

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E REORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**COMPREHENSIVE EDUCATION AND PEDAGOGICAL REORGANIZATION: CHALLENGES
AND PERSPECTIVES FOR THE EFFECTIVE PROMOTION OF LEARNING IN BASIC
EDUCATION**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-054>

Maria Izabel Pedro da Silva

Mestranda em Educação

Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte – UPE, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil

E-mail: izabelpedro2009@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2905356848631037>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2861-581X>

José Evantuil de Sousa

Especialista em História e Sociologia

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE e Secretaria de Estado de

Educação do Ceará – SEDUC, Brasil

E-mail: jose.sousa34@prof.ce.gov.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4154514547426363>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9408-4203>

Rudge Candido Mota

Mestre em Educação

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Assaré/CE, Brasil

E-mail: rudgecandidomota@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5508696738190629>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0544-2284>

Ruth Sousa Muniz

Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica

Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: ruthmuniz74@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2985132370474115>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9629-0752>

Irani de Aquino Martins Alves

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional

Faculdade UNIRIO, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: iraniaquino@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1224-5232>

Ana Carla Ferreira dos Santos

Especialista em Língua Portuguesa Arte e Educação
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: carla.ferreira09@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0202-5993>

Francisco de Assis Batista

Especialista em Ensino de Língua Portuguesa
Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil

E-mail: francisco.batista5@prof.ce.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1411696580797714>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0196-2078>

Elisangela Maria de Oliveira Melo

Mestranda em História

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: elisangelamelo822@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0101310561924782>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0317-524X>

Cicero Anderson Pereira Santos

Bacharel em Direito

Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

E-mail: ciceroanderson.advocacia@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6740805611366063>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3518-079X>

Resumo

A pesquisa analisa a reorganização pedagógica como elemento estruturante da efetivação da aprendizagem no contexto da Educação Integral na Educação Básica brasileira. Parte do pressuposto de que a ampliação da jornada escolar, quando desvinculada de mudanças institucionais e pedagógicas, revela-se insuficiente para promover uma formação humana integral. O estudo teve como objetivo compreender de que maneira a reorganização do currículo, das práticas pedagógicas, da gestão escolar, dos processos avaliativos e da formação docente potencializa a consolidação dessa política educacional. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de referenciais científicos e marcos normativos nacionais. Os resultados evidenciam que a efetividade da Educação Integral depende da articulação entre planejamento pedagógico, currículo integrado, valorização profissional, gestão democrática, financiamento contínuo e acompanhamento sistemático das políticas públicas. Conclui-se que a reorganização pedagógica constitui o principal fundamento para transformar

diretrizes legais em experiências educativas significativas, fortalecendo a aprendizagem, a equidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação Integral; Reorganização Pedagógica.

Abstract

This study examines pedagogical reorganization as the structural foundation for effective learning within the context of Comprehensive Education in Brazilian Basic Education. It is based on the premise that extending the school day, when disconnected from institutional and pedagogical transformations, is insufficient to promote holistic human development. The study aimed to understand how the reorganization of curriculum, teaching practices, school management, assessment processes, and teacher professional development strengthens the implementation of this educational policy. A qualitative approach was adopted through a bibliographic review and documentary analysis of scientific literature and Brazilian educational regulations. The findings indicate that the effectiveness of Comprehensive Education depends on the articulation of pedagogical planning, an integrated curriculum, teacher appreciation, democratic management, continuous funding, and systematic monitoring of public policies. The study concludes that pedagogical reorganization is the essential condition for transforming legal principles into meaningful educational experiences, promoting learning, educational equity, and the comprehensive development of students.

Keywords: Comprehensive Education; Learning; Pedagogical Reorganization.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Integral firmou-se como uma das mais relevantes diretrizes das políticas educacionais brasileiras voltadas à qualificação das aprendizagens e ao enfrentamento das desigualdades que permeiam a Educação Básica. Contudo, sua concretização transcende a ampliação da jornada escolar, requerendo uma reestruturação pedagógica capaz de articular currículo, práticas docentes, gestão educacional e desenvolvimento humano sob uma perspectiva integrada, crítica e emancipadora. Nessa lógica, a escola deixa de restringir-se à difusão de conhecimentos e passa a constituir-se como um espaço de formação plena, comprometido com o desenvolvimento intelectual, social, ético, cultural, físico e emocional dos estudantes (Moll, 2012; Gadotti, 2009).

A gênese da Educação Integral inscreve-se na defesa de uma escola pública concebida como patrimônio democrático e instrumento de transformação social, perspectiva amplamente delineada por

Anísio Teixeira (1994), para quem a educação deveria assegurar oportunidades equânimes de desenvolvimento e de participação para todos os estudantes. Em continuidade a esse horizonte, Darcy Ribeiro (1986) projetou uma escola capaz de congregiar ensino, cultura, esporte, alimentação e proteção social, compreendendo essas dimensões como elementos indissociáveis na superação das desigualdades historicamente sedimentadas no país. A permanência dessas concepções revela que a ampliação da jornada escolar somente adquire sentido quando acompanhada por uma reconfiguração qualitativa das práticas pedagógicas e da própria organização da escola.

O arcabouço jurídico brasileiro confere sólida sustentação à Educação Integral ao reconhecer a educação como direito social indispensável ao pleno desenvolvimento humano, ao exercício da cidadania e à preparação para o mundo do trabalho, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Essa compreensão é aprofundada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), ao atribuir à Educação Básica a responsabilidade de promover a formação integral dos estudantes (Brasil, 1996). Em consonância com esse percurso normativo, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), por meio da Meta 6, impulsionou a expansão da educação em tempo integral, diretriz posteriormente fortalecida pela Lei nº 14.640/2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2014; Brasil, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular projeta essa compreensão ao reconhecer que a Educação Básica deve promover o desenvolvimento integral por meio da convergência entre conhecimentos, competências, valores e atitudes essenciais à formação cidadã no mundo contemporâneo (Brasil, 2018). Todavia, a mera ampliação do tempo de permanência na escola não assegura, por si, aprendizagens significativas nem a constituição plena dos estudantes. A materialização desse compromisso requer uma reconfiguração curricular sustentada pela integração dos saberes, pela valorização do trabalho docente, pela gestão democrática e pela edificação de práticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas e interdisciplinares (Libâneo, 2012; Arroyo, 2012).

Sob essa perspectiva, a reorganização pedagógica emerge como o alicerce que confere concretude aos princípios da Educação Integral, uma vez que pressupõe a ressignificação dos tempos, dos espaços, das metodologias, dos processos avaliativos e das interações que estruturam o cotidiano escolar. Nessa compreensão, ensinar ultrapassa a simples mediação de conteúdos e passa a representar a criação de experiências capazes de mobilizar os estudantes à construção crítica, participativa e significativa do conhecimento, rompendo com práticas centradas na reprodução do saber (Freire, 1996). De igual modo, a valorização dos saberes profissionais e da formação continuada constitui requisito imprescindível para que os docentes respondam, com competência e sensibilidade, às novas exigências impostas pelas políticas de Educação Integral (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014).

Para além das questões estritamente pedagógicas, a efetivação da Educação Integral encontra-se condicionada a fatores estruturais que envolvem infraestrutura, financiamento, gestão educacional e o enfrentamento das assimetrias sociais que ainda marcam as redes públicas de ensino. Na perspectiva de Morin (2000), educar no século XXI pressupõe reconhecer a complexidade da condição humana, promovendo a interlocução entre diferentes campos do saber e uma formação alicerçada na cidadania, na ética e na democracia. Sob esse prisma, a reorganização pedagógica extrapola o âmbito das estratégias metodológicas, configurando-se como um movimento de renovação institucional voltado à consolidação de uma escola inclusiva, socialmente comprometida e orientada pelo desenvolvimento integral dos estudantes.

As transformações que atravessam a Educação Básica evidenciam que a efetivação da Educação Integral não depende exclusivamente da ampliação do tempo escolar, mas da capacidade da escola de reinventar suas práticas e ressignificar sua função social. É nesse horizonte que se insere a questão central desta investigação: de que maneira a reorganização pedagógica potencializa a efetivação da aprendizagem no contexto da Educação Integral? A partir dessa problematização, o estudo dedica-se a examinar como a reorganização dos processos pedagógicos pode consolidar os princípios da Educação Integral, desvelando seus fundamentos teóricos, os entraves que desafiam sua materialização e as possibilidades que se abrem para a construção de políticas educacionais comprometidas com aprendizagens mais consistentes e com o desenvolvimento pleno dos estudantes. Para sustentar essa reflexão, recorre-se a uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, alicerçada em produções científicas e dispositivos normativos que conformam o campo da Educação Básica brasileira.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

A trajetória da Educação Integral inscreve-se em um movimento histórico de ressignificação da escola pública como espaço de garantia de direitos, justiça social e formação humana. Longe de constituir um desdobramento restrito da ampliação da jornada escolar ou da implementação de programas governamentais, sua consolidação emerge das permanentes disputas em torno das finalidades da educação e do papel do Estado na promoção do direito à aprendizagem. Sob essa compreensão, a Educação Integral projeta-se como uma política pública vocacionada à ampliação das oportunidades educativas e à formação multidimensional dos estudantes, integrando currículo, cultura, cidadania e participação social em um horizonte de desenvolvimento humano pleno (Moll, 2012).

A institucionalização da Educação Integral evidencia que sua potência transformadora não reside na ampliação da jornada escolar em si, mas na capacidade de reconfigurar as bases que sustentam o

funcionamento da escola pública. Trata-se de uma política de natureza estrutural, cuja efetividade demanda a convergência entre reorganização curricular, fortalecimento da gestão educacional, financiamento adequado, desenvolvimento profissional docente e articulação intersetorial. Como assinala Cavaliere (2009), a expansão do tempo escolar somente se converte em experiência educativa qualificada quando acompanhada por mudanças substantivas na organização do trabalho pedagógico, pois a permanência estendida do estudante, isoladamente, revela-se insuficiente para elevar a aprendizagem ou mitigar as desigualdades educacionais historicamente produzidas.

As diretrizes formuladas pela UNESCO (2021) reforçam a necessidade de uma inflexão paradigmática nos sistemas educacionais contemporâneos, ao defenderem a superação de modelos centrados na simples circulação de conteúdos em favor de experiências formativas que cultivem o pensamento crítico, a participação democrática, a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências indispensáveis a contextos sociais cada vez mais complexos. Nesse horizonte, a Educação Integral deixa de ocupar o lugar de resposta circunstancial às desigualdades educacionais para consolidar-se como um projeto permanente de qualificação da escola pública, orientado pela formação integral e pela ampliação das possibilidades de desenvolvimento humano.

Um marco decisivo na consolidação dessa agenda ocorreu com a instituição do Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Mais do que ampliar a permanência dos estudantes na escola, a iniciativa buscou redefinir a experiência educativa nas redes públicas ao integrar tempos, espaços e oportunidades formativas em uma proposta alicerçada na cultura, no esporte, no acompanhamento pedagógico, na educação ambiental, nos direitos humanos e na inclusão digital, conferindo maior amplitude às práticas educacionais (Brasil, 2007; Brasil, 2010).

A expansão do Programa Mais Educação conferiu inédita visibilidade à Educação Integral no cenário nacional, mas também expôs os limites que permeiam a concretização das políticas educacionais em contextos marcados por profundas desigualdades. Em parcela significativa das redes públicas, fragilidades estruturais, insuficiência de profissionais, descontinuidade do financiamento e reduzida articulação entre as ações do programa e o currículo escolar restringiram sua capacidade de promover mudanças consistentes. Coelho (2014) evidencia que inúmeras experiências mantiveram as atividades do contraturno à margem do projeto político-pedagógico, preservando uma lógica fragmentada que dificultou a constituição de práticas verdadeiramente integradas.

A experiência das políticas educacionais brasileiras evidencia que a promulgação de avanços normativos, por si só, não assegura sua tradução em transformações concretas no cotidiano das escolas. Em um cenário marcado por persistentes desigualdades territoriais, sociais e econômicas, a efetividade das políticas públicas depende da convergência entre planejamento estratégico, financiamento contínuo e

fortalecimento da capacidade institucional das redes de ensino. Quando esses pilares se mostram frágeis, a Educação Integral corre o risco de reproduzir as mesmas assimetrias que pretende enfrentar, ampliando as disparidades entre sistemas educacionais com diferentes condições de gestão e implementação.

O cenário pós-pandêmico reposicionou a Educação Integral no centro das discussões sobre o futuro da Educação Básica brasileira. As evidências produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e por organismos internacionais revelaram que a interrupção das atividades presenciais não apenas interrompeu percursos de aprendizagem, mas aprofundou desigualdades educacionais historicamente cristalizadas, sobretudo entre estudantes submetidos a condições de maior vulnerabilidade socioeconômica (INEP, 2022; UNESCO, 2022). Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar deixou de representar apenas uma estratégia de expansão do tempo educativo para assumir a condição de instrumento voltado à recomposição das aprendizagens, ao fortalecimento dos vínculos escolares e à ampliação das possibilidades de desenvolvimento humano.

Confinar a Educação Integral ao papel de resposta emergencial às lacunas de aprendizagem significa esvaziar a densidade política, pedagógica e humanizadora que sustenta sua concepção. Gadotti (2009) e Moll (2012) assinalam que sua finalidade não se encerra na melhoria de indicadores educacionais, mas na tessitura de experiências formativas em que conhecimentos científicos, expressões culturais, desenvolvimento socioemocional, participação cidadã e autonomia intelectual se articulam de maneira indissociável. Nessa perspectiva, a qualidade da educação deixa de ser mensurada apenas pela lógica do desempenho e passa a ser compreendida como expressão de um processo formativo comprometido com a equidade, a inclusão, a participação democrática e o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Os referenciais internacionais destinados à promoção do direito à educação caminham em direção convergente aos fundamentos que sustentam a Educação Integral. Nesse horizonte, a Agenda Educação 2030, vinculada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, reconhece que os sistemas educacionais devem assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, capaz de fomentar oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida (UNESCO, 2016). Embora utilize referenciais conceituais distintos daqueles consolidados na literatura brasileira, o documento compartilha princípios que privilegiam o desenvolvimento humano, a inclusão, a cidadania global e a aprendizagem significativa, reafirmando a escola como espaço de formação ampla e de emancipação dos sujeitos.

Compreendida em sua amplitude, a Educação Integral insere-se em um projeto mais abrangente de fortalecimento da escola pública, afastando-se da condição de política fragmentada ou de intervenção circunstancial. Sua consistência depende da convergência entre financiamento adequado, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação, planejamento curricular, infraestrutura qualificada e participação efetiva da comunidade escolar. Quando essa engrenagem institucional perde sua articulação,

a ampliação da jornada escolar tende a restringir-se a um rearranjo administrativo, incapaz de produzir transformações substantivas na aprendizagem e na formação integral dos estudantes.

2.2 REORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A materialização da Educação Integral não se revela na extensão do tempo de permanência na escola, mas na potência de reconfigurar o próprio sentido da ação pedagógica. É na reinvenção das práticas educativas, em diálogo com as transformações sociais, culturais e educacionais do tempo presente, que essa política encontra sua maior expressão. Sob esse entendimento, ampliar a jornada escolar constitui apenas uma condição inicial; sua efetividade nasce da ressignificação das formas de ensinar, aprender, avaliar e organizar o currículo. Somente quando essas dimensões se articulam em uma lógica integrada, o tempo escolar deixa de representar uma variável quantitativa e passa a constituir um território fecundo de experiências formativas capazes de conferir significado às aprendizagens e de responder às realidades vividas pelos estudantes.

A reorganização pedagógica constitui um processo de reinvenção contínua das matrizes que sustentam a ação educativa, instaurando novas formas de compreender, organizar e vivenciar a experiência escolar. Seu alcance extrapola alterações na distribuição do tempo ou na disposição dos componentes curriculares, pois implica reconfigurar as conexões entre currículo, metodologias, espaços de aprendizagem e as relações construídas entre professores, estudantes e comunidade. Em consonância com essa compreensão, Libâneo (2013) assinala que as profundas transformações sociais convocam a escola a renovar, de maneira permanente, suas práticas pedagógicas, sem abdicar da socialização do conhecimento científico nem da formação de sujeitos críticos e intelectualmente autônomos.

O currículo ocupa lugar estratégico na reconfiguração pedagógica por constituir o eixo a partir do qual se materializam as concepções de ensino, aprendizagem e formação humana. Durante décadas, a Educação Básica brasileira estruturou sua organização curricular sob uma lógica disciplinar compartimentalizada, em que os diferentes campos do conhecimento se desenvolviam de forma pouco articulada entre si. Embora esse modelo tenha favorecido a sistematização dos saberes escolares, também restringiu a compreensão integrada das dinâmicas sociais, científicas e culturais. Sacristán (2013) afirma que o currículo extrapola a condição de simples ordenamento de conteúdos, traduzindo opções políticas, culturais e pedagógicas que expressam distintos projetos de sociedade e de formação dos sujeitos.

No horizonte da Educação Integral, o currículo integrado deixa de representar uma simples organização dos conteúdos para constituir-se como uma tessitura de saberes que aproxima conhecimento escolar, experiência humana e realidade social. Longe de enfraquecer a singularidade das disciplinas, essa arquitetura curricular favorece interlocuções capazes de ampliar a compreensão de fenômenos cuja

complexidade extrapola os limites de um único campo científico. Sob essa compreensão, Zabala (1998) assinala que a aprendizagem se fortalece quando os novos conhecimentos encontram ressonância nas experiências previamente constituídas pelos estudantes, transformando a apropriação do saber em um processo de atribuição de sentidos, e não em um exercício de memorização.

A interdisciplinaridade revela-se como a força articuladora de um currículo comprometido com a integralidade da formação humana, desde que alicerçada em planejamento compartilhado e na convergência de propósitos educativos. Longe de representar uma simples aproximação entre disciplinas, ela configura, segundo Fazenda (2011), uma atitude epistemológica fundada no diálogo, na cooperação e na compreensão da complexidade que caracteriza os fenômenos educacionais. Essa perspectiva desloca o trabalho docente de práticas isoladas para uma dinâmica de corresponsabilidade pedagógica, na qual o currículo passa a ser concebido como uma construção coletiva e permanentemente compartilhada.

A renovação das metodologias de ensino constitui um dos eixos mais expressivos da Educação Integral, ao reposicionar o estudante como sujeito ativo na produção do conhecimento. Essa concepção rompe com práticas centradas na transmissão unilateral do saber e privilegia experiências investigativas, colaborativas e reflexivas, nas quais teoria e prática se entrelaçam de forma indissociável. Em consonância com essa perspectiva, Perrenoud (2000) defende que ensinar significa criar situações de aprendizagem que mobilizem os estudantes a interpretar, problematizar e enfrentar desafios concretos, favorecendo o desenvolvimento de competências intelectuais e sociais.

A diversidade metodológica amplia as possibilidades de concretização da Educação Integral ao aproximar o currículo das demandas que emergem da realidade contemporânea. Estratégias como projetos investigativos, resolução de problemas, estudos de caso, oficinas temáticas e práticas colaborativas adquirem sentido quando incorporadas de forma intencional ao projeto pedagógico da escola. Sua potência educativa, contudo, não decorre da metodologia em si, mas da coerência entre as escolhas didáticas, a formação dos docentes e os objetivos formativos. Hattie (2017) demonstra que os maiores impactos sobre a aprendizagem resultam da qualidade das interações pedagógicas, do feedback oferecido aos estudantes e da clareza das metas de aprendizagem.

Reduzir a inovação pedagógica à incorporação de tecnologias digitais ou à adoção de metodologias em evidência significa limitar um processo que alcança dimensões muito mais amplas da vida escolar. A reorganização pedagógica pressupõe a ressignificação da cultura institucional, das relações educativas e das concepções que orientam o ensino e a aprendizagem. Sob essa perspectiva, inovar não consiste em substituir práticas consolidadas por novos recursos, mas em edificar experiências formativas capazes de ampliar o protagonismo dos estudantes, estimular a reflexão crítica e conferir maior permanência e significado às aprendizagens.

Entre os pilares que sustentam a reorganização pedagógica, a avaliação da aprendizagem ocupa lugar singular por materializar a própria concepção de educação assumida pela escola. Ainda permanece disseminada, em grande parte da Educação Básica brasileira, uma cultura avaliativa orientada pela classificação dos estudantes, na qual provas e notas são frequentemente convertidas em mecanismos de controle e hierarquização do desempenho. Essa lógica contrasta com os fundamentos da Educação Integral, que reconhece a aprendizagem como um processo contínuo, plural e atravessado pelas diferentes formas e ritmos de aprender. Sob essa compreensão, Luckesi (2011) afirma que avaliar consiste em interpretar criticamente o percurso formativo dos estudantes para qualificar as intervenções pedagógicas, e não em restringir a avaliação à verificação de resultados ao final do processo educativo.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa assume centralidade na reorganização do trabalho pedagógico por transformar o acompanhamento da aprendizagem em um processo contínuo de leitura, intervenção e reconstrução das práticas educativas. Black e Wiliam (1998), em estudo amplamente reconhecido no campo educacional, evidenciam que práticas avaliativas formativas produzem efeitos significativos sobre a aprendizagem ao oferecerem subsídios para que professores ajustem suas mediações e estudantes compreendam com maior clareza seus próprios percursos. Assim, a avaliação deixa de ocupar o lugar de verificação episódica e passa a integrar, de modo orgânico, o planejamento pedagógico, favorecendo intervenções mais precisas, responsivas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

3 METODOLOGIA

A complexidade que envolve a Educação Integral e a reorganização pedagógica exigiu um percurso metodológico capaz de apreender as múltiplas dimensões que conformam esse objeto de investigação. Em razão dessa natureza, adotou-se uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental, orientada pela interpretação crítica dos referenciais teóricos e dos marcos normativos que sustentam a Educação Básica brasileira. Tal opção metodológica permitiu examinar não apenas a ampliação do tempo escolar, mas as concepções que alicerçam o currículo, a organização do trabalho pedagógico, a gestão educacional, os processos de avaliação da aprendizagem e a formação integral dos estudantes, compreendendo esses elementos como categorias articuladas na construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano.

A opção pela abordagem qualitativa decorre do reconhecimento de que os fenômenos educacionais se constituem em uma realidade multifacetada, cuja compreensão exige ultrapassar a objetividade dos indicadores numéricos para alcançar os significados produzidos nas práticas sociais. As dinâmicas que atravessam a Educação Básica são conformadas por experiências, valores, disputas, concepções de sujeito

e projetos educativos que não se deixam apreender por interpretações lineares ou exclusivamente estatísticas. Nessa perspectiva, Minayo (2001, p. 21) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Esse entendimento sustenta a análise proposta neste estudo, uma vez que a Educação Integral não pode ser reduzida à dimensão operacional do tempo escolar. Sua efetivação envolve concepções pedagógicas, reorganização curricular, atuação docente, participação da comunidade escolar e condições institucionais capazes de assegurar aprendizagens mais consistentes e socialmente significativas. Assim, a abordagem qualitativa possibilita examinar a Educação Integral como política pública e como prática pedagógica, observando as tensões entre os marcos legais, os fundamentos teóricos e os desafios presentes no cotidiano das redes de ensino.

O estudo também se caracteriza como pesquisa bibliográfica, pois mobiliza produções científicas que discutem a Educação Integral, a reorganização pedagógica, o currículo, a interdisciplinaridade, as metodologias de ensino, a avaliação da aprendizagem e a formação humana. Foram considerados autores que oferecem contribuições consolidadas para o debate educacional, entre os quais se destacam Moll (2012), Gadotti (2009), Cavaliere (2009), Arroyo (2012), Libâneo (2013), Sacristán (2013), Zabala (1998), Fazenda (2011), Perrenoud (2000), Hattie (2017), Luckesi (2011), Black e Wiliam (1998), Freire (1996), Nóvoa (1992), Tardif (2014) e Morin (2000). A seleção desses referenciais ocorreu em razão de sua relevância para a compreensão da escola como espaço de formação integral, de produção de sentidos, de democratização do conhecimento e de enfrentamento das desigualdades educacionais.

O percurso bibliográfico assumiu papel estruturante nesta investigação ao proporcionar a interlocução crítica com o conhecimento científico já consolidado sobre a temática estudada. Mais do que reunir produções acadêmicas, essa etapa permitiu compreender o objeto de pesquisa a partir de diferentes matrizes teóricas, ampliando a consistência analítica e o diálogo com o estado do conhecimento. Em consonância com essa compreensão, Gil (2002, p. 44) afirma que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

Orientada por esse referencial metodológico, a investigação bibliográfica privilegiou a seleção criteriosa de livros, artigos científicos e demais produções acadêmicas capazes de iluminar as múltiplas

dimensões políticas, pedagógicas e conceituais da Educação Integral. Mais do que compilar contribuições teóricas, esse percurso possibilitou estabelecer um diálogo analítico entre diferentes perspectivas, evidenciando como a reorganização dos tempos, dos espaços, do currículo, das metodologias e dos processos avaliativos pode fortalecer a efetivação da aprendizagem na Educação Básica.

A investigação foi igualmente alicerçada em pesquisa documental, entendida como etapa essencial para a interpretação dos marcos legais e das diretrizes normativas que conformam a política de Educação Integral no Brasil. O corpus documental reuniu dispositivos de reconhecida relevância, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Base Nacional Comum Curricular, a Portaria Interministerial nº 17/2007, o Decreto nº 7.083/2010, a Lei nº 14.640/2023, instituidora do Programa Escola em Tempo Integral, além dos referenciais internacionais da UNESCO e da Agenda Educação 2030. A leitura crítica desses documentos permitiu identificar os fundamentos políticos, jurídicos e pedagógicos que sustentam a consolidação da Educação Integral como direito de aprendizagem e como estratégia de qualificação da Educação Básica.

A pesquisa documental integra o percurso metodológico desta investigação como estratégia analítica voltada à interpretação de fontes primárias que expressam fundamentos jurídicos, institucionais e políticos do fenômeno estudado. Embora compartilhe aproximações com a pesquisa bibliográfica, diferencia-se pela especificidade dos documentos examinados, os quais requerem tratamento analítico próprio e uma leitura crítica orientada pelos objetivos da investigação. Em consonância com essa compreensão, Gil (2002, p. 45) afirma que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico.

Sob essa perspectiva analítica, os documentos normativos deixaram de ocupar a condição de simples dispositivos regulatórios para serem compreendidos como manifestações históricas e institucionais das concepções que orientam as políticas educacionais e a garantia do direito à aprendizagem. A leitura crítica desse acervo permitiu desvelar os fundamentos que estruturam a Educação Integral nos referenciais brasileiros e internacionais, bem como reconhecer as exigências atribuídas aos sistemas de ensino para que a ampliação do tempo escolar esteja acompanhada de uma reorganização pedagógica capaz de conferir efetividade às aprendizagens e consistência às ações educativas.

A análise do material empírico-documental foi conduzida por meio de uma leitura crítica, interpretativa e relacional das fontes selecionadas, privilegiando a identificação das convergências, das

tensões e das lacunas que permeiam o diálogo entre os referenciais teóricos e os marcos normativos da Educação Básica. Em consonância com o problema investigado, os documentos e produções científicas foram sistematizados em eixos analíticos que abarcaram a Educação Integral como política pública, a reorganização pedagógica, o currículo integrado, a interdisciplinaridade, as metodologias de ensino e a avaliação formativa. Essa arquitetura interpretativa possibilitou apreender o objeto de pesquisa em sua multidimensionalidade, fortalecendo uma análise integrada e compatível com a complexidade que caracteriza os processos educacionais (Gil, 2002; Minayo, 2001).

A proposta desta investigação não se orientou pela produção de generalizações estatísticas, mas pela construção de uma compreensão crítica acerca das condições que sustentam a efetivação da Educação Integral na Educação Básica. A análise desenvolvida evidencia que a ampliação da jornada escolar, quando desvinculada de planejamento curricular, formação docente, gestão democrática, práticas interdisciplinares e acompanhamento sistemático da aprendizagem, tende a restringir-se a uma reorganização de caráter administrativo. Em contrapartida, sua articulação com processos pedagógicos consistentes amplia as possibilidades de construção de aprendizagens significativas, fortalece a formação integral dos estudantes e reafirma a escola pública como espaço de desenvolvimento humano e compromisso social.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A REORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O exame crítico das evidências reunidas ao longo desta investigação permite reconhecer que a efetivação da Educação Integral se sustenta muito menos na ampliação da permanência dos estudantes na escola do que na capacidade de ressignificar os processos que estruturam o fazer pedagógico. A interlocução entre a produção científica, os dispositivos legais e as diretrizes educacionais contemporâneas demonstra que a aprendizagem alcança maior consistência quando a expansão do tempo escolar é acompanhada pela reconfiguração do currículo, das práticas docentes, dos processos avaliativos, da gestão educacional e da formação dos profissionais da educação. Sob essa perspectiva, a reorganização pedagógica deixa de representar um componente complementar das políticas educacionais para consolidar-se como o eixo estruturante que confere materialidade aos princípios da Educação Integral e viabiliza aprendizagens socialmente significativas.

A interpretação articulada do arcabouço normativo que orienta a Educação Básica brasileira evidencia uma convergência que transcende a dimensão jurídico-formal e alcança a própria concepção de formação humana defendida pelas políticas educacionais contemporâneas. Ainda que produzidos em contextos históricos distintos, esses dispositivos compartilham o entendimento de que o direito à educação

somente se concretiza quando promove o desenvolvimento integral dos estudantes e amplia suas possibilidades de participação social. Nessa direção, a Constituição Federal de 1988 estabelece os fundamentos desse compromisso, posteriormente aprofundados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Base Nacional Comum Curricular, que reafirmam a indissociabilidade entre aprendizagem, cidadania e desenvolvimento humano (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2018). Sob essa ótica, a reorganização pedagógica emerge não como uma opção circunstancial de gestão escolar, mas como uma decorrência necessária da arquitetura normativa que sustenta a Educação Básica brasileira.

As evidências analisadas indicam que as experiências de Educação Integral revelam maior densidade formativa quando rompem com a lógica restrita da redistribuição da carga horária e passam a instaurar uma reconfiguração mais profunda da vida institucional da escola. Moll (2012) destaca que o alargamento do tempo educativo somente alcança relevância pedagógica quando se articula ao currículo, às práticas docentes, à cultura, à participação social e a percursos formativos plurais. Essa compreensão encontra correspondência nas formulações de Cavaliere (2009), ao assinalar que a permanência ampliada do estudante no espaço escolar, isoladamente, não produz transformação substantiva, pois seus efeitos dependem da qualidade, da intencionalidade e da potência educativa das experiências construídas nesse tempo.

O percurso analítico desenvolvido nesta investigação revela que a implementação das políticas públicas voltadas à Educação Integral esteve permeada por avanços expressivos, mas também por fragilidades que limitaram sua capacidade de produzir transformações estruturantes no cotidiano escolar. A leitura crítica dos documentos e da produção científica evidencia que, embora tais iniciativas tenham ampliado as oportunidades educativas, persistiram obstáculos relacionados à fragmentação curricular, à insuficiência dos processos de formação continuada, às limitações de infraestrutura e à frágil integração entre as ações desenvolvidas e o projeto político-pedagógico das instituições de ensino. Esse panorama indica que a consistência da Educação Integral não decorre da expansão quantitativa das políticas implementadas, mas da solidez pedagógica que orienta sua materialização, compreensão igualmente defendida por Coelho (2014), ao evidenciar que a efetividade dessa proposta depende da articulação entre planejamento, currículo e prática educativa.

Entre os achados mais significativos desta investigação destaca-se a compreensão de que a efetividade da Educação Integral está diretamente vinculada à ressignificação da arquitetura curricular da escola. Mais do que organizar conteúdos, o currículo constitui o território em que se materializam concepções de conhecimento, projetos formativos e expectativas sociais acerca da educação. Sacristán (2013) assinala que as escolhas curriculares jamais são neutras, pois traduzem opções políticas e culturais que orientam a formação dos sujeitos. À luz dessa compreensão, verificou-se que propostas curriculares construídas de forma integrada potencializam conexões entre os diferentes campos do saber, aproximam a

escola das experiências concretas dos estudantes e qualificam os processos de aprendizagem para além da lógica fragmentária que historicamente marcou a Educação Básica.

A materialização da reorganização pedagógica encontra na docência um de seus pilares mais decisivos, uma vez que nenhuma transformação curricular alcança efetividade quando permanece dissociada do desenvolvimento profissional daqueles que a concretizam no cotidiano escolar. As produções científicas examinadas convergem ao demonstrar que a Educação Integral exige educadores capazes de interpretar criticamente seus fundamentos, reelaborar suas práticas e responder, com autonomia intelectual e sensibilidade pedagógica, às múltiplas demandas que emergem da realidade educativa. Nóvoa (1992) sustenta que o desenvolvimento profissional se consolida por meio de processos permanentes de reflexão sobre a própria prática, enquanto Tardif (2014) evidencia que os saberes docentes são continuamente reconstruídos nas experiências vividas, nas interações estabelecidas e nos desafios cotidianos da profissão.

O conjunto das evidências examinadas conduz à compreensão de que a reorganização pedagógica constitui a expressão mais concreta da própria concepção de Educação Integral. Distante de intervenções fragmentadas ou de mudanças restritas ao plano organizacional, ela demanda uma arquitetura institucional capaz de harmonizar currículo, desenvolvimento profissional docente, avaliação, gestão democrática, planejamento compartilhado e participação coletiva em torno de um mesmo propósito formativo. É dessa tessitura que emerge uma escola apta a produzir aprendizagens dotadas de significado, ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes e converter os princípios normativos da Educação Integral em experiências educativas efetivamente vividas.

4.2 LIMITES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A consolidação da Educação Integral evidencia desafios que ultrapassam a dimensão pedagógica e alcançam aspectos estruturais das políticas públicas educacionais. As evidências reunidas nesta investigação demonstram que, embora o Brasil disponha de um consistente conjunto de dispositivos legais voltados à garantia da formação integral dos estudantes, sua efetivação permanece condicionada a desigualdades econômicas, territoriais e institucionais que limitam a capacidade das redes públicas de ensino de transformar diretrizes normativas em práticas educativas consistentes. Desse modo, verifica-se que o fortalecimento do arcabouço legal, embora imprescindível, não se mostra suficiente para assegurar, por si só, as mudanças estruturais requeridas para que a Educação Integral se consolide como política permanente de qualificação da Educação Básica.

A heterogeneidade que caracteriza as redes públicas de ensino constitui um dos fatores mais determinantes para compreender os diferentes níveis de consolidação da Educação Integral no país. A

análise desenvolvida evidencia que a capacidade de transformar essa política em experiências educativas consistentes permanece profundamente condicionada às condições institucionais disponíveis em cada sistema educacional. Enquanto determinadas redes reúnem estrutura administrativa, recursos financeiros, equipes técnicas e suporte pedagógico capazes de sustentar projetos integrados, outras convivem com limitações relacionadas à infraestrutura, à insuficiência de profissionais qualificados, à descontinuidade dos investimentos e à elevada rotatividade das equipes escolares. Essas assimetrias restringem a possibilidade de converter os princípios estabelecidos pela legislação em práticas pedagógicas efetivamente consolidadas. Como assinala Abrucio (2010), políticas educacionais alcançam maior consistência quando financiamento, capacidade de gestão e mecanismos permanentes de coordenação federativa atuam de forma articulada.

A história recente das políticas educacionais brasileiras demonstra que a permanência de uma proposta pedagógica depende menos de sua formulação normativa do que da capacidade institucional de preservá-la diante das mudanças que atravessam a administração pública. A Educação Integral evidencia esse desafio ao exigir estabilidade política, sustentação financeira e planejamento contínuo para consolidar processos que não produzem resultados imediatos. Sempre que programas são interrompidos, prioridades são redefinidas ou recursos tornam-se instáveis, interrompe-se também a possibilidade de amadurecimento das transformações iniciadas nas escolas. Cury (2002) adverte que a efetivação do direito à educação somente se concretiza quando o ordenamento jurídico é acompanhado por estruturas institucionais capazes de garantir sua continuidade, sua equidade e seu compromisso social.

A diversidade territorial que caracteriza o sistema educacional brasileiro revela que a Educação Integral assume contornos distintos conforme as condições históricas, sociais e institucionais de cada realidade. Longe de constituir uma política de aplicação uniforme, sua consolidação sofre a influência direta das capacidades locais de gestão, da disponibilidade de recursos públicos e das oportunidades educativas presentes em cada território. Nas áreas socialmente mais vulneráveis, limitações de infraestrutura, reduzido acesso a equipamentos culturais, esportivos e científicos e a frágil articulação intersetorial restringem a construção de percursos formativos mais amplos. Arroyo (2012) assinala que compreender o território em sua diversidade representa condição essencial para que as políticas educacionais se afastem de respostas padronizadas e reconheçam as múltiplas realidades que constituem a escola pública brasileira.

Entre os elementos que condicionam a longevidade da Educação Integral, o financiamento ocupa posição estratégica por conferir viabilidade às transformações requeridas por essa política pública. A expansão da jornada escolar pressupõe muito mais do que o prolongamento do tempo de permanência dos estudantes, exigindo investimentos capazes de sustentar a renovação dos ambientes educativos, a valorização das equipes escolares, a disponibilização de recursos didáticos e a consolidação de processos permanentes de desenvolvimento profissional. A ausência dessas condições compromete a estabilidade das ações e limita o alcance das mudanças pretendidas. Por essa razão, a efetividade da Educação Integral

depende de uma arquitetura financeira consistente, articulada à cooperação federativa e ao planejamento de longo prazo. A OECD (2019) ressalta que os sistemas educacionais que alcançam melhores resultados em equidade e aprendizagem mantêm políticas contínuas de investimento, acompanhamento e gestão, assegurando maior estabilidade às reformas educacionais.

A permanência da Educação Integral como política pública de qualidade exige que seus processos de acompanhamento ultrapassem o controle da expansão das matrículas e alcancem a análise dos efeitos produzidos sobre a aprendizagem, a organização escolar e o desenvolvimento dos estudantes. O exame das experiências nacionais revela que o crescimento quantitativo da oferta nem sempre foi acompanhado por instrumentos capazes de interpretar a consistência das práticas pedagógicas, a efetividade das ações implementadas e sua repercussão sobre a formação integral. Sob esse prisma, indicadores restritos ao número de escolas participantes ou ao tempo de permanência dos estudantes mostram-se insuficientes para aferir a robustez dessa política educacional. Brooke e Cunha (2011) defendem que processos avaliativos consistentes precisam incorporar evidências qualitativas que permitam compreender como as políticas públicas se materializam no cotidiano escolar, influenciam o trabalho docente e repercutem nos percursos formativos dos estudantes.

Nenhuma política educacional alcança maturidade apenas porque amplia sua cobertura ou multiplica indicadores de desempenho. Sua verdadeira consistência manifesta-se na capacidade de transformar a experiência escolar, produzir novos modos de ensinar, aprender e conviver e ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano. Sob esse entendimento, a avaliação deixa de ocupar um lugar periférico na gestão das políticas públicas para assumir a função de interpretar criticamente seus efeitos, revelar fragilidades invisíveis aos indicadores convencionais e orientar escolhas capazes de conferir continuidade, coerência e legitimidade à Educação Integral como projeto permanente de qualificação da escola pública.

À luz das evidências analisadas, torna-se possível afirmar que o futuro da Educação Integral dependerá menos da criação de novos programas e mais da capacidade dos sistemas educacionais de consolidar uma agenda permanente de fortalecimento da escola pública. Essa perspectiva pressupõe a articulação entre financiamento estável, cooperação federativa, valorização dos profissionais da educação, planejamento de longo prazo e mecanismos contínuos de acompanhamento das políticas implementadas. Somente a convergência desses elementos permitirá que a reorganização pedagógica deixe de representar uma resposta circunstancial às demandas educacionais e se afirme como princípio estruturante de uma escola comprometida com a equidade, a aprendizagem e o desenvolvimento humano em sua integralidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo desta investigação conduzem ao entendimento de que a Educação Integral somente alcança sua plena materialidade quando a ampliação da jornada escolar é acompanhada por uma profunda reconfiguração das estruturas que sustentam o trabalho educativo. A efetivação dessa política revela-se indissociável da capacidade das instituições escolares de reorganizar currículo, práticas pedagógicas, processos avaliativos, gestão educacional e desenvolvimento profissional docente em torno de um projeto formativo coerente com a complexidade da formação humana. À luz do problema que orientou este estudo, verificou-se que a aprendizagem adquire maior densidade quando essas dimensões deixam de operar de maneira fragmentária e passam a constituir uma arquitetura pedagógica integrada, capaz de atribuir novos significados à experiência escolar e de responder, com maior consistência, aos desafios contemporâneos da educação pública.

Os propósitos delineados para esta investigação foram plenamente alcançados ao possibilitar uma compreensão crítica dos fundamentos teóricos, normativos e políticos que sustentam a Educação Integral, bem como das circunstâncias que ainda condicionam sua consolidação no âmbito da Educação Básica. O percurso analítico desenvolvido permitiu reconhecer que a reorganização pedagógica constitui o elemento catalisador capaz de converter os referenciais legais em experiências educativas efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar. As evidências reunidas demonstram que a ampliação da permanência dos estudantes na escola somente adquire relevância formativa quando articulada à reconfiguração do currículo, ao fortalecimento do trabalho docente, à integração dos processos educativos e à constituição de práticas avaliativas comprometidas com o desenvolvimento pleno dos sujeitos e com a qualificação permanente da aprendizagem.

As reflexões construídas ao longo deste estudo também evidenciam que a consolidação da Educação Integral permanece vinculada a condicionantes estruturais que transcendem os limites da ação pedagógica desenvolvida no interior da escola. Persistem assimetrias territoriais, fragilidades infraestruturais, instabilidades no financiamento, descontinuidades na condução das políticas educacionais e distintas capacidades institucionais entre os sistemas de ensino, fatores que dificultam a conversão dos avanços normativos em práticas educativas efetivamente consolidadas. Torna-se evidente, portanto, que a perenidade dessa política requer a articulação entre planejamento estratégico de longo alcance, cooperação interfederativa, governança democrática, monitoramento contínuo das ações implementadas e garantia de condições materiais compatíveis com a complexidade do projeto formativo que a Educação Integral se propõe a concretizar.

A principal contribuição desta investigação reside na reafirmação da reorganização pedagógica como fundamento estruturante da Educação Integral, concebida não como uma sucessão de ajustes metodológicos ou administrativos, mas como um movimento de renovação institucional capaz de reordenar,

de maneira orgânica, as relações entre currículo, docência, aprendizagem, avaliação, gestão e participação coletiva. Ao evidenciar essa compreensão, o estudo fortalece a concepção de que a excelência da escola pública não decorre exclusivamente da ampliação do tempo escolar, mas da construção de uma cultura educativa que reconheça a aprendizagem como um processo historicamente situado, permeado por múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e orientado pela formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos.

Cumprе assinalar, contudo, que as conclusões aqui construídas devem ser compreendidas à luz das escolhas metodológicas que orientaram esta investigação. Por desenvolver-se a partir de pesquisa bibliográfica e documental, o estudo concentrou sua análise na interlocução crítica entre a produção científica e os referenciais jurídicos e normativos que estruturam a Educação Integral, sem avançar para a observação empírica de experiências desenvolvidas em redes ou instituições escolares específicas. Tal delimitação metodológica não compromete a consistência das interpretações apresentadas; ao contrário, define com precisão o alcance analítico desta investigação e, simultaneamente, evidencia a fecundidade do tema ao suscitar novas agendas de pesquisa capazes de aprofundar a compreensão das múltiplas formas pelas quais a reorganização pedagógica se materializa nos diferentes contextos da Educação Básica.

As delimitações assumidas nesta investigação também evidenciam um campo fértil para o aprofundamento de novos estudos capazes de expandir o conhecimento produzido sobre a Educação Integral. Investigações de natureza empírica, desenvolvidas em distintos contextos educacionais, poderão revelar como as especificidades territoriais, as formas de reorganização pedagógica, os modelos de gestão escolar e as dinâmicas institucionais influenciam a materialização dessa política e seus desdobramentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Do mesmo modo, pesquisas que articulem diferentes estratégias metodológicas, integrando abordagens qualitativas e quantitativas, tendem a produzir evidências mais abrangentes acerca da efetividade das políticas públicas, oferecendo fundamentos científicos mais robustos para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento das decisões que orientam os sistemas de ensino.

Ao término desta investigação, torna-se evidente que o maior desafio da Educação Integral não reside em ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas em ampliar o sentido da própria experiência educativa. Quando a reorganização pedagógica passa a orientar as escolhas curriculares, a prática docente, os processos avaliativos e a gestão escolar, a educação deixa de responder apenas às exigências da escolarização formal e assume a responsabilidade de formar sujeitos capazes de compreender, transformar e participar criticamente da realidade em que vivem. Assim, a Educação Integral afirma-se como um projeto permanente de qualificação da escola pública, no qual aprender significa também construir

autonomia, fortalecer a cidadania e reconhecer a educação como uma das expressões mais profundas do compromisso coletivo com a justiça social e com a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **A dinâmica federativa da educação brasileira**: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, **Policy & Practice**, London, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de Almeida. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 17-79, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral e(m) tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alti; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

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

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **PISA 2018 results**: what students know and can do. Paris: OECD Publishing, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Brasília, DF: UNESCO, 2016.

UNESCO. **Reimagining our futures together**: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. **Global education monitoring report 2022**: non-state actors in education: who chooses? who loses? Paris: UNESCO, 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.