

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

Ana Paula Carvalho de Carvalho Vilas-Boas¹
Idinalva Santana Sousa e Souza²

RESUMO: O presente trabalho analisa os fundamentos, as políticas públicas, os desafios de implementação e os impactos da escola em tempo integral na aprendizagem dos estudantes brasileiros. O estudo busca compreender em que condições a ampliação da jornada escolar contribui para a qualidade educacional e para a formação integral. Adotou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, realizada em produções nacionais publicadas entre 2022 e 2025, além de legislações fundamentais sobre o tema. Utilizaram-se os descritores “educação integral”, “escola em tempo integral”, “aprendizagem”, “políticas públicas educacionais” e “jornada escolar ampliada”. Foram incluídos artigos, livros e normas com autoria identificada, acesso verificável e relação direta com o objeto investigado. Excluíram-se publicações duplicadas, textos sem identificação de autoria, produções estrangeiras e materiais sem pertinência temática. Os resultados indicam que a jornada ampliada pode favorecer o desempenho acadêmico, a permanência escolar e o desenvolvimento social e emocional. Contudo, esses benefícios dependem de currículo integrado, infraestrutura adequada, financiamento, inclusão, gestão democrática e valorização profissional.

1

Palavras-chave: Educação integral. Escola em tempo integral. Aprendizagem. Políticas públicas educacionais.

ABSTRACT: This study analyzes the foundations, public policies, implementation challenges, and impacts of full-time schooling on the learning of Brazilian students. It seeks to understand the conditions under which an extended school day contributes to educational quality and comprehensive student development. A qualitative and descriptive bibliographic study was conducted using Brazilian publications issued between 2022 and 2025, as well as fundamental legislation related to the subject. The descriptors “comprehensive education,” “full-time school,” “learning,” “educational public policies,” and “extended school day” were adopted. Articles, books, and legal regulations with identified authorship, verifiable access, and a direct connection to the research topic were included. Duplicate publications, texts without identified authorship, foreign studies, and materials unrelated to the research problem were excluded. The results indicate that an extended school day can improve academic performance, school attendance, and students’ social and emotional development. consistent funding, inclusive practices, democratic management, and professional appreciation.

Keywords: Comprehensive education. Full-time school. Learning. Educational public policies.

¹Mestranda em Educação pela Educaler - Campus de Orlando, FL.

²Mestranda em Educação pela Educaler - Campus de Orlando, FL.

I INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral ocupa espaço crescente nas políticas educacionais brasileiras por propor a ampliação da jornada e das oportunidades formativas oferecidas aos estudantes. A Constituição Federal reconhece a educação como direito de todos e determina que o poder público assegure condições de acesso, permanência e qualidade, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a ampliação progressiva do período de permanência na escola (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Essa proposta não se limita ao acréscimo de horas diárias, pois pressupõe uma organização pedagógica capaz de articular conhecimentos científicos, cultura, esporte, tecnologia, convivência e participação social. Parente (2024) considera que o tempo escolar constitui uma construção política, histórica e cultural, razão pela qual sua ampliação precisa estar associada a finalidades educativas claras.

No campo das políticas públicas, o Plano Nacional de Educação de 2014 estabeleceu, em sua Meta 6, a ampliação da oferta de educação em tempo integral nas escolas públicas, enquanto a Lei nº 14.640/2023 instituiu um programa federal específico para fomentar novas matrículas e oferecer assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino (Brasil, 2014; Brasil, 2023a). A expansão dessa modalidade, entretanto, apresenta diferenças entre redes, etapas e territórios. Araújo et al. (2022) identificam desigualdades na distribuição das matrículas, ao passo que Silva (2023) reconhece tensões entre as metas formuladas e as condições concretas de sua execução. Desse modo, a presença do estudante por sete horas ou mais na instituição não garante, por si só, formação integral ou melhoria da aprendizagem.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender como a jornada ampliada pode contribuir para uma educação mais equitativa sem reproduzir práticas cansativas, fragmentadas ou limitadas ao aumento da carga horária. A relevância também decorre dos investimentos públicos destinados à expansão das matrículas e da necessidade de avaliar se as escolas possuem infraestrutura, profissionais e projetos pedagógicos compatíveis com essa mudança. Fukushima, Quintão e Pazello (2022) encontraram efeitos positivos em determinadas escolas paulistas, mas Travitzki (2025) alerta que a forma de implementação pode acentuar desigualdades entre os estudantes. Diante dessas contradições, formula-se a seguinte problemática: em quais condições a escola em tempo integral pode produzir impactos positivos e equitativos na aprendizagem dos estudantes?

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar os desafios e os impactos da escola em tempo integral na aprendizagem. Como objetivos específicos, busca-se apresentar os

fundamentos e os principais marcos das políticas públicas dessa modalidade; identificar os obstáculos relacionados ao currículo, à gestão, à infraestrutura, ao financiamento, à inclusão e ao trabalho docente; e discutir os possíveis efeitos da jornada ampliada sobre o desempenho acadêmico e o desenvolvimento integral. Pretende-se, assim, distinguir a simples extensão do horário escolar de uma proposta formativa que atribua sentido pedagógico ao tempo adicional, conforme discutem Vale e Oliveira (2022) e Richardt et al. (2024).

Quanto à metodologia, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva, fundamentada em artigos científicos, livro acadêmico e legislações nacionais. As buscas consideraram Google Acadêmico, SciELO, portais de periódicos universitários e páginas oficiais do Governo Federal, com os descritores “educação integral”, “escola em tempo integral”, “aprendizagem”, “impactos da jornada integral”, “políticas públicas educacionais” e “desafios da escola em tempo integral”. Adotaram-se como critérios de inclusão: publicações nacionais entre 2022 e 2025; autoria identificada; acesso verificável; pertinência ao problema; presença de DOI, ISBN ou endereço institucional; e abordagem relacionada à educação básica. As legislações estruturantes foram mantidas mesmo quando anteriores ao recorte, devido à sua importância normativa. Excluíram-se duplicidades, textos estrangeiros, materiais sem autoria, trabalhos sem acesso confiável e publicações que apenas mencionavam o tema sem examiná-lo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Fundamentos e políticas públicas da escola em tempo integral

A escola em tempo integral deve ser compreendida no interior do direito à educação e não apenas como uma alteração administrativa do horário de funcionamento. A Constituição Federal determina que a formação escolar se oriente pelo pleno desenvolvimento da pessoa, pelo exercício da cidadania e pela preparação para o trabalho. A Lei nº 9.394/1996, por sua vez, prevê a ampliação progressiva do ensino fundamental para o regime de tempo integral (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Esses dispositivos oferecem sustentação jurídica para políticas que ampliam tempos e oportunidades educativas. Contudo, a formação integral exige um projeto que contemple diferentes dimensões humanas. Parente (2024) esclarece que o período escolar adquire significado conforme os objetivos atribuídos a ele, de modo que aumentar a permanência sem transformar as experiências oferecidas pode conservar as limitações já presentes no turno parcial.

O Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005/2014 representou um marco para a expansão dessa modalidade ao estabelecer metas quantitativas nacionais. A Meta 6 determinou que, durante sua vigência, pelo menos metade das escolas públicas oferecesse educação em tempo integral e que essa oferta alcançasse, no mínimo, um quarto dos estudantes da educação básica. Para sustentar financeiramente a política, a Lei nº 14.113/2020 regulamentou o Fundeb e incorporou diferenças relacionadas à etapa, à modalidade e à duração da jornada na distribuição de recursos (Brasil, 2014; Brasil, 2020). Vale e Oliveira (2022) observam, entretanto, que a existência de metas e mecanismos de financiamento não elimina as dificuldades encontradas pelos entes federados. A continuidade da política depende da cooperação entre União, estados e municípios, além de planejamento capaz de aproximar as obrigações legais da realidade das escolas.

A Lei nº 14.640/2023 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral com a finalidade de fomentar novas matrículas e oferecer assistência técnica e financeira às redes públicas. Sua criação retomou uma agenda nacional que havia enfrentado períodos de descontinuidade. A Portaria nº 1.495/2023 regulamentou a adesão dos entes federativos, a pactuação das metas e a elaboração de políticas locais para sustentar as matrículas criadas (Brasil, 2023a; Brasil, 2023b). Richardt et al. (2024) entendem que o programa assume papel indutor ao aproximar expansão, qualidade e equidade. A ação federal, contudo, não substitui a responsabilidade das redes na construção de currículos, na organização das unidades e na definição das prioridades territoriais. O êxito da iniciativa requer participação dos conselhos de educação, acompanhamento social e integração entre planejamento financeiro e proposta pedagógica.

Silva (2023) explica que as políticas brasileiras reúnem concepções diversas, algumas voltadas à formação multidimensional e outras concentradas na ampliação da permanência ou na proteção social. Vale e Oliveira (2022) também ressaltam que jornada ampliada e formação integral não são expressões automaticamente equivalentes. A primeira corresponde ao tempo de permanência; a segunda envolve uma concepção educativa que reconhece o estudante em suas dimensões intelectual, corporal, cultural, afetiva e social. Essa diferença impede que a política seja reduzida à ocupação do contraturno. Quando o período adicional apenas repete aulas, exercícios e métodos já utilizados, o aluno permanece mais tempo na instituição sem encontrar novas possibilidades de conhecimento ou participação.

Parente (2024) situa a jornada escolar como resultado de decisões políticas e de modos históricos de organizar a educação. Dessa perspectiva, a ampliação pode favorecer a

democratização do acesso a bens culturais, atividades esportivas, acompanhamento pedagógico e experiências que nem sempre estão disponíveis fora da escola. Richardt et al. (2024) associam essa proposta à busca por equidade, principalmente quando prioriza estudantes expostos à vulnerabilidade social. O caráter público da iniciativa exige, porém, cuidado para que o tempo integral não seja concebido como assistência destinada apenas aos grupos pobres. A proteção social constitui uma dimensão relevante, mas não pode substituir a função pedagógica. A instituição precisa oferecer conhecimentos, experiências e relações que fortaleçam autonomia, criticidade e participação na vida coletiva.

No Ensino Médio, as políticas de tempo integral foram articuladas às mudanças curriculares e às expectativas de reorganização da etapa. Wathier e Cunha (2022) identificam que a política contém possibilidades de adaptação nos contextos locais, mas depende do acesso a recursos, informações e capacidade de gestão. Silva, Negrão e Hora (2022) mostram que a implementação amplia as responsabilidades das equipes pedagógicas e modifica a organização do trabalho escolar. Esse processo requer diálogo entre gestores, professores, estudantes e famílias, pois a permanência durante todo o dia altera rotinas pessoais, profissionais e comunitárias. A política não pode ser conduzida apenas por orientações verticais. Seu sentido formativo nasce da capacidade de interpretar as necessidades locais sem abandonar as finalidades públicas e os direitos comuns assegurados aos estudantes.

5

Garcia e Alaniz (2024) analisam essa presença no Ensino Médio e mostram que agentes externos podem interferir na organização pedagógica, na formação de professores e na definição de práticas gerenciais. A colaboração pode oferecer recursos e conhecimentos, mas exige controle público, transparência e avaliação das finalidades envolvidas. Travitzki (2025) demonstra que a distribuição do tempo integral entre as escolas não ocorre de maneira socialmente neutra, pois alunos com melhores condições socioeconômicas aparecem com maior frequência em determinadas unidades. Assim, a política precisa acompanhar quem acessa as vagas, quem permanece e quem é excluído. Uma expansão numericamente expressiva pode perder sua função democrática se beneficiar predominantemente grupos que já dispõem de maiores oportunidades.

Gomes-Silva e Mendes (2025) demonstram que a organização do Atendimento Educacional Especializado pode entrar em conflito com a jornada integral quando permanece vinculada exclusivamente à ideia de contraturno. A matrícula durante todo o dia não deve obrigar o estudante público da educação especial a escolher entre acompanhar as atividades da

turma e receber o atendimento a que tem direito. Na educação infantil, Araújo et al. (2022) apontam crescimento das matrículas, mas revelam diferenças associadas às redes e aos contextos sociais. Esses elementos mostram que a universalização depende de estratégias específicas para cada etapa e modalidade. Uma política comprometida com igualdade precisa organizar recursos, tempos e apoios sem padronizar necessidades distintas.

Bernado, Silva e Felix (2022) reconhecem que as experiências de tempo integral se tornam mais consistentes quando o planejamento considera as juventudes, seus territórios e suas expectativas. Silva e Santos (2023) reforçam essa perspectiva ao relacionar currículo interdisciplinar e realidade local em uma escola amazônica. A escola não deve se fechar em seus limites físicos durante o período ampliado. Museus, equipamentos esportivos, espaços culturais, universidades e saberes comunitários podem ampliar as experiências, desde que a instituição mantenha responsabilidade pedagógica e critérios de segurança e qualidade. A articulação territorial não significa transferir obrigações do Estado para a comunidade, mas reconhecer que a formação humana também se constrói na relação com a cultura e o lugar.

2.2 Desafios para a implementação da escola em tempo integral

A implementação da escola em tempo integral exige alterações estruturais que ultrapassam a definição de uma carga horária mínima. Parente (2024) sustenta que a jornada envolve decisões relacionadas ao currículo, aos espaços, aos profissionais e ao modo como a instituição organiza a vida cotidiana. Leite, Brandão e Sousa (2023) acrescentam que o período posterior à pandemia aprofundou dificuldades administrativas e pedagógicas já existentes nas redes. Muitas escolas retornaram às atividades presenciais com defasagens de aprendizagem, problemas emocionais e limitações de infraestrutura. Nesse cenário, acrescentar horas ao dia letivo sem diagnóstico prévio pode ampliar o cansaço e as desigualdades. A mudança precisa começar pela análise das condições reais de cada unidade, dos interesses dos estudantes e dos recursos disponíveis.

Uma escola preparada para receber estudantes por quatro ou cinco horas não necessariamente dispõe de refeitório, cozinha, banheiros, áreas de descanso, laboratórios, bibliotecas, quadras e ambientes adequados para uma permanência de sete horas ou mais. Fukushima, Quintão e Pazello (2022) identificaram mudanças positivas na infraestrutura de escolas participantes de um programa paulista, mas também mostraram que os efeitos estão ligados às características do modelo implementado. A Lei nº 14.113/2020 reconhece a duração da

jornada como elemento relevante no financiamento educacional, embora o repasse de recursos não resolva automaticamente as carências acumuladas (Brasil, 2020). Sem instalações adequadas, o tempo adicional tende a concentrar os alunos em salas de aula e restringir a diversidade das atividades.

Silva e Santos (2023) mostram que a interdisciplinaridade pode aproximar componentes curriculares e problemas concretos do território, mas essa integração exige planejamento coletivo e clareza pedagógica. Wathier e Cunha (2022) indicam que as escolas precisam de autonomia e apoio para interpretar as políticas e adaptá-las às condições locais. A simples divisão do dia entre disciplinas regulares e oficinas no contraturno preserva uma estrutura fragmentada. Para superar essa separação, torna-se necessário construir conexões entre conhecimentos científicos, artes, esportes, tecnologias, cultura e projetos de vida. O currículo integrado não elimina as disciplinas, mas favorece relações entre elas e evita que o período complementar seja tratado como menos importante.

Silva, Negrão e Hora (2022) observam que a implantação do Ensino Médio de Tempo Integral amplia as atribuições da gestão pedagógica e pode intensificar responsabilidades sem oferecer suporte correspondente. Bernado, Silva e Felix (2022) destacam que a continuidade dos programas depende da formação, do envolvimento e da estabilidade das equipes. Professores que atuam em várias escolas, com jornadas fragmentadas e pouco tempo para planejamento, encontram dificuldades para participar de projetos integrados. A dedicação a uma única unidade pode fortalecer vínculos, mas precisa vir acompanhada de remuneração adequada, carreira, formação continuada e condições para o trabalho coletivo. A ampliação do horário discente não pode se sustentar na sobrecarga dos profissionais.

Moreira e Souza (2025) identificam percepções positivas sobre a escola em tempo integral, mas também registram preocupação com a sobrecarga e com a necessidade de um ambiente mais dinâmico e prazeroso. Leite, Brandão e Sousa (2023) lembram que a jornada ampliada deve promover experiências relevantes para o desenvolvimento pessoal e social. Permanecer durante todo o dia em atividades excessivamente dirigidas pode gerar fadiga, resistência e desinteresse. O planejamento precisa alternar momentos de concentração, convivência, movimento, alimentação, descanso e escolha. Isso não significa reduzir a exigência acadêmica, mas reconhecer que a aprendizagem depende de condições físicas e emocionais compatíveis com as necessidades de cada faixa etária.

No Ensino Médio, alguns jovens conciliam estudo, trabalho, cuidado de familiares e outras responsabilidades. Bernado, Silva e Felix (2022) apontam que as políticas destinadas às juventudes precisam considerar trajetórias sociais diversas, enquanto Travitzki (2025) alerta para diferenças no acesso às escolas de tempo integral. Se a matrícula exigir disponibilidade que apenas determinados grupos possuem, a política pode afastar estudantes trabalhadores ou responsáveis por atividades domésticas. Transporte, alimentação e comunicação com as famílias tornam-se componentes essenciais. A expansão deve prever estratégias de permanência e não apenas abertura de vagas, sob risco de selecionar indiretamente quem consegue adaptar sua vida ao novo horário.

Travitzki (2025) encontrou diferenças socioeconômicas entre estudantes de escolas de tempo integral e de unidades sem essa modalidade em grande parte do país. Fukushima, Quintão e Pazello (2022) também observaram alterações no perfil socioeconômico das escolas participantes do programa analisado. Esses resultados indicam a necessidade de monitorar possíveis mecanismos de seleção, deslocamento ou exclusão. A política deve priorizar territórios vulneráveis, mas também assegurar qualidade suficiente para que a oferta não se torne uma alternativa precarizada. Igualdade de acesso requer critérios transparentes, ausência de processos seletivos discriminatórios e acompanhamento de matrícula, frequência, abandono e transferência.

Garcia e Alaniz (2024) mostram que parcerias podem introduzir modelos gerenciais, materiais pedagógicos e formas de organização que interferem no trabalho escolar. Richardt et al. (2024) defendem a importância de uma política nacional capaz de articular qualidade e equidade, o que pressupõe responsabilidade estatal contínua. A cooperação com organizações externas não deve substituir investimento público nem reduzir o currículo a metas de desempenho. Contratos, materiais e processos formativos precisam ser avaliados por gestores, professores, conselhos e comunidade. A transparência permite verificar se as soluções propostas respeitam o projeto pedagógico e os princípios democráticos da educação pública.

Gomes-Silva e Mendes (2025) identificam conflitos entre a jornada integral e a organização do Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Quando todo o período já está ocupado pelas atividades escolares, o atendimento pode coincidir com aulas, oficinas ou projetos, ocasionando perda de experiências importantes. Araújo et al. (2022), ao examinarem a educação infantil, também evidenciam que as condições de acesso variam entre contextos. A construção de uma escola inclusiva exige profissionais especializados,

acessibilidade física, recursos de tecnologia assistiva e articulação entre professores da classe comum e do atendimento especializado. O tempo adicional precisa ampliar direitos, e não criar novas barreiras.

Alimentação em quantidade e qualidade adequadas, consumo de água e energia, limpeza, transporte, materiais, equipamentos e contratação de profissionais elevam os custos das redes. A Lei nº 14.640/2023 instituiu assistência financeira para fomentar matrículas, e a Portaria nº 1.495/2023 definiu procedimentos para adesão e pactuação de metas (Brasil, 2023a; Brasil, 2023b). Contudo, Vale e Oliveira (2022) observam que a continuidade administrativa e os investimentos regulares permanecem como dificuldades. A matrícula criada precisa sobreviver ao período inicial de fomento. Para isso, estados e municípios necessitam incorporar os custos aos seus planejamentos de médio e longo prazo.

2.3 Impactos da jornada integral na aprendizagem dos estudantes

Os impactos da jornada integral não decorrem automaticamente do aumento das horas diárias. Vale e Oliveira (2022) defendem que a ampliação precisa estar vinculada ao planejamento pedagógico, enquanto Parente (2024) relaciona o tempo escolar às oportunidades efetivamente oferecidas. A aprendizagem pode ser beneficiada quando o estudante dispõe de acompanhamento, acesso a recursos, projetos interdisciplinares e diferentes formas de expressão. Contudo, a repetição das mesmas aulas e exercícios pode produzir fadiga sem ampliar conhecimentos. O elemento decisivo não é apenas quanto tempo se permanece na escola, mas como esse período é organizado, quais relações são construídas e que experiências são disponibilizadas.

Fukushima, Quintão e Pazello (2022) encontraram efeitos positivos e significativos no desempenho em Matemática e Língua Portuguesa entre estudantes do nono ano atendidos pelo Programa de Ensino Integral de São Paulo. Os resultados foram mais elevados nas escolas participantes havia mais tempo, além de indicarem redução da desigualdade interna das notas. Entretanto, os autores também identificaram mudanças na infraestrutura e no perfil socioeconômico dos alunos. Travitzki (2025) amplia essa preocupação ao demonstrar que escolas de tempo integral e unidades de jornada parcial apresentam diferenças de composição em várias regiões brasileiras. Assim, os resultados acadêmicos precisam ser interpretados junto às condições de seleção, permanência e recursos de cada instituição.

Bernado, Silva e Felix (2022) reconhecem contribuições do Ensino Médio Inovador para a qualidade educacional, apesar das dificuldades de implantação e continuidade. Moreira e Souza (2025) registram que docentes e discentes percebem possibilidades formativas, mas apontam a necessidade de evitar sobrecarga. Esses elementos mostram que a qualidade envolve domínio de conteúdos, interesse, autonomia, convivência e participação. Uma proposta pode elevar notas sem contemplar outras dimensões do desenvolvimento, assim como pode favorecer habilidades sociais e culturais que não aparecem imediatamente nos indicadores padronizados.

Silva e Santos (2023) mostram que a articulação entre componentes curriculares pode aproximar conteúdos escolares das questões presentes no território amazônico. Wathier e Cunha (2022) indicam que a ação das pessoas e a capacidade de adaptação local exercem papel relevante na concretização das políticas. Projetos que envolvem diferentes áreas permitem ao estudante formular problemas, investigar, criar e apresentar resultados. Essas práticas favorecem a compreensão de que os conhecimentos não existem isoladamente. Para produzir impacto, porém, a interdisciplinaridade precisa superar atividades ocasionais e integrar o planejamento, a avaliação e a formação dos professores.

Leite, Brandão e Sousa (2023) associam o tempo integral a novas experiências capazes de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e do cidadão. Richardt et al. (2024) vinculam a formação integral à consideração das dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. Quando a escola dispõe de equipes estáveis e espaços adequados, o tempo adicional favorece acompanhamento mais próximo e identificação precoce de dificuldades. O vínculo permite intervenções pedagógicas mais ajustadas e amplia a confiança do estudante para participar. Em contrapartida, um ambiente marcado por excesso de controle e falta de escolhas pode transformar a permanência prolongada em experiência desgastante.

Araújo et al. (2022) demonstram que a expansão das matrículas em tempo integral ocorreu de maneira desigual e com predominância em determinadas redes e contextos urbanos. Gomes-Silva e Mendes (2025) lembram que a organização temporal precisa respeitar direitos educacionais específicos, principalmente entre estudantes que necessitam de atendimento especializado. Para crianças pequenas, aprendizagem, cuidado, brincadeira, movimento, alimentação e descanso são inseparáveis. Uma jornada longa organizada com rigidez escolarizante pode contrariar as características da infância. O impacto positivo depende de ambientes acolhedores, profissionais preparados e rotinas flexíveis.

No Ensino Médio, o período integral pode ampliar oportunidades de orientação de estudos, formação científica, atividades culturais e preparação para escolhas futuras. Bernado, Silva e Felix (2022) defendem que a política considere as necessidades e identidades das juventudes. Silva, Negrão e Hora (2022) mostram que a reorganização dessa etapa altera as funções da gestão e exige novos conhecimentos profissionais. O estudante precisa reconhecer utilidade e sentido nas experiências oferecidas. Currículos excessivamente padronizados ou desconectados das condições juvenis podem intensificar desmotivação e abandono. A participação dos jovens na escolha de projetos, temas e atividades favorece pertencimento e responsabilidade pela própria trajetória.

A jornada ampliada pode contribuir para reduzir desigualdades quando garante acesso a experiências que muitas famílias não conseguem financiar. Parente (2024) reconhece o potencial democrático da oferta pública de atividades culturais e educativas. Entretanto, Garcia e Alaniz (2024) alertam para a influência de interesses privados na reorganização da escola pública, enquanto Travitzki (2025) demonstra que a atual distribuição do tempo integral pode favorecer estudantes de melhor nível socioeconômico. O impacto social depende, portanto, de critérios de acesso e permanência. Uma política que atende prioritariamente quem já possui vantagens pode elevar médias sem reduzir desigualdades. A equidade exige atenção aos estudantes com maiores dificuldades e aos territórios historicamente menos atendidos.

11

Moreira e Souza (2025) ressaltam a necessidade de tornar a rotina mais dinâmica e agradável, e Leite, Brandão e Sousa (2023) reconhecem que o contexto pós-pandemia trouxe desafios emocionais e pedagógicos adicionais. Refeições adequadas influenciam disposição e concentração, enquanto momentos de movimento e descanso ajudam a sustentar o envolvimento ao longo do dia. A escola não precisa ocupar cada minuto com tarefas dirigidas. Tempos de convivência, leitura livre, brincadeira e organização pessoal também cumprem funções formativas. Uma rotina equilibrada favorece a aprendizagem porque respeita os limites físicos e emocionais dos estudantes.

A presença por mais horas pode ampliar a proteção, reduzir a exposição a situações de risco e oferecer acompanhamento para estudantes que encontram dificuldades para estudar em casa. Richardt et al. (2024) relacionam o programa à equidade no acesso e na trajetória escolar, enquanto Silva (2023) adverte que a proteção social não deve substituir a formação. A instituição precisa evitar uma concepção meramente assistencial. Manter o aluno dentro do prédio durante todo o dia não representa êxito se ele não encontra conhecimento, acolhimento e possibilidade

de participação. A permanência torna-se educativa quando vem acompanhada de pertencimento e avanço real na trajetória.

Fukushima, Quintão e Pazello (2022) demonstram a contribuição de métodos quantitativos para identificar efeitos sobre notas e características escolares. Moreira e Souza (2025), por outro lado, evidenciam a importância das percepções de docentes e discentes para compreender aspectos que os indicadores não captam. Uma avaliação abrangente pode considerar desempenho, frequência, abandono, progressão, participação, saúde emocional, satisfação, inclusão e condições de trabalho. Também precisa comparar resultados ao longo do tempo e reconhecer diferenças territoriais. Sem acompanhamento consistente, torna-se difícil distinguir efeitos da jornada daqueles associados à seleção dos alunos, à infraestrutura ou a outras políticas adotadas simultaneamente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permitiu compreender que a escola em tempo integral possui potencial para ampliar oportunidades educacionais e contribuir para uma formação mais abrangente. Seu valor, entretanto, não reside exclusivamente na quantidade de horas oferecidas. O período adicional precisa conter experiências significativas, currículo articulado, acompanhamento pedagógico, práticas culturais, atividades corporais e espaços de convivência. Quando essas dimensões se conectam, a escola pode fortalecer a aprendizagem, a autonomia e o sentimento de pertencimento.

12

Os principais desafios concentram-se na infraestrutura, no financiamento contínuo, na organização curricular, nas condições de trabalho e na inclusão. A expansão das matrículas precisa ser acompanhada por refeitórios, bibliotecas, laboratórios, espaços de descanso, recursos pedagógicos e equipes suficientes. Também se mostra necessário considerar a realidade das famílias, das juventudes e dos estudantes público da educação especial. Sem essas condições, a ampliação corre o risco de produzir cansaço, exclusão e repetição de práticas pouco significativas.

Conclui-se que a jornada integral pode gerar efeitos positivos sobre o desempenho e o desenvolvimento dos estudantes, desde que seja conduzida como política pública comprometida com qualidade e equidade. A efetividade depende da cooperação entre os entes federativos, da participação da comunidade escolar e de processos permanentes de avaliação. Mais do que

prolongar a permanência, a escola em tempo integral deve ampliar o direito de aprender, conviver, criar e participar da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vania Carvalho de; TAQUINI, Rennati; AUER, Franceila; NEVES, Kalinca Costa Pinto das. Panorama das matrículas na educação infantil em tempo integral (2007 a 2017): uma análise do contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 38, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol38noo2022.119683>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/119683>. Acesso em: 5 ago. 2026.

BERNADO, Elisangela da Silva; SILVA, Flavia Gonçalves da; FELIX, Rosângela Cristina Rocha Passos. Ensino Médio Inovador: os desafios da educação integral e (em) tempo integral para a juventude. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 179-195, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.16396>. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/16396>. Acesso em: 5 ago. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 ago. 2026.

BRASIL. 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/l9394.htm. Acesso em: 5 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o artigo 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 5 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1º ago. 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm. Acesso em: 5 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: edição extra B, Brasília, DF, 2 ago. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a>

informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/educacao-basica/portaria-no-1-495-de-2-de-agosto-de-2023.pdf/view. Acesso em: 5 ago. 2026.

FUKUSHIMA, Ian Shinji Ferreira; QUINTÃO, Giovanna Pavlovic; PAZELLO, Elaine Toldo. Impactos da jornada escolar em tempo integral sobre aprendizagem, composição das escolas e infraestrutura: o caso das escolas públicas de São Paulo – Brasil. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 52, n. 4, p. 809-850, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-53575244ige>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ee/article/view/191582>. Acesso em: 5 ago. 2026.

GARCIA, Yara Lígia Bambil Daros; ALANIZ, Érika Porceli. Implicações da atuação do setor privado na reorganização da escola pública de nível médio em Mato Grosso do Sul. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22991.078>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22991>. Acesso em: 5 ago. 2026.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, e49296, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469849296>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/49296>. Acesso em: 5 ago. 2026.

LEITE, Acácia de Carvalho Monteiro; BRANDÃO, Marileny Boechat Frauches; SOUSA, Élide Laurindo de. O ensino em tempo integral e o contexto pós-pandemia: desafios de implementação. *Revista da Faculdade de Educação*, Cáceres, v. 39, n. 1, p. 1-12, 2023. DOI: <https://doi.org/10.30681/21787476.2023.E392301>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/11033>. Acesso em: 5 ago. 2026.

14

MOREIRA, José Souza; SOUZA, Maria José Ferreira da Conceição. Escola de tempo integral: desafios e possibilidades na concepção de docentes e discentes. *Revista Nova Paideia: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, Brasília, v. 7, n. 1, p. 4-17, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36732/riep.v7i1.459>. Disponível em: <https://www.ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/459>. Acesso em: 5 ago. 2026.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. *Políticas de educação em tempo integral no Brasil e ampliação da jornada escolar no contexto internacional*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. 177 p. ISBN 978-65-5954-536-0. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-536-0>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/tg239>. Acesso em: 5 ago. 2026.

RICHARDT, Camila da Costa Lacerda Tolio; MOSER, Denise Aparecida; MARTINS, Nathália Pinheiro; ÁVILA, Tanise Rodriguez. Educação integral: Programa Escola em Tempo Integral. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, São Borja, v. 6, n. 1, p. 1-22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v6i1.1092>. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1092>. Acesso em: 5 ago. 2026.

SILVA, Fabiana; SANTOS, Marcio. A escola de tempo integral e currículo interdisciplinar: análise de uma escola pública na Amazônia. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 16, n. 1,

p. 1-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.63790>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/63790>. Acesso em: 5 ago. 2026.

SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral e. Políticas educacionais de educação integral e de tempo integral no Brasil: concepções e tensões entre o previsto e o realizado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 39, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.117693>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/117693>. Acesso em: 5 ago. 2026.

SILVA, Maria do Socorro Silva da; NEGRÃO, Alice Raquel Maia; HORA, Dinair Leal da. Implementação do Ensino Médio de Tempo Integral: a política e a gestão em debate. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1476-1493, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16595>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16595>. Acesso em: 5 ago. 2026.

TRAVITZKI, Rodrigo. Atual implementação do tempo integral no ensino médio tende a acentuar desigualdades no Brasil. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 27, p. e0250039, 2025. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v27i00.8675807>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8675807>. Acesso em: 5 ago. 2026.

VALE, Rosa do Socorro Gomes; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Tempo integral e jornada ampliada na política educacional brasileira: conceitos em debate. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1494-1513, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17084>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17084>. Acesso em: 5 ago. 2026.

15

WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e119386, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236119386vso1>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/119386>. Acesso em: 5 ago. 2026.