



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ELISÂNGELA DO NASCIMENTO DE ARAÚJO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA: O CASO DE UMA ESCOLA
DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA/PB**

**JOÃO PESSOA/PB
2025**

ELISÂNGELA DO NASCIMENTO DE ARAÚJO

EDUCAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA: O CASO DE UMA ESCOLA DA
REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA/PB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara

JOÃO PESSOA – PB
2025

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

A663e Araújo, Elisângela do Nascimento.

Educação integral e gestão democrática: o caso de uma escola da rede municipal de João Pessoa/PB / Elisângela do Nascimento Araújo. - João Pessoa, 2025.

44 f. : il.

Orientação: Marcos Angelus Miranda Alcantra. Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação integral. 2. Escola - tempo integral. 3. Gestão democrática. I. Alcantra, Marcos Angelus Miranda. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37.07(043.2)

ELISÂNGELA DO NASCIMENTO DE ARAÚJO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA: O CASO DE UMA ESCOLA
DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 08 de Outubro de 2025

BANCA EXAMINADORA

*Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara
Universidade Federal da Paraíba
CE/DHP - SIAPE 3054964*

Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara
DHP/CE/UFPB
Orientador



Profa. Dra. Lebiam Tamar Gomes Silva
DHP/CE/UFPB
Examinadora 1

Lebiam Tamar Gomes Silva
Examinador(a) 1

Prof. Dr. Mariano Castro Neto
DHP/CE/UFPB
Examinador 2

AGRADECIMENTOS

Antes de qualquer coisa, quero agradecer a Deus, que com sua infinita misericórdia me concede uma segunda chance nesta vida. Quem me conhece de perto sabe o tamanho desse milagre. Com o coração transbordando de amor, dedico esta realização à minha família, especialmente à minha mãe Rosângela, minha luz e meu farol. Mãe, tua voz é canção que embala meus dias, teu cuidado, mesmo que às vezes exagerado, foi o abraço que me sustentou, e tuas orações, o manto invisível que me protegeu. Depois da maternidade, quando pensei que seria difícil continuar, tu, junto com a doce tia Adriana, cuidaste da minha pequena Ayla, guardando as noites em que eu lutava para conquistar meus sonhos.

Ao meu pai Eli e meus irmãos Eliaquim, Ewerton e Arthur, agradeço pelo incentivo constante, pela força silenciosa que sempre me cercou. À minha avó Rosália, guardiã do amor que atravessa gerações, meu carinho profundo.

Meu namorado Jorge, meu companheiro de vida, meu porto seguro, obrigado por segurar minha mão e acreditar em mim mesmo nos momentos de tempestade.

Minhas amigas de infância Jucelândia, Karoline, Jéssica, Silvana e Rayane foram raízes que me sustentaram com suas palavras de carinho. Samaia e Rosy, amigas da primeira etapa, e Dani e Priscila, que na segunda etapa foram mãos que amparam, lágrimas que enxugamos e ombros para apoiar, nossas almas se entrelaçam nessa jornada, transformando lutas em amizade eterna.

Aos gestores Nildo, Rosângela e Amanda, e à Professora do AEE, Ângela, minha profunda gratidão por acreditarem no meu potencial e me incentivarem a seguir adiante. Aos colegas de trabalho Milena, Itanailson, Juliana e Priscila, meu reconhecimento e carinho por compartilharem comigo essa jornada. E à doce Fernandinha, que ilumina meus dias, minha terapia diária, agradeço por me mostrar, com sua pureza e afeto, que a verdadeira inclusão começa no coração.

Obrigado, Raquel, por cada palavra de acolhimento e gesto terno que foram bálsamo para minha alma.

E, finalmente, meu agradecimento mais profundo vai para o Professor Marcos, esse homem ímpar que não foi apenas um mestre, mas um verdadeiro guia e amigo. Ele abriu as portas de sua casa e do seu ensino para mim, acolhendo-me com generosidade como participante da primeira turma de gestão do seu projeto. Com sua paciência infinita, carinho sincero e humanidade, ele me inspirou e ensinou não só os caminhos da educação, mas também o valor da empatia e da resiliência. Seu exemplo de dedicação e amor ao próximo ecoará para sempre em meu aprendizado. Professor Marcos, o senhor é uma luz que ilumina este caminho árduo e encantador de ser educador, e a sua presença faz toda a diferença.

Cheguei até aqui carregada de amor, amparada por mãos amigas, guiada por corações generosos. Que esta conquista seja a semente de muitos outros sonhos. Gratidão imensa por cada gota de força que me trouxe até este momento.

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar a relação entre gestão democrática e educação integral em uma escola municipal de período integral em João Pessoa-PB. A pesquisa surgiu da percepção acerca do impacto das decisões da gestão escolar nas aprendizagens dos alunos e nas relações entre os profissionais, no contexto do Programa Escola em Tempo Integral. A educação integral é compreendida teoricamente como um processo voltado ao desenvolvimento intelectual, social, emocional, cultural, profissional e ético dos estudantes, alinhado às políticas públicas e legislação brasileira que reconhecem a educação como direito de todos. O estudo realizou uma abordagem qualitativa, centrada na escola investigada, por meio de vivências, observações e entrevistas com a equipe da gestão, uma especialista e uma professora. Os resultados da pesquisa indicam que a gestão da escola procura atuar como mediadora das aprendizagens, na implementação da política de escola tempo integral e nas práticas pedagógicas, contribuindo para enfrentar desafios como recursos insuficientes e estrutura limitada. Conclui-se que a educação integral depende da articulação entre gestores, do poder público e da organização da comunidade escolar, sendo a gestão democrática um princípio político-pedagógico essencial para consolidar um ambiente educativo mais justo, participativo, inclusivo, de qualidade e que considere a formação do sujeito na perspectiva multidimensional.

Palavras-chave: Educação integral; Escola em Tempo Integral; Gestão democrática.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the relationship between democratic management and comprehensive education in a municipal full-time school in João Pessoa, PB, Brazil. The research arose from the perception of the impact of school management decisions on student learning and professional interactions, within the context of the Full-Time School Program. Comprehensive education is theoretically understood as a process aimed at the intellectual, social, emotional, cultural, professional, and ethical development of students, aligned with public policies and Brazilian legislation that recognize education as a right for all. The study employed a qualitative approach, focused on the school under investigation, through experiences, observations, and interviews with the management team, a specialist, and a teacher. The research results indicate that the school management seeks to act as a mediator of learning, in the implementation of the full-time school policy and pedagogical practices, contributing to addressing challenges such as insufficient resources and limited infrastructure. It is concluded that comprehensive education depends on the coordination among managers, public authorities, and the organization of the school community, with democratic management being an essential political-pedagogical principle to consolidate a more just, participatory, inclusive, and quality educational environment, which considers the formation of the individual from a multidimensional perspective.

Keywords: *Comprehensive education; Full-Time School; Democratic management.*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
1.1 GESTÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DIMENSÃO SUBJETIVA, POLÍTICO-PEDAGÓGICA E ACADÊMICA PARA UMA JUSTIFICATIVA DO OBJETO.....	8
1.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO ESCOLAR: ENFOQUE NO PROBLEMA	12
1.3 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TCC.....	14
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS	16
2.1 CONCEITO, ORIGEM E EVOLUÇÃO DA ESCOLA INTEGRAL NO BRASIL.....	16
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL	20
2.3 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	23
3 MULTIDIMENSIONALIDADE, POLÍTICAS E A RELAÇÃO ESPAÇO-TEMPO COMO CATEGORIAS DE ANÁLISE DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	28
3.1 DIÁLOGO COM A ESCOLA ACERCA DA MULTIDIMENSIONALIDADE	28
3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA?	31
3.3 ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES: EDUCAÇÃO INTEGRAL OU ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL?	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	40
ANEXO.....	42

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento e justifico o objeto da minha pesquisa, que investiga a relação entre gestão democrática e educação integral em uma escola municipal de tempo integral, considerando as dimensões subjetiva, social e acadêmica. Começo refletindo sobre minha trajetória pessoal e acadêmica, mostrando como minhas experiências na graduação, nos estágios e em projetos de extensão despertaram meu interesse em compreender o funcionamento da gestão escolar e seu papel na efetivação da educação integral. Em seguida, problematizar o objeto de estudo, situando no contexto da educação pública brasileira, considerando os desafios enfrentados, as políticas educacionais e experiências de implementação do ensino integral. Também apresento referências teóricas e estudos anteriores que dialogam com o tema, apontando lacunas e possibilidades de investigação. Por fim, explico a organização e a estrutura do TCC, mostrando como os objetivos gerais e específicos serão abordados, as categorias de análise escolhidas e a importância da pesquisa para compreender como a gestão democrática pode promover uma educação integral.

1.1 GESTÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DIMENSÃO SUBJETIVA, POLÍTICO-PEDAGÓGICA E ACADÊMICA PARA UMA JUSTIFICATIVA DO OBJETO

Ingressei na universidade em 2011 no curso de Psicopedagogia, onde tive meu primeiro contato com temas voltados à educação. Como a abordagem do curso é tanto clínica quanto institucional, acabei me identificando mais com as áreas voltadas ao ambiente escolar. Concluí a graduação em 2015, mas percebi que ainda havia lacunas no meu conhecimento sobre o funcionamento da instituição escolar. Por isso, em 2016.2, iniciei o curso de Pedagogia, dando início a uma nova etapa da minha jornada: compreender a formação e atuação do pedagogo. Muito se associa o pedagogo apenas à função de professor, mas sua atuação vai muito além disso, ele pode ser gestor, coordenador pedagógico, idealizador de projetos, entre outras possibilidades dentro do contexto educacional.

Analizar a gestão escolar sob a perspectiva democrática e sua relação com o princípio da educação integral é uma tarefa urgente diante dos desafios enfrentados pela educação pública brasileira. A escolha deste tema surgiu a partir da minha vivência profissional na rede municipal de ensino de João Pessoa, Paraíba, onde atuei como auxiliar de biblioteca e,

posteriormente, como inspetora escolar. Essas experiências me permitiram acompanhar de perto a atuação dos gestores e perceber como as decisões tomadas no espaço da gestão escolar impactam diretamente o clima organizacional, o processo de ensino-aprendizagem e a convivência entre os diversos sujeitos da escola.

A experiência vivida durante o primeiro estágio do curso de Pedagogia e, principalmente, na disciplina de Gestão Educacional despertou em mim o desejo de compreender mais profundamente como a gestão pode ser transformadora, especialmente quando orientada pelos princípios da democracia, da participação e do diálogo. Foi na prática em Estágio Supervisionado I -Gestão Educacional, realizado no quarto período do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Profa. Maria Bronzeado Machado, do dia 09 de Agosto a 13 de Setembro de 2018, localizada em Mangabeira II, João Pessoa - PB, onde o estágio foi desenvolvido por meio da “observação participante”, conforme Marques (2016). No processo, buscou-se entender como o Projeto Político-Pedagógico foi elaborado e que relação esse processo teve com a organização e participação da comunidade.

A disciplina de Gestão Educacional, desenvolvida simultaneamente ao Estágio Supervisionado I em Gestão, contribuiu significativamente para o processo de aprendizagem ao proporcionar uma base teórica consistente que dialoga diretamente com a prática vivenciada na escola. Sob uma perspectiva democrática, a disciplina propõe uma reflexão crítica sobre os modos de organização e funcionamento das instituições escolares. Ao tratar a gestão como um processo coletivo e participativo, busca-se compreender como as relações de poder, os discursos políticos e as práticas pedagógicas se articulam no cotidiano escolar.

Minha participação no projeto de extensão foi como colaboradora, em 2019. Em um primeiro momento, realizamos reuniões para discutir textos sobre gestão democrática e educação popular. Posteriormente, foi elaborado o projeto de Formação de Gestores em Educação Popular (FOGEP), que, em parceria com a Secretaria de Educação, transformou-se em um curso de formação continuada. Como parte das atividades, fomos a campo visitar 64 escolas em diversos bairros da cidade, nos três turnos (manhã, tarde e noite). Nessas visitas, apresentamos aos gestores, especialistas e professores os objetivos do curso, promovendo o diálogo e o engajamento com a proposta formativa.

A participação no curso de extensão FOGEP também foi determinante nesse processo, pois me proporcionou vivências em espaços de formação continuada e reflexão coletiva, que

abordavam práticas de gestão mais humanas, colaborativas e inclusivas. De acordo com Freire (1996), a educação popular pressupõe uma prática pedagógica baseada no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes construídos coletivamente. Nesse sentido, o projeto reforçou a importância de uma gestão escolar comprometida com os princípios da democracia participativa e da justiça social.

Nesse contexto, a escolha pela análise do modelo de escola de tempo integral também se justifica do ponto de vista político-pedagógico, uma vez que essa proposta tem sido historicamente discutida como estratégia para garantir uma educação mais completa, equitativa e voltada à formação plena dos sujeitos. No Brasil, a ideia de educação integral remonta à década de 1950, com a criação das escolas-parque por Anísio Teixeira, e ganha novo impulso nos anos 1980 com a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro e Leonel Brizola.

A Constituição Federal de 1988 reforça esse princípio ao afirmar, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com vistas ao pleno desenvolvimento do educando, sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania (Brasil, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, também reforça esse direito ao estabelecer que é dever do Estado garantir o acesso e a permanência na escola, assegurando condições para o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, contempla essa perspectiva ao dispor, no artigo 34, que a jornada escolar no ensino fundamental deve ser progressivamente ampliada para tempo integral (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 10.172/2001, define de forma mais clara o conceito de educação integral, compreendida como aquela que promove o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social dos educandos (BRASIL, 2001). Nesse sentido, destaca-se também a Meta 6 do PNE vigente: 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.

O tema da educação integral retorna com força ao debate público nas últimas décadas, sendo compreendido como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” (Gouveia, *apud* Gadotti, 2009, p. 21). Diversas experiências e análises sobre o tema vêm ocorrendo em diferentes regiões do Brasil, reafirmando seu potencial transformador. No entanto, trata-se de um debate recorrente desde a Antiguidade (Gadotti, 2009). Aristóteles já

defendia uma educação que promovesse o desabrochar de todas as potencialidades humanas, enquanto Karl Marx, no século XIX, preferia chamá-la de educação “omnilateral”, ou seja, uma formação integral que contemplasse todas as dimensões do ser humano: intelectual, física, ética, estética e produtiva. Para Gadotti (2009), a educação integral deve ser entendida como uma proposta de formação plena, voltada para o desenvolvimento humano em sua totalidade.

De acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2023), mais de 80% dos estudantes da educação básica no Brasil estão matriculados em escolas públicas. Esse número reforça a importância de valorizar a qualidade da gestão educacional como elemento central para garantir uma educação com equidade, respeito e inclusão. Neste sentido, refletir sobre a gestão democrática e a educação integral é essencial para construir uma escola pública mais justa, participativa e comprometida com o desenvolvimento pleno de seus estudantes.

Dessa forma, a escolha do tema se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre como a gestão escolar pode atuar de forma estratégica para garantir a consolidação da educação integral. Este trabalho busca compreender a importância da educação integral e o papel da gestão escolar para que ela aconteça de forma efetiva. Muitas vezes, confunde-se escola de tempo integral com educação integral, mas é importante entender que são conceitos distintos. A escola de tempo integral é aquela que amplia o tempo de permanência do estudante na instituição. Já a educação integral vai além da ampliação do tempo escolar, pois se preocupa com o desenvolvimento completo do indivíduo: físico, emocional, social e intelectual.

Como afirma Gadotti (2009, p. 97-98), “educação integral é a formação do ser humano em todas as suas dimensões, não apenas a intelectual, mas também a física, a emocional, a social e a cultural”. Isso significa que a educação integral busca formar cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para a vida, não apenas para o mercado de trabalho. Além disso, é necessário compreender os desafios que a educação integral enfrenta, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, e pensar em caminhos possíveis para garantir uma educação de qualidade para todos.

Durante a pesquisa realizada no acervo da Universidade Federal da Paraíba, utilizando filtros relacionados aos temas “gestão” e “educação em tempo integral”, foram encontrados três trabalhos que dialogam diretamente com a proposta deste estudo. As monografias selecionadas demonstram a relevância da temática e reforçam a necessidade de refletir sobre a

importância da gestão escolar no processo de implementação e consolidação da educação integral.

O primeiro trabalho, intitulado “*O Programa Ser EJA Cidadã e as Possibilidades de Educação Integral para os Sujeitos da EJA no Estado da Paraíba na Visão de Educadores*”, Elias (2022), onde aborda a concepção do sujeito como ser integral e suas necessidades enquanto aprendente. O segundo trabalho, “*A Implantação das Escolas Cidadãs Integrais e a Reforma do Ensino Médio*”, Alves (2021), trata da implementação da escola em tempo integral no ensino médio no estado da Paraíba. Já no terceiro estudo, “*A Política de Educação Especial no Contexto da Educação Integral na Paraíba*”, Rocha (2023) discute as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da educação especial no contexto da permanência e inclusão em escolas de tempo integral.

Esses três estudos evidenciam que a gestão educacional desempenha um papel essencial na efetivação da educação integral. Por meio de uma participação ativa e comprometida, a gestão contribui para que os princípios da integralidade perpassam todos os níveis e modalidades de ensino, respeitando as especificidades dos sujeitos e promovendo um processo educativo mais justo, democrático e transformador.

1.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO ESCOLAR: ENFOQUE NO PROBLEMA

Ao questionarmos como essa relação entre gestão educacional e educação integral contribuem para a democratização da escola pública, nos aproximamos de trabalhos acadêmicos que investigam experiências sobre educação integral. Percebemos que, embora distintas em público-alvo e estrutura, ambas as iniciativas partem do princípio de que a escola pode ser um espaço de transformação social e emancipação, especialmente quando pautada em práticas de gestão democrática e processos pedagógicos integradores.

Elias (2022) aborda o Programa *Ser EJA Cidadã* que possibilita a educação integral dos sujeitos da EJA no estado da Paraíba, na visão dos educadores. A autora busca compreender como se dá a participação dos sujeitos. Se o corpo formativo da escola, voltado a essa modalidade de ensino, pode integrar esses cidadãos, é necessário considerar que, nas falas dos entrevistados, há uma compreensão teórica sobre o que é uma escola integral. Mas quando vai para prática existem lacunas sobre sua compreensão tanto os gestores como os educadores entrevistados. Desde sua criação, o programa enfrenta desafios no acompanhamento da metodologia, o que dificulta avanços e reforça desigualdades históricas.

Para que funcione de fato, é necessário o envolvimento real da comunidade escolar e da Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos (GEEJA), garantindo que a proposta saia do papel e se torne uma prática diária capaz de inspirar outras experiências educacionais.

Alves (2021), por sua vez, aborda a implementação das escolas cidadãs integrais e reforma do ensino médio, onde fez um levantamento dessas escolas integrais na Paraíba. Usa o seu estágio de gestão na Escola Estadual Papa Paulo VI para refletir essa concepção com a teoria e prática, pois a mesma traz essa reflexão a partir de uma entrevista com a gestora, baseado nos princípios de gestão democrática. Fez um questionário com gestores, educadores e pais, através do *google forms*. Usou um tipo de amostra não probabilística, em uma pesquisa quanti-qualitativa. Verificou que existem dois tipos de modelos de escolas as ECI¹ e as ECITS², vem que existe uma lacuna quando se fala dessa implementação nas cidades interioranas, por ter a dificuldade da realização dos curso técnicos para seu deslocamento, por falta de estrutura.

Rocha (2023) afirma que se faz necessário compreender como a política de educação integral trata a inclusão de pessoas com deficiência, de forma a atender às suas necessidades e promover sua participação nas práticas curriculares da escola, possibilitando a integralidade do desenvolvimento e da aprendizagem desses alunos. A autora levanta um questionamento importante: em qual horário os alunos com deficiência serão atendidos pela sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando que o modelo integral possui sete horas de atividades compactadas. Embora se observe o crescimento das escolas em tempo integral, o estudo evidencia dificuldades em garantir a permanência efetiva dos alunos com deficiência nesse modelo, apontando a necessidade urgente de políticas públicas inclusivas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem desses estudantes.

Observa-se que os trabalhos abordam diferentes experiências de escolas integrais voltadas para o ensino médio, cada uma com públicos e contextos específicos. No entanto, o presente estudo direciona seu foco para uma escola de ensino fundamental na modalidade integral, buscando compreender como esse modelo tem sido implementado nesse nível de

¹ ECI – Escola Cidadã Integral: modelo de escola de tempo integral voltado para a formação acadêmica, cidadã e socioemocional dos estudantes, com jornada estendida e currículo diversificado. Para saber mais, acesse: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/escolas-cidadas-integrals-1>

²ECITS – Escola Cidadã Integral Técnica: segue os mesmos princípios da ECI, mas integra à formação geral um curso técnico profissionalizante, permitindo ao estudante concluir o ensino médio com habilitação técnica.

ensino. Nesse contexto, a atuação da gestão escolar assume papel central, uma vez que cabe aos gestores organizar, articular e conduzir as práticas pedagógicas e administrativas que sustentam a proposta. Por isso, torna-se necessário investigar como o trio gestor, composto pelas gestões administrativa, pedagógica e financeira, tem atuado diante dessa proposta. A pesquisa busca analisar os discursos desses profissionais para compreender quais dificuldades foram enfrentadas durante a implementação, quais estratégias têm sido adotadas para garantir a eficácia do ensino integral e quais são os principais desafios enfrentados na construção de uma escola que, de fato, promova o desenvolvimento integral dos estudantes. Com base nesse contexto, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: Como a gestão democrática se articula à implementação da educação integral em uma escola municipal de tempo integral, considerando a relação entre práticas escolares e políticas educacionais? Desse modo, nosso objetivo geral, foi analisar como o princípio da gestão democrática se relaciona à educação integral no contexto de uma escola municipal em tempo integral. E os objetivos específicos desta pesquisa consistem em: examinar como o princípio da gestão democrática está presente no cotidiano escolar; explicitar o modo como gestores e professores articulam práticas pedagógicas e administrativas da escola em tempo integral com as diretrizes da educação integral; explicar como a gestão democrática contribui para a efetivação da educação integral, na escola pesquisada, e identificar desafios e potencialidades da gestão democrática para fortalecer a proposta de educação integral na escola-campo.

1.3 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TCC

O trabalho está estruturado de forma a conduzir o leitor desde a motivação inicial até a análise e as conclusões, iniciando-se com a introdução, que contextualiza o tema, apresenta o problema de pesquisa, justifica a relevância do estudo e descreve a organização do trabalho. Em seguida, são definidos os objetivos gerais e específicos, bem como as categorias utilizadas na análise dos dados, evidenciando a relação entre gestão democrática e educação integral.

No capítulo dois, a fundamentação teórica aborda a evolução da educação integral no Brasil, considerando seus fundamentos filosóficos, políticas públicas e dimensões acadêmicas, sociais, afetivas, culturais e éticas. A metodologia descreve a abordagem qualitativa adotada, incluindo observação participante e entrevistas semiestruturadas com gestores e

professores, além do uso da análise de conteúdo para interpretar as falas e compreender a realidade local.

No capítulo três, a análise dos dados organiza-se em categorias temáticas, destacando estratégias adotadas, desafios enfrentados e a aplicação do modelo do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), evidenciando a articulação entre gestão e prática educativa.

Por fim, as considerações finais sintetizam os principais resultados, reforçando a importância da gestão democrática para a efetividade da educação integral e destacando as contribuições do estudo para a compreensão das práticas escolares voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS

Neste capítulo, buscamos compreender a educação integral em sua historicidade, origem e evolução no Brasil, destacando as diferentes concepções que a fundamentam e suas primeiras experiências de implementação. Abordamos, em seguida, as principais políticas públicas que consolidaram a educação integral como direito social, analisando os avanços legais, os programas educacionais e as tensões com a racionalidade neoliberal que marcou a gestão da educação a partir dos anos 1990. Por fim, apresentamos a caracterização metodológica da pesquisa, explicitando os caminhos percorridos, os instrumentos utilizados e as categorias de análise que orientaram o estudo, com destaque para a observação participante e as entrevistas semiestruturadas realizadas no campo investigado.

2.1 CONCEITO, ORIGEM E EVOLUÇÃO DA ESCOLA INTEGRAL NO BRASIL

A educação integral, segundo Anísio Teixeira (1977), consiste na formação do indivíduo em todas as suas dimensões intelectual, física, emocional e social de modo a prepará-lo para a vida em sociedade e para o exercício pleno da cidadania. Darcy Ribeiro (1995) reforça essa concepção ao defender uma escola que, além de transmitir conhecimentos, promova a cultura, o esporte, as artes e a convivência comunitária. Cavaliere (2007) destaca que educação integral não deve ser confundida com educação em tempo integral, pois esta se refere apenas à ampliação da jornada escolar, enquanto aquela implica uma proposta pedagógica mais ampla e integrada. Para Gadotti (2009) e Moll (2012), trata-se de um direito humano essencial e de uma estratégia para o desenvolvimento humano pleno, capaz de articular a formação acadêmica com a construção de valores éticos, a participação social e o protagonismo dos estudantes, fortalecendo, assim, o compromisso com uma cidadania ativa e transformadora.

O marco histórico e conceitual da educação integral no Brasil remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento elaborado no contexto da Segunda República, tendo como seus principais signatários Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo. O manifesto reconheceu a educação integral como direito fundamental, conforme expresso no seguinte trecho:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o regular e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo (Azevedo, *et al.*, 1932, p. 41).

Este documento histórico não apenas conceituou a educação integral como um direito universal, mas também definiu a responsabilidade estatal de garantir sua efetivação por meio de políticas públicas adequadas.

A primeira experiência sistemática de educação integral no Brasil materializou-se através do projeto idealizado por Anísio Teixeira, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia. Esta iniciativa pioneira distribuiu um modelo educacional inovador, estruturado em “Escolas-Classe” e “Escola Parque”. O projeto previa uma alternância entre atividades intelectuais e práticas, incluindo artes aplicadas, industriais e plásticas, além de atividades recreativas como jogos, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o período escolar. Embora Anísio Teixeira tenha planejado a expansão deste modelo para todo o Estado da Bahia, as limitações políticas e financeiras impediram a concretização plena de sua proposta educacional.

Durante a primeira gestão de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987), a proposta foi retomada por Darcy Ribeiro, que concebeu os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Inspirados nos princípios das Escolas-Parque, os CIEPs foram adaptados às necessidades educacionais contemporâneas, com ênfase no atendimento integral a crianças em situação de vulnerabilidade. Na década de 1990, o projeto sofreu reformulações: no Governo Collor (1990-1992) foi rebatizado como Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), com viés mais assistencial; e, no Governo Itamar Franco (1992-1994), passou a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Apesar da previsão de construir 5.000 unidades, o *impeachment* de Collor interrompeu a expansão do programa.

Gadotti (2009) amplia que a educação integral dentro de uma tradição filosófica que remonta à Antiguidade, citando pensadores como Aristóteles, e incorpora contribuições modernas de Édouard Claparède, Jean Piaget e Paulo Freire. Para o autor, a educação integral não se limita ao espaço escolar, mas se dá em todos os ambientes de aprendizagem, formais ou informais:

A educação em tempo integral se dá em todos os ambientes onde existem esplendores. Como nós educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora (Gadotti, 2009, p. 21).

A Educação Integral busca promover o desenvolvimento completo do aluno, englobando diversas dimensões de sua formação, além do foco tradicional no desenvolvimento cognitivo. Essa abordagem parte do princípio de que a aprendizagem não é isolada, mas deve considerar os aspectos afetivos, sociais, culturais, éticos e outros, com o objetivo de formar um ser humano completo. A dimensão cognitiva, que envolve o aprendizado acadêmico e o desenvolvimento do pensamento crítico, é essencial. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de conectar o conhecimento escolar às experiências pessoais dos alunos, como propõe Charlot (2000), que vê o aprendiz como alguém cujas vivências influenciam sua compreensão dos saberes. Além do aspecto cognitivo, a dimensão afetiva e emocional desempenha um papel fundamental. Trabalhar as emoções, a empatia e as habilidades socioemocionais é crucial para a convivência saudável e para o bem-estar dos alunos. Gadotti (2009) destaca que a educação integral deve criar um ambiente seguro e acolhedor, permitindo que os alunos se conectem com suas emoções e desenvolvam habilidades de relacionamento interpessoal, algo essencial para a formação integral.

A dimensão social e relacional é igualmente importante, pois a aprendizagem não acontece de forma isolada, mas por meio da interação com os outros. Arroyo (2012) defende que a escola deve ser um espaço de construção de relações significativas, que promovam respeito, cooperação e trabalho em equipe. Ao vivenciar essas relações, os alunos aprendem não apenas conteúdos acadêmicos, mas também sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor. A dimensão biológica e psicológica aborda a saúde física e mental dos alunos, fatores que são determinantes para um bom desempenho escolar. A educação integral deve promover atividades que atendam às necessidades físicas dos estudantes e oferecer suporte psicológico, permitindo que os alunos lidem com questões emocionais que possam afetar seu aprendizado. Um cuidado integral, portanto, inclui tanto o corpo quanto a mente do estudante. A dimensão cultural e estética também é essencial. A educação integral reconhece o valor da arte e da cultura como ferramentas de expressão e identidade. Jaqueline Moll (2020) afirma que a educação deve ser um meio de promover a inclusão cultural, dando visibilidade a diversas

formas de expressão artística. Ao incentivar a criatividade e a imaginação, a escola contribui para que o aluno se conecte com sua identidade cultural e com a diversidade que o cerca.

A dimensão ética e de cidadania envolve preparar o aluno para ser um cidadão crítico, consciente de seus direitos e deveres. A educação integral deve formar indivíduos capazes de se engajar ativamente em sua comunidade e contribuir para uma sociedade mais justa. A reflexão ética, o respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade são aspectos fundamentais dessa formação, como defendido por Gadotti (2009). A dimensão ambiental está cada vez mais presente nas discussões educativas, especialmente em tempos de crise ecológica. A educação ambiental deve ir além de apenas ensinar sobre ecologia, engajando os alunos em práticas sustentáveis e promovendo a conscientização sobre a importância de cuidar do meio ambiente. Formar cidadãos que respeitam e preservam a natureza é uma das grandes contribuições da educação integral. Por último, a dimensão tecnológica e profissional prepara os alunos para um mundo digitalizado, em que as competências tecnológicas são cada vez mais necessárias. Além disso, é essencial que a educação integral ofereça uma formação que os prepare para as exigências do mercado de trabalho, promovendo habilidades como inovação, liderança e ética profissional. Essa preparação deve ser crítica e reflexiva, ajudando os alunos a usar as tecnologias de forma consciente e responsável.

Assim, a Educação Integral não se limita a ampliar o tempo de permanência na escola, mas transforma a prática pedagógica para integrar múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Trata-se de um princípio político-pedagógico transformador, fundamentado em uma abordagem multidimensional que transcende a dimensão cognitiva da aprendizagem e valoriza diferentes aspectos da diversidade humana. Ao considerar os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais, éticos, ambientais e profissionais, essa abordagem visa não apenas preparar os alunos para os desafios acadêmicos, mas também para a vida social, formando cidadãos completos e conscientes. Além disso, a Educação Integral se destaca como um meio fundamental para o enfrentamento das desigualdades sociais, sendo imprescindível que esteja articulada a uma política pública de escola em tempo integral. Por meio dessa integração de saberes e práticas, contribui para a formação de um indivíduo mais equilibrado e engajado, capaz de enfrentar as complexidades de um mundo em constante mudança.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A ideia de educação integral no Brasil, como visto no tópico anterior, não surgiu do nada; ela se desenvolveu ao longo do tempo, impulsionada por legislações, programas e investimentos públicos que buscaram consolidar a educação como um direito social essencial. Essa trajetória, entretanto, não foi linear nem resultado exclusivo da ação governamental, mas fruto de disputas políticas e da mobilização de diferentes setores da sociedade civil que reivindicam uma escola capaz de promover a formação humana em sua totalidade e de reduzir desigualdades sociais. A Constituição Federal de 1988 é um marco importante, pois coloca a educação como um dos direitos sociais:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. [...] **Art. 205.** 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.

Seguindo essa mesma linha, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) reforça que a educação é um direito básico. No artigo 53, ele diz que crianças e adolescentes têm direito à educação para crescerem como pessoas, se prepararem para a vida em sociedade e se qualificarem para o trabalho. O ECA também garante que todos tenham as mesmas chances na escola, que os professores sejam respeitados, que os alunos possam questionar as notas, participar de grupos estudantis e estudar em escolas perto de casa.

A educação integral se tornou ainda mais forte como política pública com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996). Ela estabelece que o ensino fundamental deve ter pelo menos quatro horas por dia, com o objetivo de aumentar gradualmente o tempo na escola para oferecer educação em tempo integral. Essa preocupação foi reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), cuja Meta 6 prevê que até 50% das escolas públicas ofereçam tempo integral, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica.

No Brasil, a educação integral tem ganhado força como uma maneira de ensinar que prioriza o desenvolvimento completo dos estudantes. Essa abordagem busca não só o aprendizado em sala de aula, mas também o fortalecimento dos aspectos culturais, sociais e

emocionais dos alunos, preparando-os para participar da sociedade de forma ativa e com senso crítico. Charlot (2000) defende que a educação integral assume o princípio da educação como um direito básico, que visa a liberdade e a independência das pessoas. Para ele, essa educação vai além da sala de aula, abrange várias áreas da vida, como a criatividade, o pensamento, as habilidades físicas e os relacionamentos. Essa visão questiona a ideia limitada de ensino que vê o aluno apenas como alguém que recebe informações. Arroyo (2012) adiciona a essa ideia, dizendo que, além de aumentar o tempo na escola, a educação integral exige mudanças nas práticas de ensino, incluindo atividades que promovam o crescimento emocional, social e cultural dos alunos, tornando-os mais críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Kerstenetzky (2006) ressalta que a educação integral deve envolver não só a escola, mas também a família, a comunidade e o local onde o aluno vive. A escola, portanto, não pode ser um lugar isolado, mas sim um ponto de conexão entre diferentes conhecimentos e práticas sociais. Nesse sentido, a educação integral é um processo de colaboração, que envolve diversas pessoas. A Política Nacional de Educação Integral (PNEI), lançada no começo dos anos 2000, tem como objetivo aumentar as chances de aprendizado, com atividades que complementam o tempo de aula normal.

O Programa Mais Educação, criado em 2007, foi um passo importante dessa política, ao aumentar o tempo na escola e adicionar atividades culturais, esportivas e de orientação profissional. O programa oferecia apoio financeiro e técnico às escolas para ampliar a jornada escolar e incluir atividades complementares, como esportes, cultura, lazer e reforço escolar. Mais recentemente, a Lei nº 14.640/2023 criou o Programa Escola em Tempo Integral, coordenado pelo Ministério da Educação. Esse programa define a educação em tempo integral como aquela em que o aluno permanece na escola por, no mínimo, sete horas diárias ou 35 horas semanais. Além disso, prevê que as atividades estejam alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à proposta de educação integral, buscando ampliar matrículas, melhorar a equidade e fortalecer a gestão escolar.

Essa visão está de acordo com o pensamento de Cavalieri (2002), que entende a educação integral como uma mudança necessária nas práticas de ensino e na administração da escola. No entanto, como observa Jaqueline Moll (2020), a aplicação da educação integral ainda enfrenta dificuldades, como a falta de estrutura adequada e a resistência de alguns na comunidade escolar em adotar novas formas de ensinar. Segundo Moll, para que a educação

integral funcione, é essencial um compromisso verdadeiro com a mudança das relações na educação, além da criação de ambientes de aprendizado que acolham e integrem a todos.

Cabe ressaltar que durante os anos 1990, o Brasil começa a enfrentar uma grave ofensiva neoliberal, que impactou diretamente as políticas educacionais. Conforme afirma Cabral Neto (2016) nesse período houve uma descentralização da gestão educacional, com a transferência de responsabilidades do governo federal para estados e municípios, mas sem a devida compensação em recursos, o que comprometeu a qualidade do ensino público. O financiamento da educação passou a ser condicionado a metas e indicadores de desempenho, desconsiderando a diversidade das realidades locais. A gestão educacional adotou uma lógica empresarial, tratando a educação como um produto e os alunos como clientes, o que reduziu a escola pública a um espaço técnico, esvaziando seu papel social e formativo. Esse modelo também ampliou as desigualdades, uma vez que as políticas não consideraram as assimetrias regionais e sociais, e reforçaram práticas de avaliação padronizada, uniformizando o currículo e desvalorizam os contextos culturais e comunitários das escolas.

Cabral Neto (2016) alerta que, embora algumas dessas medidas pudessem parecer modernizadoras, elas enfraqueceram a escola pública como espaço de emancipação, esvaziaram o direito à educação como política social fundamental e fortaleceram a lógica de mercado no interior da educação pública. Nesse sentido, o neoliberalismo não só desviou o papel da escola como direito universal, mas também transformou a educação em um investimento individual, distanciando-a de seu potencial transformador e inclusivo. O modelo neoliberal fragmenta a educação, valoriza resultados imediatos, reduz o papel do Estado e ignora as desigualdades estruturais, a educação integral busca formar sujeitos de maneira plena, reconhecendo a diversidade, a cultura, a afetividade, o território e os direitos sociais como partes fundamentais do processo educativo.

O percurso da educação integral no Brasil revela um campo de tensões entre políticas públicas que a reconhecem como direito social e a ofensiva neoliberal que, desde os anos 1990, redefine a lógica educacional. De um lado, legislações, programas e investimentos buscaram ampliar o tempo escolar, integrar diferentes dimensões da formação e reduzir desigualdades sociais. De outro, a racionalidade neoliberal introduziu a lógica empresarial na gestão escolar, condicionando recursos a metas e indicadores de desempenho, o que fragmenta o processo educativo e esvazia a escola de sua função social emancipatória.

Essa contradição mostra que a educação integral se desenvolveu em um cenário marcado por avanços legais e programáticos, mas também por disputas ideológicas que a atravessam. Enquanto programas como o Mais Educação e, mais recentemente, a Escola em Tempo Integral, se apresentam como alternativas para democratizar o acesso ao conhecimento, sua implementação ocorre sob forte influência de políticas de avaliação padronizada e gestão tecnicista, que reduzem a complexidade da educação a resultados quantitativos. Assim, o discurso da integralidade convive com práticas que, muitas vezes, reforçam desigualdades e limitam a autonomia das escolas.

Portanto, pensar a educação integral no Brasil exige reconhecer essa dualidade: ao mesmo tempo em que ela representa um horizonte de formação humana plena, enfrenta resistências estruturais que decorrem da hegemonia neoliberal na formulação de políticas educacionais. A tensão entre o direito à educação e a mercantilização da escola permanece viva, evidenciando que a construção de uma educação verdadeiramente integral depende não apenas de marcos legais e programas, mas também da disputa política por um projeto de sociedade que valorize a emancipação, a equidade e a justiça social.

2.3 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracterizou-se metodologicamente como um estudo de campo. De acordo com Gil (2008), o estudo de campo se diferencia de um levantamento por buscar compreender mais profundamente as questões propostas, enquanto o levantamento visa maior alcance e representatividade estatística. No estudo de campo, a atenção voltou-se para um grupo ou comunidade específicos, investigando sua organização social e as formas de interação entre seus integrantes. Para isso, recorreu-se principalmente à observação direta, podendo ser complementada por entrevistas e análise de documentos. Essa modalidade apresentava planejamento flexível, permitindo ajustes durante a pesquisa, e demandava que o pesquisador tivesse contato direto e prolongado com o contexto estudado, o que favoreceu a compreensão de normas, costumes e práticas próprias do grupo. No presente trabalho, o estudo de campo foi utilizado para analisar as falas de gestores e professores de uma escola integral, com o objetivo de identificar percepções, experiências e desafios relacionados à implementação e à gestão desse modelo educacional.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas, que consistiam em uma conversa direta entre pesquisador e entrevistado, na qual se utilizava tanto a linguagem falada quanto sinais não verbais, como gestos e expressões (Manzini, 2004). Nesse tipo de entrevista, o pesquisador possuía perguntas previamente definidas, mas podia adaptar a conversa, aprofundando assuntos que surgissem durante o diálogo e observando detalhes da fala, como tom de voz, pausas e ênfases. A entrevista semiestruturada foi adequada para este estudo porque permitiu compreender as experiências, opiniões e interpretações dos gestores e professores, indo além de respostas simples ou objetivas. As respostas foram organizadas em categorias de análise, facilitando a interpretação de forma clara e consistente.

Recorremos à “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. De acordo com as reflexões e sugestões de Marques (2016), acessamos meios práticos para a realização de uma pesquisa em campo, fundamentada na observação participante, com o propósito de discutir a aplicação de tal observação nesta pesquisa na área educacional, procurando refletir e buscar através do diálogo, propondo ações de caráter prático. Sendo a observação participante um instrumento de grande importância para o entendimento de determinadas comunidades, até mesmo as escolares, nos cursos de formação de professores, os discentes eram solicitados a construir um trabalho acadêmico através das observações, e isso requer sair do seu cotidiano da sala de aula, para realizar a pesquisa de campo com o propósito de coletar e analisar dados de uma determinada realidade educacional, através da realização de questionários, entrevistas e da observação. Portanto, o autor destaca a importância de procurar manter a objetividade em relação ao objeto de pesquisa e de sistematizar a sua metodologia, por meio do seu conhecimento *in loco*, de maneira que fosse um fator a mais para auxiliar no âmbito da pesquisa e seus sujeitos. Ainda ressaltava que a imparcialidade não se mantinha por completo, pois, a partir do instante que o pesquisador saía a campo, não tinha como se manter neutro, visto que, ao apenas observar e coletar os dados, passava a ter uma parcela de interferência no ambiente pesquisado.

As observações ocorreram entre os dias 09 de junho e 25 de setembro, período no qual foi possível acompanhar diretamente o funcionamento da escola, suas rotinas, práticas pedagógicas e a dinâmica de gestão. A intenção foi perceber como a gestão se correlaciona às questões investigadas, especialmente no que diz respeito às práticas democráticas, à articulação entre diferentes setores da escola e à implementação das diretrizes do modelo de escola integral. Durante esse período, buscou-se identificar ações e formas de interação entre os profissionais, tomadas de decisão e estratégias utilizadas para promover o protagonismo estudantil e a inclusão.

Marques (2016) sugere como uma forma de contribuir para os trabalhos de coletas/produção de dados em campo, sete passos a serem realizados pelo pesquisador que pretendesse utilizar-se da observação participante.

Primeiro passo: considerar que a observação participante demandava um processo longo, precisando de um tempo para que passasse também pela fase exploratória. Segundo passo: buscar o auxílio de um intermediário, sabendo que uma observação participante precisava sempre de um “Doc”, uma pessoa que abrisse as portas, através da mediação, sendo peça-chave dessa pesquisa. Terceiro passo: mostrar-se diferente do grupo pesquisado, supunha a interação pesquisador/pesquisado; presumir que dispunha de controle total da situação constituía um equívoco por parte do pesquisador. Quarto passo: o observador devia ter consciência de que também estava sendo observado. Quinto passo: saber quando perguntar, quando ouvir e quando calar, sendo preciso pensar estratégias para organizar os dados. Sexto passo: organizar um diário de campo, para que posteriormente fosse analisado, podendo ser organizado em três partes: fenômenos sociais; interpretação dos fenômenos observados; dos conceitos e das relações; conclusões, questionamentos, dúvidas e imprevistos que aparecessem; desafios e aprofundamentos, podendo registrar várias descrições e reflexões. Sétimo e último passo: planejamento da saída de campo. Devido ao estabelecimento de um vínculo com esse ambiente pesquisado, dependendo dessa interação, o pesquisador podia dar um retorno de sua pesquisa. A partir dessas constatações, concluiu-se que outros passos podiam e deviam ser dados pelo pesquisador, de acordo com os caminhos da própria pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi nosso instrumento para coleta e produção dos dados empíricos; era uma abordagem bastante utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente quando se buscava aprofundar a compreensão de fenômenos complexos. De acordo com Manzini (2004), esse tipo de entrevista combinava um roteiro de perguntas pré-estabelecidas com a flexibilidade de adaptar o direcionamento da conversa conforme as respostas do entrevistado. Ou seja, embora houvesse um plano inicial, a dinâmica da entrevista permitia que novas questões surgissem durante o diálogo, ampliando a possibilidade de exploração do tema. Manzini (2003) enfatizava que, ao elaborar o roteiro, o pesquisador devia estar atento à linguagem, à forma das perguntas e à sequência lógica, para garantir que a interação fosse produtiva e respeitasse o ritmo do entrevistado. Para esta pesquisa, a entrevista semiestruturada foi adotada como instrumento, pois ela ofereceu uma oportunidade única de explorar de forma aprofundada as experiências e perspectivas dos participantes, possibilitando um entendimento mais amplo sobre o objeto investigado.

Foram entrevistados cinco participantes no total, todos selecionados com base em sua atuação estratégica no cotidiano escolar e por estarem diretamente envolvidos com a implementação do modelo de escola em tempo integral. Os sujeitos da pesquisa foram: 1) gestor administrativo, 2) coordenador pedagógico, 3) coordenadora pedagógica, 4) especialista psicóloga e 5) professora de estudo orientado. Esses sujeitos foram escolhidos considerando os objetivos da pesquisa e as categorias de análise definidas previamente, pois suas funções possibilitam observar, em diferentes ângulos, como a gestão escolar se articula com o modelo educacional proposto.

Além disso, os entrevistados representavam o chamado "trio gestor" da escola, incluindo as funções pedagógica, administrativa e de apoio psicossocial, sendo pensados para responder às questões norteadoras alinhadas aos objetivos específicos da pesquisa. A escolha visou também compreender e explicar como os sujeitos desse contexto escolar visualizavam a gestão e seu papel na consolidação do tempo integral. Esses sujeitos foram escolhidos por estarem diretamente envolvidos nos processos de gestão, acompanhamento pedagógico e implementação das práticas que sustentam o modelo de escola integral. Sua atuação cotidiana lhes confere uma visão ampla e concreta sobre o funcionamento da instituição, as estratégias de gestão democrática e os desafios enfrentados na efetivação do tempo integral. Assim, a escolha desses participantes possibilitou uma análise mais profunda e contextualizada sobre as relações entre gestão, práticas pedagógicas e políticas educacionais, permitindo compreender de que forma tais dimensões se articulam no cotidiano escolar.

O campo desta pesquisa foi uma Escola Municipal Ativa Integral, localizada no bairro de Mangabeira, que conta com 35 anos de existência. Ao longo de sua trajetória, a instituição passou por diferentes formatos: iniciou como escola regular com oferta do ensino fundamental anos finais, participou do projeto Mais Educação, tornou-se escola integral, retornou ao modelo regular atendendo do 1º ao 3º ano e, em 2024, retomou o formato de Escola Ativa Integral.

Naquele momento, adotava o modelo proposto pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O instituto se considera uma referência nacional em educação integral em tempo integral, consolidando um modelo educacional que visa formar jovens com protagonismo, autonomia e habilidades amplas para a vida. Fundado a partir da união de organizações não governamentais, o ICE atua desde 2003 e estabelece como objetivo transformar a educação pública por meio de um projeto estruturado e articulado que inclui a participação ativa da comunidade escolar.

O modelo ICE também autodenominado "Escola da Escolha" é operacionalizado pela extensão do tempo de permanência na escola, não só dos estudantes, mas também dos profissionais da educação e da comunidade, sob a justificativa da garantia de um ambiente de aprendizado contínuo e colaborativo. O modelo propõe o desenvolvimento do Projeto de Vida do jovem, entendendo a escola como espaço para formação acadêmica, cidadã, social e pessoal, integrando conteúdos curriculares com atividades que estimulam valores como solidariedade, criatividade, reflexão e autonomia.

Minha atuação nesse espaço ocorreu por meio de um projeto de voluntariado da Prefeitura Municipal de João Pessoa, na função de educadora social voluntária, acompanhando e oferecendo suporte educacional a estudantes com deficiência, promovendo sua inclusão e participação ativa no cotidiano escolar. Essa experiência permitiu o contato direto com a rotina escolar, caracterizando uma observação participante, considerada essencial por autores como Marques (2016), que enfatizava a importância da vivência no campo para compreender os processos, relações e práticas do grupo estudado.

Para a análise dos dados, definiram-se as categorias multidimensionalidade, políticas públicas e espaço/tempo, escolhidas por sua coerência com os objetivos específicos da pesquisa. A *multidimensionalidade* possibilitou compreender como o princípio da gestão democrática se manifesta no cotidiano escolar, considerando as diferentes dimensões que compõem o trabalho pedagógico. A categoria *políticas públicas* permitiu analisar a articulação entre as práticas de gestão e as diretrizes da educação integral, evidenciando a efetivação das políticas educacionais no contexto da escola pesquisada. Já a categoria *espaço/tempo* contribuiu para identificar desafios e potencialidades da gestão democrática na organização da rotina e dos ambientes escolares, aspectos fundamentais para o fortalecimento da proposta de educação integral.

3 MULTIDIMENSIONALIDADE, POLÍTICAS E A RELAÇÃO ESPAÇO-TEMPO COMO CATEGORIAS DE ANÁLISE DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo organiza-se em três dimensões fundamentais da educação integral, discutidas a partir das vozes de gestores, especialistas e docentes. A primeira dimensão trata da multidimensionalidade da formação humana, evidenciando que a escola integral deve ir além do cognitivo, contemplando aspectos sociais, culturais, afetivos e éticos do estudante. A segunda aborda a educação integral como política pública, destacando tensões entre propostas padronizadas, a autonomia das escolas e os desafios de implementação frente à falta de recursos e à lógica neoliberal. A terceira dimensão analisa a categoria tempo-espacoe escolar, diferenciando a simples ampliação da jornada de uma efetiva proposta de educação integral, que exige ambientes adequados, práticas diversificadas e protagonismo estudantil. Assim, o capítulo articula teoria, política e prática, permitindo compreender como essas dimensões se entrelaçam na construção de uma escola integral.

3.1 DIÁLOGO COM A ESCOLA ACERCA DA MULTIDIMENSIONALIDADE

O diálogo realizado na escola com os participantes da pesquisa evidencia o esforço em implementar uma proposta de educação integral que vá além da simples ampliação da jornada escolar, todavia, ainda apresenta algumas contradições do ponto de vista da compreensão. A fala do gestor, por exemplo, demonstra uma compreensão da educação integral de certo modo ainda centrada no tempo que o aluno fica na escola: “*quanto mais tempo ele está passando [na escola] ele está aprendendo*”, e destaca a mudança no comportamento das crianças ao longo da semana. Certamente o fator tempo é importante para o desenvolvimento multidimensional do sujeito, todavia, a ampliação do tempo deve estar articulada a uma prática educativa voltada ao ser humano em sua totalidade.

Essa percepção dialoga diretamente com Gadotti (2009, p. 45), ao afirmar que “a educação integral significa uma formação multidimensional: ética, estética, política, científica, corporal, espiritual e afetiva”. Essa prática revela uma compreensão da multidimensionalidade da formação humana, proposta por Moll (2012), para quem a educação integral deve articular os diversos tempos, espaços, saberes e sujeitos do processo educativo. Assim, a gestão escolar passa a atuar como mediadora entre as políticas públicas e a realidade da escola, promovendo uma ação mais integrada e sistêmica.

A fala da gestora 2 evidencia uma compreensão ampliada do sujeito educando, ao afirmar que a educação integral tem como objetivo “olhar para o aluno como um todo” e trabalhar “em todas as dimensões”. Essa concepção está em sintonia com o que afirma Moll (2012) ao apontar que a escola integral precisa ser compreendida como um espaço que reconhece o estudante em sua totalidade e diversidade, articulando saberes escolares e não escolares de forma indissociável. Como ressalta Moll (2012, p. 45), “a educação integral não se limita a ampliar o tempo de permanência na escola, mas visa a uma formação cidadã que considere os sujeitos em suas condições concretas de vida, cultura e potencial de transformação social”. Nesse sentido, a educação integral se propõe a promover uma formação que valorize as dimensões múltiplas do educando, considerando seu contexto e cultura.

A especialista³ entrevistada evidencia uma visão ampliada do processo educativo, articulando a compreensão de que a escola não deve se restringir à dimensão cognitiva, mas deve atender à complexidade do desenvolvimento humano. Segundo ela, “*a educação integral é necessária*”, sobretudo considerando que “*muitas famílias que têm uma realidade social, que não têm uma rede de apoio, em muitos casos uma mãe solo, que precisa trabalhar e não tem com quem deixar a criança*” (especialista). Essa fala destaca a função social da escola, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, e reforça a necessidade de uma proposta educativa que considere o sujeito em sua integralidade. Paulo Freire ressalta, “a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos” Freire (2005, p. 77). Portanto, a educação integral, apoiada nessa concepção freireana, deve olhar para o educando em sua totalidade e contextos concretos, buscando superar a fragmentação e a exclusão social.

A entrevistada explicita a defesa de uma abordagem multidimensional ao afirmar que, já que a criança está na escola durante todo o dia, “*precisa desenvolver várias habilidades, não só a questão cognitiva, mas a questão também social, as interações sociais, questões emocionais*” (especialista). Essa perspectiva está em consonância com Moll (2012), que propõe uma educação voltada ao desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões: intelectual, física, social, afetiva, cultural e ética.

³ São profissionais como o(a) Supervisor Escolar e o (a) Orientador Escolar, que atuam na coordenação e apoio pedagógico das escolas, além de outros profissionais como Assistente Sociais e Psicólogos (as), que dão suporte a toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, a especialista também aponta a importância de atividades que envolvam cultura e esporte, pois o sentido da escola também é fazer com que “*a criança se sinta feliz, que tenha motivação, prazer em estar na escola*”. Esse ponto de vista dialoga com Arroyo (2012), que defende uma educação integral comprometida com o direito ao bem-estar e à sua experiência escolar. A gestora reconhece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser cumprida em um turno, e que o segundo turno deveria ter como objetivo “[...] *trabalhar essas outras habilidades da criança*”, revelando uma compreensão de currículo ampliado, que inclui práticas de valorização da cultura, das artes e do esporte, o que converge com as experiências idealizadas e desenvolvidas por Anísio Teixeira nas Escolas Parque, na década de 1950.

A Coordenadora Administrativo-Financeira (CAF) evidencia que a educação integral não se limita à ampliação da jornada escolar, mas considera a formação integral do estudante, ressaltando que “[...] *percebe que não trata-se apenas de tempo em escola, mas de como vai ser trabalhada a visão de ensino, pensando na formação integral do estudante, como ser integral que é*”. Essa percepção está alinhada com Gadotti (2009, p. 22), para quem a educação integral busca “formar sujeitos críticos e participativos, capazes de lidar com os desafios da vida de forma integral, considerando suas múltiplas dimensões”.

Paulo Freire (1987, p. 74) reforça a dimensão da formação integral ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, indicando a necessidade de uma abordagem educativa que contemple aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Freire (1987) teoriza que a educação é uma prática social e intersubjetiva que faz da realidade social seu objeto por excelência. Dessa realidade social, o processo educativo elege determinados problemas, constroi hipóteses e ação nos campos disciplinares diversos no sentido de investigar essas hipóteses em um processo que chamou de educação problematizadora.

Nesse sentido, a coordenadora destaca a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e do protagonismo do estudante, observando que “*nós conseguimos, por meio desse projeto, por meio desse modelo de ensino, pensar no aluno, desenvolvendo suas habilidades socioemocionais, suas habilidades, consequentemente, de liderança, de autonomia, de protagonismo*”, reforçando a multidimensionalidade do processo formativo e evidenciando que o estudante deve ser compreendido em suas múltiplas dimensões.

A educadora evidencia que a educação integral vai além da ampliação da jornada escolar, funcionando como espaço de cuidado e aprendizagem, especialmente para crianças que não recebem acompanhamento familiar adequado: “*a escola integral, ela contribui nisso aí. A criança fica conosco, sendo acompanhada tanto no processo do ensino-aprendizado como também nos cuidados*”. Nesse sentido, Arroyo (2022, p. 48) reforça que “a educação integral deve compreender o estudante em sua totalidade⁴, considerando suas necessidades educativas, sociais e emocionais, sobretudo quando a família não consegue prover suporte suficiente”. A educadora também ressalta a importância do cuidado consigo mesma para poder atuar na escola de maneira efetiva: “*foi a partir desse momento que eu comecei a me cuidar e eu cuidei primeiro de mim pra poder pisar nesse solo da escola*”. Isso evidencia a relação entre o bem-estar do educador e a qualidade do ensino, uma dimensão que Gadotti (2009, p. 34) considera central ao afirmar que “uma política de educação integral só se efetiva quando há formação continuada de professores e condições estruturais adequadas”.

3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA?

Ao longo das interações questionamos também a dimensão da educação como política pública. Nessa perspectiva, conversamos com gestores, especialistas e docentes no sentido de compreendermos como essa dimensão da política pública é percebida e operacionalizada dentro da educação. Além disso, buscamos compreender como o Programa Escola em Tempo Integral chega na escola e como se dá sua articulação com as metas no Plano Nacional de Educação.

O gestor 1 reconhece o impacto do Programa Escola em Tempo Integral no planejamento e nas práticas pedagógicas da escola, embora relate uma série de limitações. A presença de cadernos orientadores, a proposta de protagonismo estudantil e a existência de oficinas são vistas como avanços. No entanto, as dificuldades relacionadas à falta de recursos humanos, materiais e financeiros demonstram uma lacuna entre a proposta oficial e sua execução prática. Autores como Carvalho (2011) e Callegari (2012) já apontavam esse desafio, reforçando que políticas de educação integral exigem não apenas diretrizes curriculares, mas também investimentos contínuos, formação docente adequada e condições materiais para sua efetivação.

⁴ Segundo Camargo (2023, p. 15) na tradição marxista, “a totalidade é uma categoria teórica, abstrata (Marx, 2009), reflexiva de desvendamento da essência de um determinado objeto, na sua particularidade e universalidade; está intrinsecamente articulada ao real, perpassando todas as instâncias da cotidianidade de sua dimensão heterogênea até sua homogeneidade”. Para o estudo mais aprofundado dessa categoria marxiana, consultar: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/3jsLjDxf8kzxVdGsMV6NwYC/?format=pdf&lang=pt>.

A gestora 2 reconhece a presença de uma política estruturada, referindo-se ao modelo do ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) como um formato “*já pronto e estabelecido*”, o que evidencia um tensionamento entre a padronização das políticas e a autonomia escolar. Essa crítica dialoga com o que aponta Saviani (2008) ao tratar da implementação de políticas públicas de forma verticalizada, que muitas vezes desconsideram as realidades locais e específicas das escolas. Cabral Neto (2012) explica que, no contexto do neoliberalismo, ocorre “uma complexa relação entre as regulações transnacional, nacional e local” em que “em nível local, cada vez mais, se esmaece a capacidade das instituições educacionais no que concerne a sua autonomia para definir normativas que orientem os sistemas de ensino” (Cabral Neto, 2012, p. 8). No neoliberalismo, o Estado se reconfigura para atuar de modo a favorecer a lógica do mercado competitivo e a eficiência, restringindo a autonomia escolar ao impor políticas padronizadas e formas de gestão que respondem mais a interesses econômicos do que às especificidades locais. Portanto, a tensão apontada pela gestora reflete a influência de um modelo neoliberal que limita a autonomia das escolas em favor de políticas educacionais uniformes e centralizadas, configurando-se como uma forma de regulação que reduz a diversidade e a especificidade das práticas escolares.

Ainda assim, a entrevistada mostra como a escola tem buscado adaptar a política pública às suas necessidades, como no caso da criação das aulas de nivelamento, prática que emerge da escuta pedagógica e do acompanhamento contínuo das avaliações. Essa capacidade de mediação entre política pública e realidade escolar revela uma gestão ativa e reflexiva, como propõe Paro (2010), que comprehende a gestão democrática como processo que se realiza na prática cotidiana da escola, com base na escuta, diálogo e corresponsabilidade.

A especialista compartilha sua experiência com dois modelos de escola em tempo integral. O primeiro é estruturado com aulas regulares pela manhã e oficinas à tarde. Ela destaca que “depende muito que tipo de oficinas vão ser ofertadas, se é ou não também o interesse das crianças e, claro, os profissionais que vão ser colocados nessa oficina”. Sua análise revela preocupação com a qualidade pedagógica das oficinas e com a intencionalidade educativa, mesmo em atividades extracurriculares. Ela ressalta que “*não é só estar lá e a criança naquele espaço com um adulto, mas que ele tenha conhecimento até didático, pedagógico*”.

O segundo modelo descrito, vinculado ao Instituto com Responsabilidade pela Educação (ICE)⁵, é alvo de críticas. A especialista observa que ele foi pensado para o ensino médio, mas está sendo aplicado ao ensino fundamental, o que, segundo ela, gera um descompasso, pois “é um modelo muito voltado ao mercado de trabalho”. Apesar de conter em sua teoria elementos como “trabalhar o protagonismo, trabalhar o estudo orientado”, ela aponta que o modelo deixa “as crianças muito cansadas” e que esse cansaço atinge “todo o contexto escolar: os profissionais, as crianças”.

Essas falas demonstram uma crítica à transposição de modelos sem adequação à realidade local, o que vai ao encontro das observações de Cavaliere (2007), que adverte sobre os riscos de políticas públicas que desconsideram as especificidades de cada etapa da educação e impõem modelos prontos, de cima para baixo. A mesma também destaca que o modelo vigente carece de infraestrutura adequada: “na nossa realidade, são 10 horas que as crianças ficam. Então, não tem estrutura para um banho, não tem estrutura para um descanso”.

A CAF aponta que a educação integral funciona como política pública, influenciando diretamente o planejamento pedagógico e administrativo da escola. Ela relata que “a Escola Integral, hoje, como ela é lançada por meio do programa ICE, mesmo sabendo que é um programa que ainda está nesse processo de implementação”. Essa implementação permite uma reorganização curricular que integra o ensino regular e atividades diversificadas, garantindo a permanência dos estudantes e estimulando sua participação ativa. Freire (2000, p. 1) ressalta que "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda", reforçando a dimensão transformadora da educação enquanto política pública. Gadotti (2009, p. 25) também destaca que a educação integral "não se restringe apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas busca promover o desenvolvimento pleno do indivíduo", ampliando o papel da escola na formação de cidadãos críticos e conscientes. A coordenadora reforça a dimensão do protagonismo ao afirmar que “o estudante não é mais aquele ser passivo, ele se torna um ser ativo, autônomo, protagonista, onde tudo vai ser tido de forma democrática”, demonstrando que a política pública impacta diretamente as práticas pedagógicas e a vivência do estudante no ambiente escolar.

⁵ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é uma organização não governamental brasileira sem fins lucrativos, fundada em 2003 no Recife. Sua missão é promover a melhoria da qualidade da educação pública básica, com foco na formação integral de crianças e jovens. O ICE atua em parceria com governos estaduais e municipais, oferecendo suporte técnico e metodológico para a implementação de escolas em tempo integral. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>.

A CAF aborda os desafios e perspectivas da educação integral, mencionando a necessidade de formação qualificada para toda a equipe multiprofissional, o envolvimento familiar e a adaptação das práticas pedagógicas para atender a diversidade dos estudantes: *“então, eu acho que o primeiro desafio seria uma formação adequada para toda a equipe que trabalha dentro desse novo modelo... um outro desafio muito grande também, eu acredito que seja o apoio familiar... pensar nesse modelo de escola integral adequada para crianças neuroatípicas”*. Freire (1987, p. 90) complementa essa perspectiva afirmando que “a educação não é neutra; ela é um ato político”, evidenciando a necessidade de políticas públicas e práticas educativas que considerem o contexto social e emocional dos estudantes, além das condições estruturais e pedagógicas da escola.

A educadora entrevistada destaca que a implementação da escola integral deve ser planejada e apoiada por políticas públicas consistentes: *“essa implementação da integração da escola integral... eu creio que ela deveria ter sido mais burilada, ter sido mais preparada o terreno, preparar os educadores, preparar a equipe pedagógica”*. Paulo Freire (1987, p. 75) complementa, ao afirmar que “não se pode pensar a educação sem considerar o ser humano que ensina e aprende, pois, ambos estão imersos em uma realidade social e cultural que os transforma mutuamente”. Além disso, a educadora evidencia que políticas públicas também devem contemplar o cuidado com os profissionais: *“se não cuida do educador, ele não vai conseguir levar um saber de qualidade ao aluno”*. Segundo Gadotti (2009, p. 36), “a valorização do professor é imprescindível em políticas de educação integral, pois influencia diretamente na eficácia do processo educativo e no desenvolvimento integral dos estudantes”.

3.3 ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES: EDUCAÇÃO INTEGRAL OU ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL?

A categoria espaço/tempo implica uma dimensão estruturante do conceito de educação integral, conforme discutido no segundo capítulo. Além disso, essa clareza teórico-conceitual é muito importante para a construção e implementação dessas políticas públicas e programas de governo. Nessa direção, buscamos dialogar com os participantes da pesquisa acerca dessa relação entre os espaços e os tempos escolares, uma vez que o modo como essa categoria é compreendida e utilizada, temos educação integral ou apenas uma escola com a jornada ampliada.

O gestor 1 diferencia claramente a escola de tempo integral da proposta de educação integral. Embora o tempo ampliado possibilite maior permanência dos alunos na escola, ele

alerta para a ausência de ambientes pedagógicos específicos e adequados às diferentes faixas etárias, como espaços de música, dança, arte e esporte. Tal perspectiva está alinhada à reflexão de Cury (2008), que defende que a ampliação do tempo escolar só tem sentido se estiver acompanhada de uma qualificação dos espaços escolares, permitindo o desenvolvimento pleno das múltiplas dimensões dos estudantes.

A gestora 2 traz reflexões importantes sobre a ampliação do tempo escolar, destacando que o tempo *“maior é importante, principalmente para o aluno da escola pública”*. Essa fala está em sintonia com o que afirma Cavalcanti (2010), para quem o tempo estendido pode contribuir para a equidade educacional, desde que esse tempo seja qualificado com propostas que dialoguem com os interesses e necessidades dos estudantes.

Entretanto, ela também problematiza o cansaço dos alunos no turno da tarde e a pouca efetividade de aulas mais conteudistas nesse período. Essa crítica é fundamental para o debate sobre a diferença entre escola em tempo integral e educação integral, como alerta Coelho (2009). A simples ampliação do tempo, sem uma mudança na lógica pedagógica e curricular, pode levar à reprodução de um modelo fragmentado e exaustivo, em vez de promover uma formação integral.

A especialista faz distinções importantes entre o conceito de educação integral e a prática da escola em tempo integral. Embora reconheça a importância da ampliação do tempo, ela alerta que isso, por si só, não garante a qualidade da formação: *“para que a escola integral funcione da forma adequada, tem que ter todo um preparo estrutural, ambiente onde as crianças vão ficar o dia todo”*. Em sua experiência, o que se percebe é que *“não tem estrutura para descanso”*, e as crianças ficam expostas a um cotidiano escolar exaustivo. Essas observações reiteram a crítica de Cavaliere (2007), que afirma que a ampliação do tempo escolar só é eficaz se vier acompanhada da reconfiguração dos tempos, espaços e currículos escolares. Caso contrário, o que se produz é apenas uma escola estendida, e não uma educação integral.

A especialista afirma que a escola integral é necessária, mas que *“precisa ser pensada de acordo com o público que a gente vai utilizar”*, indicando a necessidade de currículos e práticas que respeitem as etapas do desenvolvimento infantil. A entrevistada defende que a Secretaria de Educação precisa escutar mais os profissionais da escola, pois *“às vezes, eles decidem lá, vem deles a decisão, sem escutar os profissionais, e a gente tem que acatar”*. Essa crítica reforça a importância de processos democráticos de implementação de políticas, conforme apontam autores como Veiga (2003), que enfatizam a participação dos sujeitos escolares no planejamento e na construção coletiva de propostas educativas.

A CAF diferencia a educação integral da simples ampliação do tempo de permanência na escola. Ela ressalta que *"o planejamento tem que ser feito pensando na dinamicidade dessa rotina que tem que ser costurada por disciplinas tidas da base regular com também da base diversificada"*. Nesse sentido, Arroyo (2022) reforça que “quando esquecemos que trabalhamos com seres humanos, também esquecemos da nossa própria condição de docentes humanos”, destacando a necessidade de humanizar os espaços educativos e promover atividades que desenvolvam tanto o intelecto quanto as habilidades socioemocionais dos estudantes.

A CAF também menciona a implementação de ambientes inovadores, como ateliês criativos e salas Google, que estimulam a criatividade, a autonomia e a consciência cidadã: “*o aluno na escola integral tem um ateliê criativo, onde ele vai ter práticas de desenvolvimento da criatividade por meio dos sentidos, olfato, tato, visão. Ele tem uma sala Google, na qual ele vai desenvolver habilidades tecnológicas, mas entendendo também o papel cidadão dele*”. Gadotti (2009, p. 30) destaca que a educação integral deve “incorporar dimensões como a cultural, social, emocional e física”, permitindo que o ambiente escolar contribua efetivamente para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

A educadora ressalta a necessidade de ambientes estruturados, planejados e acolhedores, que favoreçam aprendizado e bem-estar: “*até que ponto eu estou olhando a criança ou eu estou olhando o projeto que eu tenho que realizar?*” Essa reflexão indica que a educação integral deve priorizar a experiência do estudante, e não apenas a execução de projetos ou objetivos administrativos. Arroyo (2022, p. 52) reforça que “o espaço escolar em tempo integral deve ser planejado para atender às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, equilibrando aprendizagem acadêmica, convivência e cuidados socioemocionais”. A entrevistada também evidencia o protagonismo e o estudo orientado como práticas centrais: “*foi o estudo orientado que me instigou a estudar e aprender para poder trazer o saber às crianças*”. Isso demonstra que a organização do tempo escolar precisa contemplar momentos de reflexão, aprendizagem direcionada e atividades de protagonismo estudantil. Nesse sentido, Gadotti (2009, p. 28) destaca que “a educação integral deve formar sujeitos capazes de interagir criticamente com a sociedade, promovendo autonomia e responsabilidade social”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral investigar como o princípio da gestão democrática se relaciona à educação integral no contexto de uma escola municipal em tempo integral. Como objetivos específicos, buscou-se examinar como esse princípio se manifesta no cotidiano escolar, compreender de que modo gestores e professores articulam práticas pedagógicas e administrativas com as diretrizes da educação integral, analisar a contribuição da gestão democrática para a efetivação desse projeto educativo e levantar desafios e potencialidades que emergem desse processo na escola pesquisada.

Sem perder de vista esses objetivos, e considerando que a educação integral, como princípio político-pedagógico, configura-se como uma proposta essencial para a formação humana plena, buscamos investigar em que medida a escola pesquisada se contrapõe a uma visão de educação restrita ao ensino de conteúdos e incorporando múltiplas dimensões do sujeito. Essa perspectiva, apontou para a necessidade de compreender a formação escolar como espaço de desenvolvimento intelectual, social, cultural, ético e emocional. No campo investigado, foi possível perceber esforços no sentido de concretizar essa concepção, ainda que permeados por desafios de infraestrutura, de recursos humanos e de adequação entre os modelos institucionais e as realidades locais.

Vimos que nesse processo, a gestão democrática mostra-se central, pois é ela que media as políticas públicas e a prática escolar. Através do diálogo, da escuta e da corresponsabilidade, gestores e educadores buscam construir práticas pedagógicas que estejam alinhadas à multidimensionalidade da educação integral. Entretanto, a pesquisa também revelou tensões entre os ideais presentes nas políticas públicas e as condições efetivas da escola, especialmente quando modelos externos são aplicados de forma rígida e descontextualizada. Esse movimento reforça a importância de políticas educacionais que respeitem as singularidades locais, evitando a simples padronização de propostas.

Outro aspecto destacado foi a diferença entre escola em tempo integral e educação integral. A ampliação da jornada, embora relevante, não garante por si só a qualidade do processo educativo. Para que se constitua em uma proposta integral, é necessário reconfigurar tempos, espaços e práticas pedagógicas, criando condições adequadas para o descanso, o lazer, a convivência e o desenvolvimento multidimensional dos estudantes. A ausência de tais

condições pode levar ao desgaste físico e emocional, tanto de alunos quanto de profissionais, o que compromete a qualidade do processo formativo.

A pesquisa também demonstrou que a valorização e o cuidado com os profissionais da educação são elementos indispensáveis. A efetivação de uma política de educação integral não depende apenas de investimentos em infraestrutura, mas também de formação continuada, boas condições de trabalho e valorização docente. Isso evidencia que a proposta integral deve considerar não apenas o estudante em sua totalidade, mas também o educador como sujeito essencial do processo.

A experiência da escola investigada mostrou que a construção coletiva e participativa, baseada no diálogo entre gestores, professores, estudantes e famílias, constitui-se como o caminho mais efetivo para consolidar um modelo de educação integral contextualizado. Essa experiência reforça a ideia de que não basta importar modelos, mas é necessário ressignificá-los a partir das demandas, desafios e potencialidades de cada território escolar.

De modo geral, a pesquisa ratifica a compreensão de que a efetivação da educação integral é um processo complexo, que exige articulação entre políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas inovadoras e uma gestão escolar democrática. A criação de espaços de participação, a ampliação da escuta dos sujeitos escolares e o fortalecimento das condições de trabalho e aprendizagem são fatores decisivos para consolidar esse projeto educacional.

Ao longo deste percurso investigativo, pude compreender de forma mais profunda a complexidade que envolve a implementação da educação integral. O processo de escrita do trabalho, apesar de desafiador, possibilitou a superação de um antigo receio relacionado à produção de textos complexos e acadêmicos. A cada leitura realizada, análise de conceitos e desenvolvimento das ideias, percebi a importância da prática contínua de leitura, releitura e reescrita para amadurecer os argumentos e aprimorar a articulação entre os referenciais teóricos e os dados empíricos. Nesse sentido, o acompanhamento e a orientação do professor foram fundamentais para superar dificuldades, esclarecer dúvidas e manter o fio condutor da pesquisa, fortalecendo minha confiança na escrita acadêmica.

A experiência vivenciada também abriu novas questões que poderão ser aprofundadas em futuras investigações. Entre elas, destacam-se: como a gestão democrática se articula às políticas públicas na consolidação da educação integral? De que maneira o modelo integral desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação em anos anteriores se diferencia do modelo implementado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)? Quais os

impactos dessas diferentes concepções sobre o cotidiano escolar, o trabalho docente e a formação dos estudantes? Essas questões, que emergiram das análises e das experiências dos sujeitos que vivenciaram ambos os modelos, despertam o interesse em aprofundar comparações, identificando limites e possibilidades de cada proposta.

Essa perspectiva aponta para a continuidade do debate sobre a relação entre políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas na efetivação da educação integral, reafirmando o papel da escola como espaço de formação plena, cidadã e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Educação integral: uma política pública necessária**. São Paulo: Cortez, 2022.

ARROYO, Miguel. **Quando esquecemos que trabalhamos com seres humanos, esquecemos da nossa própria condição de docentes humanos**. 2025. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-arroyo-quando-esquecemos-que-trabalhamos-com-humanos-esquecemos-da-nossa-humanidade/>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE): Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

CABRAL NETO, Antônio; FRANÇA, Magda (orgs.). **Políticas públicas e seus significados**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

CAMARGO, Antonia Claudia. **A totalidade como categoria teórica na tradição marxista**. Sociedade e Estado, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 13-31, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/3jsLjDxf8kzxVdGsMV6NwYC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

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

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 25 jul. 2025.

KERSTENEETZKY, Célia Lessa. **Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade.** Ciência Hoje, v. 39, n. 231, p. 18-23, out. 2006.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

MARQUES, Janote Pires. **A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação.** Educação em Foco, Belo Horizonte, ano 19, n. 28, p. 263-284, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985>. Acesso em: 3 ago. 2021.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Repositório Institucional UFPB.** João Pessoa: UFPB, 2022-2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21845/1/MRSA14012022.pdf>; <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23815/5/JKSE29062022.pdf>; <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/27537/1/ASCR22062023.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.

ANEXO

Roteiro de entrevista semiestruturada

Identificação (íncio opcional): _____ Função: () Gestor(a) | () Especialista

Técnico(a) | () Outro: _____ Tempo de atuação na instituição/rede: _____

1. Percepção e Compreensão da Educação Integral

Como você define a Educação Integral e qual sua importância no contexto da gestão ou do trabalho técnico-pedagógico?

Quais são, na sua visão, os principais objetivos e benefícios da Educação Integral para os estudantes e para a escola?

2. Implementação da Educação Integral

Como a proposta de Educação Integral tem sido implementada na instituição/rede? Que projetos ou ações se destacam?

Que mudanças você observa na cultura escolar e na rotina institucional com essa implementação?

3. Políticas Públicas e Educação Integral

Como o programa Escola Integral tem influenciado o planejamento pedagógico da escola?

Quais práticas pedagógicas e de gestão foram inspiradoras no âmbito do programa, e quais seus impactos na aprendizagem dos estudantes?

4. Gestão Escolar e Educação Integral

Quais estratégias de gestão têm sido usadas para articular a Educação Integral com o cotidiano escolar?

Como a gestão tem lidado com os recursos (humanos, financeiros, materiais) para manter e expandir as ações de Educação Integral?

5. Desafios e Perspectivas

Quais os principais obstáculos enfrentados para consolidar uma proposta de Educação Integral eficaz?

Quais são suas perspectivas para o futuro da Educação Integral, e que mudanças seriam necessárias para seu fortalecimento?

Categorias de análises

Multidimensionalidade	Políticas Públicas	Espaço-tempo
Quanto mais tempo ele está passando [na escola] ele está aprendendo G1	O Programa Escola Integral influencia o planejamento, mas há limites devido à falta de recursos e estrutura. G1	Falta de ambientes adequados e materiais para diferentes faixas etárias; oficinas ainda restritas no tempo. G1
A gestora define a educação integral como um "olhar para o aluno como um todo", trabalhando "todas as dimensões". G2	Menciona que a proposta do ICE é "fechada", com pouca margem para adaptações, embora a escola busque estratégias próprias, como o nivelamento. G2	Reconhece a importância do tempo ampliado , mas critica o cansaço dos alunos no turno da tarde e defende práticas mais lúdicas nesse período. G2
A criança precisa desenvolver várias habilidades, não só a questão cognitiva, mas também a social, as interações sociais, questões emocionais. E1	"A gente precisa avaliar até que ponto esse modelo tem sido positivo na aprendizagem." E1	"Na nossa realidade, são 10 horas que as crianças ficam. Então, não tem estrutura para descanso." E1

<p>“A gente percebe que não trata-se apenas de tempo em escola, mas de como vai ser trabalhada a visão de ensino, pensando na formação integral do estudante, como ser integral que é.”</p> <p>Caf</p>	<p>“Em muitos casos, a família entrega essa criança, esse estudante na escola e muitas vezes ela dá as costas para a escola.”</p> <p>Caf</p>	<p>“O aluno na escola integral tem um ateliê criativo, uma sala Google, atividades de convivência, rodas de conversa, clubinhos de brincadeiras.”</p> <p>Caf</p>
---	--	---