educação integral que defendemos fundamenta-se na concepção de pessoa humana, “dotada de dignidade e liberdade, reconhecida como sujeito de direitos e compreendida em sua totalidade, identidade e diversidade, portanto, não se reduz à ampliação de jornada nem se esgota na preparação para o trabalho, estritamente” (Corrêa; Oliveira; Souza, 2025, p. 105).

Inclusive as Diretrizes Nacionais da Educação Integral em Tempo Integral (Brasil, 2025a), formalizadas por meio da Resolução

CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto, publicada em 4 de agosto de 2025, também reforçam a “concepção de integralidade ao articular todas as etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas dimensões cognitivas, físicas, emocionais, sociais, éticas, culturais e ambientais” (Brasil, 2025c, p. 16).

No contexto do Programa Escola em Tempo Integral, analisado neste estudo a partir das percepções das(os) técnicas(os) das secretarias estaduais de educação, a Educação Integral em Tempo Integral configura-se como um campo fértil para ações intersetoriais voltadas à garantia de direitos sociais. Entretanto, os dados empíricos indicam que a transição do plano normativo para práticas concretas ainda enfrenta limitações, sobretudo quando as iniciativas permanecem focalizadas, fragmentadas ou excessivamente dependentes de programas pontuais. Essa realidade evidencia a necessidade de compreender a intersectorialidade não apenas como diretriz legal, mas como estratégia efetiva de gestão e implementação da política educacional nos territórios amazônicos.

Cabe ressaltar que é de fundamental importância atentar para o reconhecimento da territorialidade como incentivo à democracia e ao fortalecimento da autonomia nos diversos espaços educativos, convocados a protagonizar administrativa e politicamente as ações intersetoriais, no desenvolvimento de suas potencialidades e fortalecimento da cidadania e diversidade nos lugares. Uma vez que:

A intersectorialidade constitui um dos pilares estruturantes da Política de Educação Integral em Tempo Integral e é condição essencial para garantir o direito à educação integral. A proposta reconhece que a formação plena dos estudantes ultrapassa os limites da escola e requer a corresponsabilidade de diversos setores públicos e da sociedade civil, em consonância com os princípios constitucionais de que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 2025b, p. 3).

Embora o termo intersectorialidade apresente um carácter polissêmico, é interessante trazer uma síntese que aponte para um esclarecimento mais condensado, visto que se trata

Da integração de diversos setores governamentais e não-governamentais com vistas à solução de problemas complexos, cuja característica fundamental é a multidimensionalidade. Envolve o reconhecimento de problemas, necessidades ou oportunidades comuns aos setores e a convergência de esforços, conhecimentos e recursos para o planejamento, a execução e a avaliação de ações integrais (Brasil, 2015).

Tal compreensão apresenta-se em destaque de diferenciação ao tomar em conta dois aspectos essenciais. Um primeiro de referência legal, expresso no princípio constitucional que enumera os direitos sociais, inscritos no Caput do Artigo 6º Constituição Federal de 1988, ao estabelecer que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988).

A prescrição legal fundamenta dimensões do ser em dignidade, das determinações básicas para que as pessoas sejam atendidas em seus anseios e expectativas para aproveitar e fruir do melhor de seu bem viver.

Um segundo aspecto, vai exigir uma compreensão mais alargada da unidade educativa em dado ambiente, no lugar social que está estabelecida materialmente, em um contexto que se relaciona com pessoas, organizações, movimentos, a própria natureza natural e toda a complexidade de relações que se fazem. Na qual o olhar se amplia para captar a história das pessoas e seus arranjos familiares, não apenas dos portões e muros das escolas para dentro, no espaço ocupado pelos prédios e equipamentos construídos. Mas, em considerar suas condições objetivas e subjetivas de vida na rua, em casa, no bairro, nas demais circunstâncias de existência.

É a busca por entender a pessoa em sua totalidade, no seu viver em geral, dentro e fora da escola, para ter clareza, como é sua mobilidade, prazeres, alegrias, sua casa, lazer, segurança, alimentação, os espaços culturais que frequenta, o engajamento social, a rede de proteção e seguridade, e assim apreender sua dinâmica social, global e multifacetada. Com isso, podemos ter uma aproximação das possibilidades de alcance da criatura humana em plenitude. A proposição da EITI vai fomentar tal maneira de pensar, agir e trabalhar.

No âmbito deste estudo, as dimensões da territorialidade, dos direitos sociais e do bem viver não são mobilizadas apenas como fundamentos teórico-normativos, mas como categorias interpretativas dos dados empíricos produzidos junto às(os) técnicas(os) das secretarias de educação. As respostas analisadas evidenciam que a efetivação da Educação Integral em Tempo Integral depende da articulação entre políticas públicas capazes de considerar as condições objetivas e subjetivas de vida nos territórios, incluindo acesso a serviços, mobilidade, redes de proteção social e oportunidades educativas. Essa leitura reforça a compreensão do território educativo como espaço vivo e multifacetado, no qual a intersetorialidade se apresenta como condição para a garantia de direitos e para a consolidação da EITI nos contextos amazônicos.

Os dados analisados indicam que as estruturas organizacionais da educação, tal como operam atualmente, apresentam limites significativos para responder, de forma isolada, às múltiplas dimensões que compõem a formação integral dos sujeitos. As(os) técnicas(os) apontam que a fragmentação entre setores e a ausência de articulação sistemática dificultam a garantia integrada dos direitos sociais nos territórios. Nesse cenário, a intersetorialidade assume papel estratégico para a ampliação das condições de acesso às políticas públicas e para o fortalecimento do reconhecimento dos sujeitos como agentes de direitos.

Deste modo, a intersectorialidade possibilita aquilo que Moll (2012) chama de (re)significação dos tempos e espaços escolares na perspectiva da Educação Integral. Com isso:

O Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023, por meio do Eixo Entrelaçar, propõe que as redes de ensino assumam a intersectorialidade como princípio de gestão e ação, fortalecendo a integração entre políticas públicas de educação, saúde, assistência social, comunicação, cultura, direitos humanos, esporte, meio ambiente, ciência e tecnologia, entre outras. Essa integração favorece a construção de trajetórias educativas mais equitativas e contextualizadas, reduzindo desigualdades e fortalecendo vínculos entre escola e território (Brasil, 2025b, p. 2).

Seu propósito é garantir o desenvolvimento integral de bebês, crianças, adolescentes e jovens, articulando esforços entre diferentes esferas governamentais – federal, estadual, municipal e distrital – e entre Ministérios, Secretarias e órgãos públicos. Essa articulação busca consolidar o Programa Escola em Tempo Integral por meio de ações coordenadas que integrem políticas, recursos e saberes, promovendo a construção de territórios educativos que expressem a corresponsabilidade coletiva pela educação (Brasil, 2025b).

Nesse sentido, a efetivação EITI exige uma agenda intersectorial que conecte políticas públicas, territórios e comunidades num projeto comum de formação integral. Essa agenda deve partir de uma compreensão ampliada do território educativo, entendido como um espaço dinâmico, onde se articulam vivências, culturas e redes de apoio, em que a intersectorialidade é entendida como estratégia política e pedagógica para garantir que toda a “aldeia” – família, escola, comunidade e diferentes secretarias – participem ativamente do processo educativo” (Brasil, 2025b, p. 3).

Essa compreensão ampliada evidencia que a implementação da Educação Integral em Tempo Integral, articulada às

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), exige não apenas infraestrutura de conectividade, mas também intencionalidade pedagógica, formação continuada e articulação intersetorial. Nesse sentido, plataformas de comunicação, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e sistemas digitais de gestão configuram-se como mediadores sociotécnicos que ampliam a interação entre os diferentes atores da política educacional, ao reorganizar formas de sociabilidade e produção do conhecimento em sociedades em rede (Castells, 2011).

No campo educacional, o uso pedagógico das tecnologias pode favorecer práticas colaborativas, a integração entre políticas públicas e a constituição de redes intersetoriais que aproximam escola, famílias e demais serviços do território (Kenski, 2012). Na EITI, a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, associada ao uso qualificado das TDICs, permite articular ambientes presenciais e virtuais, aproximando unidades escolares de iniciativas culturais, científicas e comunitárias, sobretudo em contextos de difícil acesso. Conforme destaca Selwyn (2011), quando orientadas por princípios de equidade e justiça social, as tecnologias digitais podem fortalecer experiências formativas significativas e redes de apoio territorializadas.

No âmbito da gestão intersetorial, essas ferramentas possibilitam a construção de fluxos integrados de informação, essenciais ao acompanhamento das trajetórias educativas e ao planejamento de ações conjuntas, fortalecendo a governança da política pública (Brasil, 2025b). Assim, ao reconhecer o território como um ecossistema vivo, a EITI encontra nas TDICs não apenas recursos didáticos, mas condições estruturantes para a consolidação da intersectorialidade, ao conectar sujeitos, instituições e saberes em redes colaborativas comprometidas com a formação humana integral nos territórios amazônicos.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERSPECTIVA: TÉCNICAS(OS), TDICs E INTERSETORIALIDADE

Os dados produzidos junto às(aos) técnicas(os) dos estados do Acre, Amazonas e Pará, no âmbito do ETI (2025), possibilitam analisar o uso qualificado das TDICs, a partir do olhar desses profissionais, considerando os eixos Formar e Entrelaçar no processo de formação continuada e na efetiva implementação da política de educação integral.

A partir da análise das respostas, os principais achados do estudo foram sistematizados no Quadro 1, que sintetiza os desafios, práticas identificadas e potencialidades relacionadas às TDICs no contexto da Educação Integral em Tempo Integral.

Quadro 1 - TDICs na EITI nos estados do Acre, Amazonas e Pará

DIMENSÃO ANALISADA	SÍNTESE DOS ACHADOS
Inclusão digital	Predominância de ações pontuais, sem consolidação das TDICs como eixo estruturante da ETI
Infraestrutura e conectividade	Disponibilidade desigual de equipamentos e acesso à internet; limitações de qualidade, manutenção e alcance territorial
Formação continuada	Avaliações heterogêneas, com recorrente percepção de baixo impacto na prática pedagógica
Práticas pedagógicas	Existência de experiências inovadoras (robótica, cultura maker, gamificação), porém concentradas e não sistêmicas
Intersetorialidade	Parcerias e programas presentes, mas pouco institucionalizados como política permanente
Desafios centrais	Desigualdades territoriais, conectividade precária, fragilidade formativa e ausência de planejamento integrado
Síntese interpretativa	A consolidação das TDICs na ETI depende da articulação indissociável entre os eixos <i>Formar</i> e <i>Entrelaçar</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados do levantamento aplicado às equipes técnicas das redes de ensino no âmbito do ETI (2025).

Como evidenciado no Quadro 1, as redes de ensino do Acre, Amazonas e Pará revelam que a incorporação das TDICs na EITI ocorre de forma heterogênea, desigual e ainda pouco estruturada, com predomínio de ações pontuais e dependentes de programas específicos, parcerias isoladas ou iniciativas locais, sem que a inclusão digital se consolide como dimensão orgânica da política educacional nos territórios amazônicos.

A análise qualitativa das respostas indica que o uso das TDICs como instrumento de articulação intersetorial permanece incipiente e pouco sistematizado, restringindo-se, em geral, a comunicações pontuais por aplicativos de mensagens, correio eletrônico institucional e reuniões virtuais esporádicas, sem a constituição de fluxos digitais integrados, protocolos compartilhados ou sistemas permanentes de governança intersetorial, o que limita o potencial estratégico das tecnologias na implementação da EITI.

Esse cenário dialoga com os dados da Pesquisa TIC Educação 2023 (CGI.br, 2023), que apontam desigualdades persistentes de acesso e uso pedagógico das tecnologias, especialmente na Região Norte, associadas a fatores territoriais, socioeconômicos e infraestruturais. Ainda que parte das redes disponha de equipamentos e conectividade, tais recursos coexistem com limitações relativas à qualidade da conexão, à manutenção dos equipamentos e à ausência de planejamento curricular integrado, reforçando que a simples disponibilização tecnológica não garante melhorias pedagógicas sem formação adequada dos educadores (Teixeira; Ferreira, 2020).

No que se refere às parcerias intersetoriais, os dados revelam articulações predominantemente episódicas com secretarias de saúde, assistência social, cultura, esporte, universidades e organizações da sociedade civil, frequentemente vinculadas a projetos temporários, eventos isolados ou demandas emergenciais, sem institucionalização por meio de planejamento contínuo, plataformas digitais compartilhadas ou rotinas formais de acompanhamento e avaliação.

As experiências consideradas inovadoras – como robótica educacional, cultura *maker*, gamificação, produção audiovisual e uso de ambientes virtuais de aprendizagem – permanecem concentradas em iniciativas localizadas, não se configurando, até o momento, como política sistêmica no âmbito do ETI, o que reforça a centralidade da formação continuada como fator crítico para a apropriação pedagógica qualificada das TDICs (Moran, 2015; Valente; Figueiredo, 2019).

Por fim, os relatos analisados evidenciam que a ausência de mecanismos estruturados de governança digital intersetorial constitui um dos principais entraves à consolidação da EITI, dificultando o acompanhamento das trajetórias educativas, a identificação de demandas territoriais e o planejamento integrado de ações. Nesse contexto, as TDICs tendem a ser mobilizadas de forma instrumental e reativa, reforçando que sua efetivação depende de uma abordagem intersetorial consistente, capaz de articular educação, conectividade, ciência e tecnologia, cultura e políticas sociais, sobretudo em territórios amazônicos marcados por grandes distâncias, instabilidade energética e conectividade precária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do perfil das(os) técnicas(os) participantes do Programa Escola em Tempo Integral - ETI nos estados do Acre, Amazonas e Pará revela que a inclusão digital na Educação Integral em Tempo Integral configura-se como um desafio estrutural e político que extrapola a simples oferta de equipamentos. Sua consolidação exige investimentos contínuos em infraestrutura e conectividade, além da reconfiguração das políticas de formação continuada e o fortalecimento de arranjos intersetoriais.

Desse modo, a consolidação da Educação Integral em Tempo Integral na Região Norte, dentre outras questões, requer uma

articulação efetiva entre os eixos Formar e Entrelaçar, em especial no que se refere ao uso qualificado das TDICs, pois, embora haja experiências inovadoras, elas permanecem isoladas e pontuais, evidenciando a necessidade de formação continuada consistente e contextualizada, capaz de promover a apropriação crítica das tecnologias e sua integração ao cotidiano escolar, contribuindo para a promoção da equidade educacional e para a formação humana integral em contextos marcados por profundas desigualdades territoriais.

Assim, a implementação da EITI enfrenta desafios estruturais, como desigualdades territoriais, conectividade precária e limitações de infraestrutura, que reforçam a centralidade da intersectorialidade, necessitando de uma articulação entre educação, políticas sociais, ciência e tecnologia, cultura e serviços comunitários, como estratégias para reduzir desigualdades, fortalecer redes colaborativas e ampliar oportunidades educativas, para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e significativas nos territórios amazônicos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1932.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014)**. Brasília, DF: MEC, 2014.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. **Intersectorialidade no Programa Bolsa Família**: resultados dos questionários com estados e municípios. Departamento de Condicionalidades. XI Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral e altera as Leis nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006; nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; e nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 25 de julho de 2025.** Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-ceb-2025>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para gestores(as):** articulação intersetorial na jornada escolar de tempo integral, na perspectiva da educação integral. Brasília, DF: MEC, 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. **2º relatório de monitoramento do Programa Escola em Tempo Integral:** ações de formação – biênio 2023–2024. Brasília, DF: MEC, 2025c.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CGI.br. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2023.** São Paulo: CGI.br, 2023. Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20241119194257/tic_educacao_2023_livro_completo.pdf. Acesso em: 14 dez. 2025.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 21, n. 80, p. 83–96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>. Acesso em: 10 dez. 2025.

CORRÊA, I. M.; OLIVEIRA, N. C. M.; SOUZA, O. N. B. Educação integral e mudanças climáticas: desafios para as futuras gerações. *In:* PACHECO, M. W. F.; COSTA, R. S.; SILVA, V. D. de O. (Orgs.). **Educação verde:** estratégias pedagógicas para um planeta sustentável. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2025.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MOLL, J. A agenda de educação integral: compromissos para a sua consolidação como política pública. *In:* MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros espaços, tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129–148.

MOLL, J. **Meta 6:** Educação Integral. Texto apresentado no Fórum Nacional de Educação. Brasília, 2018.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, N. C. M. de. **Relatório de estágio pós-doutoral:** a educação em tempo integral na Meta 6: concepções e estratégias reveladas no Plano Estadual de Educação do Pará. Supervisão: Elisângela Scaff. Curitiba, PR, 2020.

SELWYN, N. Digitally distanced learning: a study of international distance learners' (non) use of technology. **Distance Education**, v. 32, n. 1, p. 85–99, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2011.565500>. Acesso em: 14 dez. 2025.

SORJ, B.; GUEDES, L. E. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 72, p. 101–117, 2005.

TEIXEIRA, A. A.; FERREIRA, P. M. **Educação digital e novas metodologias pedagógicas.** Brasília, DF: Editora do Ministério da Educação, 2020.

VALENTE, J. A.; FIGUEIREDO, M. R. **Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias:** tendências e desafios. Campinas: Papirus, 2019.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR



Cintya da Silva Aguiar

Doutoranda em Educação na Amazônia (UFPA), pedagoga e mestra em Currículo e Gestão da Educação Básica. Atua como formadora e pesquisadora em políticas educacionais, com foco em educação integral, gestão educacional e programas federais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8026144311407517>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0334-8884>

E-mail: cintya.pdg@gmail.com



Marcelo Wilson Ferreira Pacheco

Pedagogo. Especialista em PIGEAD. Mestre em Ensino. Doutorando em Educação (Bolsista CAPES). Professor na SEMEC Belém-PA. Palestrante. Autor de livros e artigos sobre Educação Integral, Educação Digital, Educação a Distância e Metodologias Ativas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2051782477144187>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5681-9670>

E-mail: celopacheco010203@gmail.com



Ney Cristina Monteiro de Oliveira

É Professora Titular da Universidade Federal do Pará, Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com Pós Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. É Professora e Orientadora dos Programas de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Amazônia - PGEDA/REDE EDUCANORTE, vinculados ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação em Educação Básica/NEB/UFPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas públicas educacionais, análise de políticas e programas de educação integral e de tempo integral e seus impactos na escola básica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4355112931326342>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8091-5213>

E-mail: neycmo@ufpa.br

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adão Rogério Xavier Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisador membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (NUPGEFE) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0972894075035313>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0277-3392>

E-mail: adaorxs@gmail.com

Adriana dos Reis Martins

Doutora em Artes (UNESP), professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT), atuando no Curso de Teatro e no Mestrado Profissional em Artes. Desenvolve pesquisas sobre ensino de Arte, currículo e educação integral.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4795382232840623>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2021-3500>

E-mail: adrianaarte@uft.edu.br

Adriana Francisca de Medeiros

Pedagoga formada pela UFRN. Mestre em Educação (UFRN) e doutora em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (UNIR), com estágio na University of Florida.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5650581779742116>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9290-0417>

E-mail: afdemedeiros@ufam.edu.br

Ana Claudia da Silva Oliveira

Doutoranda em Educação pelo PGEDA/EDUCANORTE, Mestra em Ensino de Ciências e Humanidade pelo PPGECH/UFAM, Esp. em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pela UNINTER, Licenciada em Matemática/UEA, Professora da Educação Básica.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0531016590052836>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5190-8559>

E-mail: ana.cruz@educacao.am.gov.br

Angela Maria Gonçalves de Oliveira

Docente da UFAM. Docente do PPGE-UNIR; PPGECH-UFAM e do Educanorte (Doutorado). Pesquisa sobre Políticas educacionais. Pós Doutora em Educação pela Universidade Federal de Tocantins UFT. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1047034055749049>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1619-8958>

E-mail: angelabiase@ufam.edu.br

Aparecida Luzia Alzira Zuin

Professora Titular da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Coordenadora e Docente do Programa de Doutorado e Mestrado Profissional Interdisciplinar em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1584841068017210>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5838-2123>

E-mail: profalazuin@unir.br

Arthane Menezes Figueirêdo

Doutora em Educação (UFU). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do curso de Pedagogia na UNIFAP. Pesquisadora nas áreas de Didática, Currículo e Formação de Professores/as, com ênfase na Amazônia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4712716649621181>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9124-5086>

E-mail: arthane@gmail.com

Cintya da Silva Aguiar

Doutoranda em Educação na Amazônia (UFPA), pedagoga e mestra em Currículo e Gestão da Educação Básica. Atua como formadora e pesquisadora em políticas educacionais, com foco em educação integral, gestão educacional e programas federais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8026144311407517>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0334-8884>

E-mail: cintya.pdg@gmail.com

Carla Silene Siqueira Moreira

Doutora em Sociologia - PPGSA/UFGA. Técnica Administrativa em Educação da UFGA e integrante dos grupos de pesquisa GEPEM, ACTA, GEPEDE e Perspecilli.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9286365680973589>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2213-6702>

E-mail: carlasiqueiramoreira@gmail.com

Celestina Maria Pereira de Souza

Doutoranda em Educação (UFT- PEGEDA REDE EDUCANORTE), Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), Professora da Rede Estadual de Educação do Tocantins.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2870066925506572>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3674-5560>

E-mail: celestinasouza@seduc.to.gov.br

Cintia Adélia da Silva

Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. Doutora em Educação – UFAM. Mestre em Educação pela – UNIR. Licenciada em Pedagogia e Filosofia pela UNINTER. Pesquisadora do CIEPES.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1358865526962444>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7455-9814>

E-mail: cintiaadelia@unifesspa.edu.br

Claudinei Frutuoso

Doutor em Educação na Amazônia (UFOPA-2024), Mestre em Educação (UNIR-2014), Graduado em Pedagogia (UNIR-2004) e Educação Física (UNIR-2018). Pesquisador do Grupo de Pesquisas Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES-UNIR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1327378890867180>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6053-195X>

E-mail: frutuoso12@gmail.com

Claudio Nascimento da Costa

Doutor em Educação (UFPA) com graduações em Geografia, Pedagogia e Educação Física, atuando como professor efetivo e pesquisador no IFPA. Integra os grupos GESTAMAZON e SABGEO, com foco em Políticas Públicas, Educação Integral e Ensino de Geografia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3737862825036880>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8588-4922>

E-mail: claudio.nascimento@ifpa.edu.br

Deyvisom Bispo de Oliveira Santos

Licenciado em Pedagogia pela UFT e mestrando em Educação (PPGE/UFT), atua como professor da educação básica na rede estadual do Tocantins. Tem experiência em gestão escolar e coordenação pedagógica, além de desenvolver pesquisas sobre Educação Integral em Tempo Integral.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3934773723605935>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3379-4672>

E-mail: deyvisom.santos@professor.to.gov.br

Dinair Leal da Hora

Doutora em Educação pela Unicamp. Professora Adjunta da UFPA. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2705119184820662>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3278-3914>

E-mail: tucupi@uol.com.br

Diogo Teixeira de Castro Silva

Mestre em Educação (PPGE/UFT, 2025), graduado em Pedagogia (UFT, 2013), professor efetivo da Rede Municipal de Educação de Palmas-TO desde 2014 e integrante do GepeEM/UFT e ObsPE/TO.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5065325818279946>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8812-4564>

E-mail: diogotcs@gmail.com

Diomark Pereira de Araújo

Doutorando em Educação na Amazônia PGEDA/EDUCANORTE/UFPA. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA (2020). Membro do grupo de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR/UFOPA; GPPGAE/UFPA e GESTAMAZON.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9873220336285600>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0268-0794>

E-mail: diomark.araujo@hotmail.com

Doriedson do Socorro Rodrigues

Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC - CAMPUS CAMETÁ/UFPA), do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA Doutorado em Rede - Polo Belém/UFPA/BRASIL. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPE/UFPA) e do Grupo de Pesquisa MINKA - Coletivo de Pesquisa em Trabalho-Educação, Cultura e Produção de Saberes, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1127076028303549>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5120-2484>

E-mail: doriedson@ufpa.br

Edlauva Oliveira dos Santos

Doutora em Educação em Ciências e Matemática PPGECM/REAMEC. Mestre em Educação (UFAM). Licenciada em História (UFRR). Professora efetiva no curso de Pedagogia da UFRR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0425881019278087>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8042-0686>

E-mail: edlauva02@gmail.com

Eduarda de Assunção Pacheco

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). Membro do Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação na Educação (GPPGAE/UFPA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7269477563614430>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8512-072X>

E-mail: eduardaassuncao-prof@gmail.com

Elaniese do Socorro Lima da Silva

Pedagoga, mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica e doutoranda em Educação da Amazônia (UFPA), Servidora municipal de Altamira, com estudos em educação em tempo integral. Integra o Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação da Educação (GPPGAE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2006447729455564>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8553-261X>

E-mail: elaniese@gmail.com

Eliane Bastos

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas da Amazônia (CEJAM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8564478336193137>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9555-6102>

E-mail: liabastosunir@gmail.com

Elizeu Batista Rodrigues Junior

Graduando em Pedagogia pela UNIFAP. Bolsista do Programa de Educação Tutoria – Pet Pedagogia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9429189538155261>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5663-7172>

E-mail: junheco2008@gmail.com

Emanuelly Leticia das Mercês Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Mestra em Educação Básica pela mesma instituição. Atualmente cursa o doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - PGEDA/UFPA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8612039022554241>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4788-366X>

E-mail: emamerces04@gmail.com

Eulina Maria Leite Nogueira

Doutorado em educação: Currículo (PUC/SP). Atualmente professora adjunta da Universidade Federal do Amazonas, atuação no ensino, pesquisa e extensão. Vinculada à pós-graduação PPGECH e PPGE (UFAM). Desenvolve pesquisa em formação e práticas pedagógicas, diversidade étnico-racial e educação do campo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7518673342621764>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7725-6464>

E-mail: eleite@ufam.edu.br

Francisco Magalhães de Lima

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação na Amazônia (UFOPA). Mestrado em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5315274092537971>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3676-7557>

E-mail: francisco.lima@ifro.edu.br

Gláucia Lopes Negreiro

Professora de Porto Velho, é doutoranda em Educação Escolar (UNIR), pesquisadora em educação rural e políticas públicas, e integrante de conselhos e movimentos educacionais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5604218195137332>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0851-6663>

E-mail: glacialnegreiros@gmail.com

Ilma de Andrade Barleta

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Estágio Pós-Doutoral pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professora Associada da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Docente do PPGED/UNIFAP vinculada a linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8714509231648026>.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4345-7700>

E-mail: ilma.barleta@unifap.br

Ítalo Bruno Paiva Gonçalves

Doutorando em Educação (UFT), Mestre em Educação (UFT), licenciado em História e Pedagogia, Professor da rede estadual do Tocantins e da rede municipal de Palmas-TO.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5397885351783226>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4285-1669>

E-mail: italobpg@gmail.com

Izete Magno Corrêa

Doutora em Educação, Políticas Públicas e Gestão Escolar - PGEDA/NEB/UFGA. Mestra em Educação e Políticas Públicas - PPGED/ICED/UFGA. Pesquisadora no GESTAMAZON/ICED/UFGA. Servidora na CETEC/DETEC/SECTET/PA.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3742373569124433>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0015-6868>

E-mail: izetealice@gmail.com

Jeffirson Ramos da Silva

Formado em licenciatura Plena em Educação Física pela UNEB. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFTO. Professor efetivo da Prefeitura Municipal de Palmas/TO.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/56669409576262287>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7461-0579>

E-mail: jeffirson@hotmail.com

Juliana Chioca Ipolito

Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema. Doutora em Psicologia Escolar e Educacional (USP). É pesquisadora e vice-líder do grupo de estudo e pesquisa Práxis Socioeducativa e Cultural. Foi formadora no Programa ETI (2025).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7307710193905189>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6867-6256>

E-mail: juipolito@mail.uft.edu.br

Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito

Pedagoga pela UFG e doutora em Educação pela UFSCar. Professora da UFT, atuando no curso de Pedagogia e na pós-graduação (PPPGE/UFT). Integra o Grupo de Pesquisa GEPEEM e atua na diretoria estadual da ANPAE Tocantins.

Lattes: <https://www.lattes.cnpq.br/2258920700681561>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8519-4884>

E-mail: katiacristina@mail.uft.edu.br

Leandro Klineyder Gomes de Freitas

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (2013). Professor Associado da Universidade Federal do Pará (UFPA) lotado no ICED. Sociólogo (UFPA). Mestre em Sociologia (UFRN). Experiência docente na área de Sociologia, Currículo e Formação de Professores. Membro do Grupo de Pesquisa – GEPEDA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0029416581249960>

E-mail: leankli@ufpa.br

Lucar Duarte de Souza Dias

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Bolsista de Iniciação Científica CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3584363467707218>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5282-1675>

E-mail: lucar.unifap@gmail.com

Madalena do Socorro Gonçalves Jorge

Professora e coordenadora pedagógica da rede municipal de Belém. Mestra em educação pelo Programa de pós-graduação Currículo e Gestão da escola básica.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1125851182039044>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4251-0183>

E-mail: madalagoncalves435@gmail.com

Marcelo Wilson Ferreira Pacheco

Pedagogo. Especialista em PIGEAD. Mestre em Ensino. Doutorando em Educação (Bolsista CAPES). Professor na SEMEC Belém-PA. Palestrante. Autor de livros e artigos sobre Educação Integral, Educação Digital, Educação a Distância e Metodologias Ativas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2051782477144187>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5681-9670>

E-mail: celopacheco010203@gmail.com

Maria de Fátima Matos de Souza

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Pará/UFPA, exercendo atividades na graduação e na Pós-graduação em Educação. Coordenadora Geral do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia/PPGEDA-Associação Plena em Rede - Educante.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4562453070537953>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0214-8941>

E-mail: fmatoz@gmail.com

Maria do Socorro Rodrigues Rocha

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Psicologia Educacional pela PUC-MG. Pedagoga pela Universidade da Amazônia (UNAMA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9765442531624912>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8614-8740>

E-mail: socorrinho.pedagoga@gmail.com

Maria do Socorro Silva da Silva

Doutoranda em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora pela Prefeitura de Abaetetuba/PA e Especialista em Educação pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439098059734995>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0907-2401>

E-mail: socorroivan9@gmail.com

Mark Clark Assen de Carvalho

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com Estágio Pós-Doutoral realizado na UFPA. Professor Titular do Centro de Educação, Letras e Artes da UFA; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC e do Doutorado em Educação da Rede Educanorte/UFPA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0736995836464424>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3638-9719>

E-mail: markassen@yahoo.com.br

Maycon de Oliveira Costa

Professor EBTT - Educação Especial e Inclusiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós em Educação - PPGE/UFAC. Licenciado em Pedagogia pela UNIASSSELVI. Licenciado em Química pelo IFAC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2398627409022974>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1805-0274>

E-mail: maycon.ocosta@ifac.edu.br

Neuzivan Lima Ávila

Docente do Magistério Superior na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Atualmente, doutoranda em Educação na Amazônia (PGEDA) EDUCANORTE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6098756094425690>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5101-7756>

E-mail: neuzivan.lima@yahoo.com.br

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

É Professora Titular da Universidade Federal do Pará, Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. É Professora e Orientadora dos Programas de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Amazônia - PGEDA/REDE EDUCANORTE, vinculados ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação em Educação Básica/NEB/UFPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas públicas educacionais, análise de políticas e programas de educação integral e de tempo integral e seus impactos na escola básica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4355112931326342>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8091-5213>

E-mail: neycmo@ufpa.br

Nielson do Socorro Nunes Cardoso

Mestre (UFPA), Especialista em Gestão Escolar (UEPA) e Pedagogo (UFPA). Atua em cargos estratégicos na gestão educacional e administrativa de municípios da região. Palestrante e formador em gestão, educação, educação cristã, integrante do grupo GESTAMAZON/UFPA.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1917300139267182>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4619-5323>

E-mail: nielsoncardoso76@gmail.com

Orlando Nobre Bezerra de Souza

Prof. Titular da UFPA. Lotado na Faculdade de Educação (FAED/ICED). Docente do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública. Pesquisa em Gestão e Planejamento na Educação Integral e Educação de Pessoas em Privação de Liberdade. Pai Atípico. Membro do GESTAMAZON.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8567141884452588>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3440-5607>

E-mail: orlandonbsouza@gmail.com

Patrícia Carvalho Redigulo

Doutoranda do PGEDA - Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia Doutorado em rede. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão Educacional, orientador: prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho (UFAC). Bolsista CAPES (turma 2024-2027).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9763490034403079>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4422-3893>

Rafael Silva Costa

Doutorando em Educação (PPEB/UFPA). Mestre em Ensino (PPGCMES/UFPA). Especialista em Design de Jogos/Gamificação e Design Instrucional. Pedagogo. Professor substituto na Escola de Aplicação da UFPA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5508903462078728>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4115-8245>

E-mail: rscostacontato.1@gmail.com

Raimundo Nonato Leite de Oliveira

Professor Assistente da FAED/ ICED/UFPA, Doutorando do PPEB/NEB/UFPA e Mestre em Educação Básica no PPEB. Atua como Professor/Formador do Programa Escola em Tempo Integral e é pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3950373404751357>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0936-8648>

E-mail: rleite@ufpa.br

Roberto Francisco de Carvalho

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor Associado da Universidade Federal do Tocantins (UFT). É pesquisador na área de Sociedade, Política, Currículo e Gestão Educacional; vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa Práxis Socioeducativa e Cultural;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5571746546717368>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7278-181X>

E-mail: carvalho1917@gmail.com

Rosely da Silva Costa de Oliveira

Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica-UFPA, Especialista em Psicologia Educacional -UEPA, Licenciada Plena em Pedagogia-UEPA. Profa. da Educação Básica SEMEC e Técnica em Pedagogia/UEPA. Membro do GESTAMAZON-UFPA

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5139736855796176>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9838-9065>

E-mail: roselysilvac@gmail.com

Rosilene Lagares

Doutora e Mestre em Educação. Professora da UFT: Pedagogia, PPGE e PGEDA/Rede Educanorte. Líder do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal na UFT (GepeEM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6515208027900665>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2959-5573>

E-mail: roselagares@mail.uft.edu.br

Sebastiana Gama dos Santos

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC-AC), Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, professora efetiva dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SEE-AC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5211931031231677>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1227-8634>

E-mail: ana_gama21@hotmail.com

Silvério Sirotheau Corrêa Neto

Graduado em Sistemas de Informação (IESAM, 2004), com mestrado (2012) e doutorado (2020) em Ciência da Computação pela UFPA. É Professor Adjunto da UFPA e docente do PROFNIT/FORTEC. Atua em inteligência computacional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2336091762748077>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5075-1975>

E-mail: ssirotheau@gmail.com

Simone de Oliveira Alencar

Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação. 11 anos de trabalho na educação básica e 16 anos no ensino superior, na Universidade Federal do Amazonas. Pesquisa e atua nas áreas de Didática, Avaliação e Currículo. É docente permanente do PPGECH/UFAM e líder do grupo de pesquisa FORPORD.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7794947874682417>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7751-0680>

E-mail: simonealencar@ufam.edu.br

Telma Guerreiro Barroso

Prof^a doutora e Pós-doutora em Educação; docente da FAED/ICED/UFPA. Coordena o PIBID/Pedagogia/UFPA Subprojeto Interdisciplinar e atuou na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - SEB/MEC - 2024-2025.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6851772604277833>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8098-8036>

E-mail: telmacgb@ufpa.br

Valtenir Soares Abreu

Doutor em Linguística Aplicada pela UFRI. Professor substituto do Curso de Pedagogia da UFRR e professor permanente do PROFEI. Temas de interesse: educação antirracista, educação em tempo integral, direitos das pessoas com deficiência e dos grupos socialmente minorizados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4380204341268070>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0670-0932>

E-mail: valtenir.abreu@ufr.br

Wilson Barroso

Prof. da Faculdade de Educação, do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, Doutorando do Programa PEGEDA, NEB-UFPA. Coordenador Regional Norte do Curso de Formação Escola em Tempo Integral, parceria UFPA e MEC (2024-2025).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7313130466248989>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7950-6677>

E-mail: wbarroso.educa@gmail.com

Zilda Gláucia Elias Franco

Doutora Em Educação: Currículo - PUC/SP. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades PPGECH/UFAM. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil - GPEDIN.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1576292560798601>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1654-7102>

E-mail: zildaglaucia@ufam.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

alimentação escolar 31, 156, 236, 245

Amazônia 16, 17, 18, 19, 20, 22, 25, 27, 33, 36, 45, 46, 47, 49, 141, 145, 147, 148, 162, 177, 185, 188, 262, 288, 293, 295, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 319, 320, 321, 323

Ambientes Virtuais de Aprendizagem 27, 302

aprendizagem significativa 187

aquecimento global 47

arte 21, 26, 30, 97, 103, 108, 133, 134, 238, 251, 262, 289

Atelier de Pesquisa 20

Atividades Práticas 20

autodeclaração 40, 43, 44

autonomia técnica 35

B

biodiversidade 47, 177

C

campos de conhecimento 21, 30

capacidade institucional 35, 159, 160, 189, 208

cidadania 15, 56, 73, 74, 82, 90, 95, 110, 112, 146, 152, 174, 188, 192, 197, 201, 207, 211, 225, 235, 289, 298

ciência 26, 28, 35, 46, 90, 108, 176, 218, 238, 291, 292, 301, 305, 306

comunidades indígenas 22, 177, 290

conectividade 27, 39, 63, 292, 294, 295, 302, 303, 304, 305, 306

conhecimento sistematizado 26, 238

Conselhos de Educação 40, 129, 141

Constituição Federal 53, 74, 86, 112, 152, 199, 249, 255, 290, 299

controle social 55, 87, 233

convivência democrática 28, 73, 176, 218

COP 30 47

cultura, lazer e esporte 21, 23, 30, 46, 47, 63, 64, 66, 88, 91, 95, 108, 111, 113, 138, 152, 174, 176, 182, 183, 197, 207,

232, 233, 237, 251, 277, 278, 289, 291, 293, 295, 301, 303, 304, 305, 306

cultura local 23, 91

currículo integrado 22, 23, 88, 89, 90, 92, 95, 98, 100, 138, 166, 236, 244, 247, 248, 250, 260

Currículo Integrado 34, 39, 61, 84, 102, 129, 222

D

democratização 45, 56, 80, 97, 146, 232, 255

desenvolvimento humano 23, 35, 109, 188, 209, 249

desenvolvimento integral 27, 73, 80, 87, 96, 97, 100, 110, 112, 114, 150, 154, 170, 174, 175, 176, 183, 218, 243, 248, 249, 301

desenvolvimento sociocultural 35

desigualdade estrutural 30

desigualdade social 30, 189, 238

destruição ambiental 30

direito à educação 14, 31, 46, 53, 74, 97, 99, 100, 103, 104, 114, 147, 150, 151, 165, 187, 234, 298

direito constitucional 31

direitos de aprendizagem 27, 176, 218, 250

direitos humanos 23, 25, 27, 91, 174, 176, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 196, 197, 199, 201, 207, 210, 301

direitos sociais 27, 176, 218, 298, 299, 300

diversidade 24, 45, 68, 74, 88, 92, 95, 99, 100, 101, 163, 171, 172, 174, 177, 183, 187, 193, 199, 200, 203, 205, 206, 210, 222, 225, 244, 258, 274, 277, 285, 297, 298, 316

E

Educação a Distância 37, 61, 139, 141, 309, 319

educação básica 14, 15, 28, 32, 36, 45, 54, 57, 74, 79, 114, 136, 139, 141, 154, 170, 187, 205, 213, 258, 261, 291, 313, 323

educação do campo 35, 141, 316

educação inclusiva 206, 208

- Educação Integral 16, 18, 21, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 58, 67, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 182, 183, 185, 187, 189, 196, 197, 198, 203, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 217, 221, 222, 224, 229, 242, 243, 244, 245, 246, 251, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 270, 272, 273, 274, 275, 278, 282, 284, 285, 286, 287, 289, 292, 293, 294, 297, 298, 300, 301, 303, 305, 307, 308, 309, 313, 319, 321
- educação integral politizadora 33
- educação omnilateral 26, 237
- educação plena 14, 37
- educação pública 15, 19, 22, 26, 32, 45, 46, 56, 160, 170, 176, 237, 245, 251
- educadores 19, 25, 35, 36, 38, 51, 58, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 139, 140, 141, 179, 203, 214, 226, 227, 247, 289, 297, 304
- efetivação da política 24, 101, 160, 165, 183, 271
- Eixo Formar 22, 160
- emancipação humana 28, 46, 235
- entes federados 15, 16, 42, 53, 56, 57, 59, 130, 159, 174, 190, 193, 203, 223
- equidade 23, 56, 58, 70, 74, 80, 82, 90, 91, 92, 96, 98, 102, 114, 150, 154, 163, 166, 183, 199, 218, 243, 244, 247, 248, 258, 293, 295, 302, 306
- equipes técnicas 37, 51, 63, 81, 155, 161, 165, 174, 175, 187, 189, 190, 191, 192, 196, 199, 214, 225, 248, 281, 283, 303
- Escola em Tempo Integral 15, 16, 18, 23, 31, 34, 37, 41, 42, 46, 48, 52, 57, 59, 61, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 80, 83, 87, 89, 93, 94, 102, 114, 126, 129, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 150, 152, 157, 163, 164, 166, 169, 173, 174, 184, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 226, 228, 230, 231, 234, 235, 239, 240, 241, 243, 244, 248, 250, 253, 255, 256, 257, 262, 265, 268, 272, 278, 284, 285, 287, 290, 294, 298, 301, 305, 307, 322, 323, 324
- escola pública 14, 28, 30, 33, 34, 35, 42, 73, 74, 85, 103, 104, 110, 144, 153, 211, 238, 239, 241, 260, 289, 296
- escola tradicional 46, 73, 234
- escravidão 30
- espaços culturais 21, 30, 300
- experiência 22, 23, 54, 102, 105, 106, 117, 121, 123, 124, 125, 152, 182, 191, 194, 195, 203, 215, 222, 227, 244, 259, 261, 267, 275, 276, 278, 284, 297, 309, 313, 320
- experiências formativas 14, 34, 79, 191, 234, 246, 252, 302
- extensão universitária 32
- F**
- filosofia 26, 230, 238
- floresta em pé 47
- formação cidadã 17, 21, 30, 218
- formação continuada 15, 16, 19, 21, 22, 23, 27, 32, 35, 45, 46, 51, 52, 60, 64, 67, 119, 134, 140, 151, 159, 160, 161, 165, 171, 179, 182, 187, 189, 191, 192, 193, 195, 201, 203, 205, 207, 209, 210, 211, 214, 215, 218, 219, 220, 225, 243, 247, 251, 272, 275, 276, 283, 284, 293, 294, 302, 303, 305, 306
- formação ética 33, 113
- formação humana 21, 28, 30, 33, 34, 45, 46, 71, 80, 82, 99, 106, 108, 109, 112, 113, 121, 146, 150, 151, 153, 165, 189, 208, 211, 230, 231, 240, 245, 272, 274, 276, 278, 293, 302, 306
- formação inicial 30, 32, 35, 92, 97, 193, 202, 203, 205, 210, 216, 228
- formação integral 26, 70, 72, 87, 88, 90, 92, 95, 96, 97, 99, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 120, 123, 125, 127, 150, 151, 152, 187, 217, 230, 238, 251, 252, 289, 297, 300, 301
- formação intelectual 26, 235, 238
- formação omnilateral 23, 109, 127, 231, 233, 257, 272, 275, 276, 278, 284
- G**
- gestão democrática 45, 74, 140, 151, 158, 163, 165, 175, 244, 247, 248, 255, 256, 282, 286

gestão escolar 19, 91, 148, 205, 207, 208, 210, 243, 254, 313

I

implementação da política 24, 162, 163, 170, 177, 188, 192, 195, 196, 205, 244, 251, 256, 282, 283, 294, 295, 298, 303

inclusão social 25, 187, 188, 192, 193, 197, 209

infraestrutura escolar 46, 174, 175, 178, 182, 184, 251, 290

intersetorialidade 26, 97, 144, 183, 244, 247, 248, 251, 252, 253, 254, 256, 260, 262, 285, 291, 293, 294, 295, 298, 299, 300, 301, 302, 306

J

jornada escolar 27, 57, 68, 70, 74, 77, 79, 90, 91, 101, 108, 111, 112, 124, 150, 151, 153, 154, 155, 160, 174, 175, 183, 187, 203, 217, 218, 230, 233, 235, 236, 239, 243, 245, 246, 247, 261, 277, 289, 290, 296, 307

justiça climática 47

justiça social 37, 72, 90, 98, 104, 114, 187, 188, 189, 194, 211, 293, 302

L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 74, 113, 203, 236, 249, 255, 290

levantamento de dados 71

licenciaturas 45, 209

linhas de pesquisa 20

livros 93, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 138, 139, 140, 142, 309, 319

M

magistério feminino 41

materialização da política 67, 150, 168

matrículas 15, 23, 24, 35, 42, 51, 58, 65, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 91, 102, 114, 140, 160, 162, 165, 170, 173, 174, 175, 183, 184, 187, 236, 238, 243, 247, 290

matrizes étnicas e culturais 28, 176, 218

mediação tecnológica 39

meritocracia 98

modalidades educacionais 258, 285

modalidade semipresencial 37

modelo neoliberal 47

mudanças climáticas 307

O

organização curricular 19, 21, 26, 30, 92, 118, 163, 165, 236, 238

P

pacto federativo 22

participação social 55, 163, 165, 255, 256, 257, 283

pedagogia histórico-crítica 22, 233

perfil sociodemográfico 193

perspectiva emancipadora 112

pesquisa qualitativa 93, 103, 185

planejamento integrado 38, 47, 303, 305

Plano de Desenvolvimento da Educação 14

Plano Nacional de Educação 15, 57, 70, 74, 83, 87, 100, 113, 126, 154, 169, 170, 208, 213, 228, 243, 249, 256, 261, 290, 306

Plataforma Moodle 37, 161, 162, 163, 267, 268

pluralidade cultural 23, 91

política educacional 17, 25, 27, 30, 46, 51, 70, 74, 75, 79, 140, 165, 187, 188, 191, 192, 193, 199, 203, 209, 236, 239, 240, 262, 298, 302, 304

política pública 17, 22, 24, 31, 37, 72, 81, 83, 101, 108, 114, 151, 153, 155, 164, 166, 173, 187, 188, 191, 192, 211, 239, 262, 277, 291, 302, 307

populações tradicionais 35

Pós-Graduação em Educação 19, 36, 37, 48, 144, 167, 241, 309, 311, 313, 314, 320, 323

povos originários 35

práticas pedagógicas 21, 51, 90, 106, 108, 119, 124, 163, 179, 197, 199, 206, 224, 227, 234, 243, 246, 250, 294, 306, 316

produção acadêmica 16, 37, 134, 138, 140

produção do conhecimento 22, 27, 32, 37, 267, 302

profissionais da educação 32, 37, 140, 171, 174, 175, 208, 214, 254, 256, 272, 291

Programa ETI 47, 235, 236, 317

Programa Mais Educação 14, 46, 101, 102, 111, 126, 135, 137, 147, 148, 233

Q

qualidade social 46, 56, 114, 123

R

realidade local 24, 60, 66, 95, 165

realidades culturais 45

Rede Educanorte 36, 320, 322

REDE EDUCANORTE 19, 20, 309, 312, 320

redes municipais 24, 35, 40, 41, 99, 160, 165, 213, 221, 222, 247, 271, 282, 283, 284

Região Norte 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 30, 31, 35, 36, 38, 45, 48, 52, 62, 67, 70, 76, 106, 115, 130, 142, 191, 214, 243, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 284, 285, 286, 292, 293, 294, 304, 305

regime de colaboração 53, 54, 55, 67

reorientação 23, 51, 58, 67, 190, 277

S

saberes e experiências 46

Secretarias Municipais de Educação 24, 117, 149, 150, 151, 154, 155, 159

seminários regionais 37

Sistema Nacional de Educação 56, 67

T

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação 27, 292, 294, 302

tempo escolar 34, 45, 73, 82, 88, 95, 102, 103, 107, 108, 109, 112, 113, 120, 125, 150, 153, 156, 158, 181, 182, 188, 208, 217, 231, 236, 240, 250, 252, 261, 281, 296

tempo estendido 33, 153

tempo integral 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 34, 35, 37, 40, 42, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 57, 58, 61, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 95, 98, 99, 102, 103, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 140, 144, 145, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 203, 213, 214, 215, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 230, 232, 233, 236, 238, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 255, 256, 257, 260, 261, 262, 285, 288, 290, 297, 307, 308, 309, 315, 320, 324

territorialidade 17, 298, 300

territorialidades 23, 91

território amazônico 17, 19

territórios 20, 30, 34, 35, 39, 45, 73, 81, 82, 114, 156, 174, 175, 188, 189, 191, 192, 193, 195, 197, 199, 201, 207, 209, 210, 251, 254, 256, 257, 261, 291, 293, 294, 298, 300, 301, 302, 304, 305, 306

trabalho intelectual 26, 108, 238

trabalho manual 26, 238

trajetórias escolares 14

transição energética sustentável 48

transporte escolar 30, 156, 179, 180, 185

U

universalização 56

V

Vivência no Grupo de Pesquisa 20

W

webinários 37, 60, 61, 161, 291

www.PIMENTACULTURAL.com

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

processos
em movimento
na Amazônia
brasileira

ESCOLA em
TempoIntegral

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO DO
BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

 pimenta
cultural