



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

DOI: 10.56579/eduinterpe.v2i1.3601

Glenia das Chagas Carneiro Silva¹

¹ Mestranda em Ciências da Educação na Universidad del Sol, Paraguai. Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás, Brasil. E-mail: gleniachagas@hotmail.com

RESUMO: Este estudo, vinculado a uma pesquisa de mestrado em andamento, busca analisar de que modo a formação docente influencia a consolidação de programas federais de educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras. De abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, fundamenta-se em revisão analítico-interpretativa de referenciais clássicos e contemporâneos, buscando compreender como políticas educacionais, práticas pedagógicas e condições institucionais interferem na materialização da educação integral no cotidiano escolar. A literatura tem indicado que a ampliação da jornada escolar, por si só, não garante experiências formativas mais consistentes, pois sua efetividade está condicionada à formação continuada dos professores, à integração curricular e a condições de trabalho que favoreçam planejamento, reflexão e colaboração. As análises também evidenciam tensões como fragmentação curricular, burocratização das práticas e ausência de tempo institucionalizado para estudo coletivo, além de desigualdades estruturais e instabilidade das políticas. Os resultados parciais apontam que a efetivação desses programas requer formação docente consistente, reorganização curricular, gestão democrática e valorização profissional.

Palavras-chave: Formação docente; Currículo integrado; Educação em Tempo Integral; Condições de trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Em um cenário marcado por transformações tecnológicas, recomposições culturais e instabilidade política, a instituição escolar é convocada a revisar finalidades, práticas e formas de organização pedagógica. Sob essa perspectiva, o debate sobre a efetivação das políticas públicas federais de educação em tempo integral e sobre a formação docente torna-se relevante de análise, para compreender a capacidade da escola pública de responder às demandas contemporâneas e assegurar uma formação plena aos estudantes.

As exigências dirigidas à educação básica intensificaram-se com a globalização, a expansão das tecnologias digitais e novas formas de sociabilidade, em meio ao aprofundamento das desigualdades. Para Morin (2000), o mundo contemporâneo exige um pensamento capaz de religar saberes e superar fragmentações. Nessa direção, Sacristán (2000) e Gadotti (2009) defendem a necessidade de reconstruir sentidos para a experiência educativa, articulando dimensões cognitivas, culturais, sociais e afetivas da formação humana, o que implica repensar tempos, espaços e organização curricular.

No âmbito das políticas públicas, a educação em tempo integral surge como estratégia para ampliar oportunidades de aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) prevê a ampliação progressiva da jornada escolar, enquanto a Base Nacional Comum



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

Curricular – BNCC (2018) reafirma o compromisso com o desenvolvimento integral. Contudo, ampliar o tempo de permanência na escola não se limita ao aumento da carga horária, pois envolve redefinir a função social da instituição, reorganizar o currículo e promover experiências educativas significativas (Moll, 2012). Além disso, requer a oferta de momentos formativos diversificados e a garantia de condições estruturais adequadas que possibilitem a permanência qualificada dos estudantes no ambiente escolar por mais tempo.

A literatura analisada, até o presente momento, aponta que a integralidade só se efetiva quando articulada à diversificação de linguagens, espaços e formas de interação. Moll (2012) destaca a necessidade de novas dinâmicas pedagógicas e de maior integração com o território, enquanto Gadotti (2009) associa a integralidade à promoção da justiça social e de práticas emancipadoras. Em conjunto, esses aportes apontam que o tempo integral se consolida como política quando sustentado por um currículo crítico, coerente, integrado e conectado à realidade dos estudantes.

Nessa perspectiva, a formação docente assume papel central, pois cabe ao professor interpretar, tensionar e vivenciar orientações normativas, especialmente em contextos que demandam interdisciplinaridade, contextualização e articulação entre saberes escolares e experiências comunitárias. Tardif (2014) afirma que os saberes docentes se formam na articulação entre formação inicial, experiências acumuladas e interações cotidianas. O exige docentes capazes de integrar teoria e prática, interpretar criticamente o contexto escolar e elaborar projetos curriculares coerentes com as finalidades da escola pública de tempo ampliado.

A expansão do tempo escolar também evidencia contradições. Embora possa ampliar repertórios culturais e oportunidades formativas, sua efetividade depende da reorganização curricular e do planejamento coletivo (Moll, 2012). Além disso, a intensificação do trabalho docente e a escassez de tempo para estudo e reflexão coletiva representam desafios importantes para a consolidação dessas políticas (Libâneo, 2020). Esses elementos demonstram que discutir formação docente e organização curricular exige considerar condições materiais e institucionais que configuram a vida escolar e interferem na possibilidade de construir práticas integradoras.

Nesse contexto, a problemática orientadora do estudo se delineia da seguinte forma: de que modo a formação docente contribui para a consolidação e o aprimoramento do currículo da educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras, considerando os desafios pedagógicos e as transformações do cenário contemporâneo? Parte-se do entendimento de que a docência constitui



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

uma mediação complexa, envolvendo processos contínuos, negociação e reinvenção das políticas educacionais no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

O estudo busca compreender e problematizar as relações entre educação em tempo integral, formação docente e organização curricular, a partir da análise da produção científica e de documentos normativos que orientam as políticas públicas educacionais no Brasil. Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica e documental com orientação analítico-interpretativa. Conforme as orientações de Gil (2002), a pesquisa bibliográfica constitui o procedimento central da investigação, permitindo identificar, sistematizar e analisar criticamente o conhecimento já produzido sobre o tema, contribuindo para a construção do referencial teórico que sustenta o estudo.

O *corpus* de análise é composto por livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais – como leis, diretrizes, pareceres, programas e orientações institucionais – relacionados à educação integral e à organização da escola em tempo integral. A busca das fontes tem sido realizada por meio de descritores vinculados ao objeto de estudo, entre eles educação integral, escola de tempo integral, formação docente, currículo e políticas públicas educacionais, nas bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Academia.edu e Google Acadêmico.

A análise do material está sendo orientada pelos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2011), desenvolvida em três etapas complementares: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com interpretação. Esse procedimento analítico possibilitará compreender como os discursos acadêmicos e normativos estruturam concepções sobre integralidade, formação docente e currículo, bem como evidenciar os desafios relacionados à sua materialização no contexto da escola pública. A articulação dessas etapas contribuirá para organizar, categorizar e interpretar o material analisado, conferindo maior rigor e sistematicidade ao processo investigativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reconfiguração da escola pública brasileira impulsionada pela ampliação da jornada escolar tem provocado discussões frequentes no campo educacional, sobretudo no que diz respeito às condições pedagógicas indispensáveis para que o aumento do tempo na escola se traduza em



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

vivências formativas efetivamente qualificadas (Moll, 2012). A educação em tempo integral tem se consolidado, nas últimas décadas, como uma das principais estratégias adotadas pelas políticas educacionais brasileiras para a consolidação da ampliação do direito à educação e à promoção de uma formação mais abrangente dos estudantes, deixando de ser entendida apenas como extensão de horas e passando a envolver uma perspectiva que redefine finalidades, reorganiza espaços e ressignifica experiências de aprendizagem.

Observa-se, que desde o início dos anos 2000, a ampliação da jornada escolar tem sido incentivada por diferentes iniciativas governamentais e dispositivos normativos. No entanto, sua implementação nem sempre é acompanhada das condições concretas necessárias para sustentar a complexidade da proposta, tanto no que se refere ao financiamento quanto ao suporte pedagógico, visto que a ausência de orientações mais específicas e de processos formativos consistentes, junto às equipes escolares, tende a fragilizar sua efetivação, tornando-a, em muitos casos, pouco articulada às demandas reais vivenciadas pelas escolas.

Na tentativa de dar conta de tantas demandas que surgem nos contextos escolares, as equipes escolares, em especial, os professores mobilizam seus conhecimentos a partir de aprendizagens acumuladas, experiências vividas e interpretações construídas no cotidiano escolar. Tardif (2014) ressalta que esses saberes se ampliam na convivência com pares, nas interações com os estudantes e na participação em rotinas institucionais, constituindo um patrimônio em constante renovação que orienta decisões e fundamenta o fazer pedagógico. Não representam um conjunto de técnicas prontas, mas um repertório intelectual que exige sensibilidade para compreender contextos e discernimento para formular respostas coerentes com as situações que emergem no cotidiano.

Fica evidente que, ao longo das trajetórias formativas dos professores, o conhecimento não se constrói de maneira isolada, mas ganha sentido quando as escolhas, expectativas e experiências são compartilhadas. Esse movimento convoca educadores e governos a reavaliar práticas e compromissos pedagógicos, reforçando a importância de espaços de escuta, apoio mútuo e elaboração coletiva das tensões vividas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, Bragança e Perez (2016) afirmam que o desenvolvimento profissional emerge da articulação entre experiências individuais e práticas construídas coletivamente, o que exige a garantia de tempos institucionais na escola para que esse processo se efetive de forma concreta e contínua. E, diante do que foi pesquisado até o momento, torna-se evidente que o fortalecimento das



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

políticas educacionais e curriculares demanda um projeto sólido de profissionalização docente, especialmente porque as atribuições do professor se expandiram de modo expressivo.

A atuação docente passou a abranger não apenas a compreensão crítica das diretrizes, mas também a construção de propostas pedagógicas alinhadas às especificidades dos contextos escolares, de reflexões mais crítica, do diálogo com as diversidades culturais e da necessidade de oferta de aulas mais atrativas, o que exige dos professores mais tempo de estudo e profissionalização. Portanto, quando a análise se desloca do plano normativo para as condições concretas de trabalho, fica ainda mais claro que a efetivação das políticas públicas depende diretamente da formação continuada dos docentes, tanto no que diz respeito a busca pessoal, quanto a efetividade de momentos formativos em serviço proporcionados pelas secretarias de educação ou outros órgãos (Bragança; Perez, 2016).

Somando-se a isso, a ampliação da jornada escolar requer planejamento integrado que seja capaz de articular conhecimentos e saberes, permitindo que os estudantes transitem com maior autonomia entre os contextos e atividades e construam relações mais densas com o que foi explorado ao longo do dia. Ainda tem-se a necessidade da interdisciplinaridade, ao conectar diferentes áreas e favorecer leituras mais contextualizadas da realidade dos estudantes. As contribuições de Fazenda (2008) esclarecem que a integração entre os componentes curriculares exige mais que reunir conteúdos: requer problemas significativos, diálogo entre docentes e construção colaborativa de caminhos investigativos.

Portanto, apesar dos avanços normativos e da presença de políticas educacionais voltadas para a educação em tempo integral, sua efetivação tem sido marcada por instabilidade e descontinuidade, expressas na substituição frequente de programas, na oscilação de prioridades governamentais e na fragilidade da institucionalização das ações nos sistemas de ensino. Soma-se a esse cenário a insuficiência de processos formativos específicos para os profissionais da educação, especialmente no que se refere às exigências pedagógicas, curriculares e organizacionais próprias do trabalho em tempo integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória analítica que está sendo realizada nesta pesquisa evidencia que a educação em tempo integral no Brasil se constitui como um processo complexo e multifacetado, atravessado por determinantes históricas, falta de continuidade de programas, disputas epistemológicas e limites



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

institucionais. Distante de significar apenas a ampliação da permanência dos estudantes na escola, essa política precisa redefinir, sentidos e finalidades formativas, exigindo articulação entre as diretrizes educacionais, a organização curricular, as condições concretas de trabalho e os saberes profissionais docentes. Nessa perspectiva, a integralidade configura-se como uma construção produzida no diálogo entre prescrições normativas, culturas escolares, demandas sociais e interpretações dos professores, evidenciando um campo profundamente político e permanentemente em disputa e em constante reinvenção.

As investigações realizadas até agora convergem para evidenciar que a formação docente atua como eixo estruturante da integralidade, sustentando ou limitando sua materialização, onde na maioria das vezes, professores são responsáveis por interpretar políticas, normativas e orientações institucionais, além de ter que reorganizar tempos, desenhar percursos formativos, construir vínculos e articular saberes provenientes do território. Quando contam com autonomia pedagógica, apoio institucional, formações em serviço e oportunidades contínuas de estudo e interação coletiva, conseguem transformar contextos adversos em experiências inovadoras, capazes de conferir densidade ao tempo ampliado. Em contraste, a ausência desses elementos tende a converter a proposta, em conjunto de procedimentos burocráticos, esvaziados de intencionalidade formativa.

Portanto, sugere-se, até o momento, a consolidação de iniciativas de jornada ampliada requer financiamento contínuo, valorização profissional, formação continuada e proteção do tempo pedagógico na escola, condições que asseguram continuidade dos projetos e permitem que escolas se desenvolvam em diálogo com suas especificidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRAGANÇA, I. F. S e PEREZ, J. G. M. Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660612>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/SQPpk43tHXSLbSK4dYzZqvD/?lang=pt>. Acesso em: 15 de nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 out. 2025.



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 out. 2025.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e prática de ensino**: o confronto entre teoria e prática docente. São Paulo: Cortez, 2020.

MOLL, Jaqueline (org.). **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/UNESCO, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

https://www.academia.edu/104495807/Saberes_Docentes_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_Profissional_TARDIF_2014_. Acesso em: 14 nov. 2025.