

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS

FUNDAMENTALS OF INTEGRAL EDUCATION AND REGIONAL DEVELOPMENT: THEORETICAL ARTICULATIONS

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL Y EL DESARROLLO REGIONAL: ARTICULACIONES TEÓRICAS

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-132>

Data de submissão: 12/08/2025

Data de publicação: 12/09/2025

Maria de Fátima de Oliveira e Silva

Pós-graduada em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)

E-mail: mariadefatima0111@gmail.com

Edna Maria de Jesus

Doutora em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)

E-mail: ednamariajesus20@gmail.com

Geisa Nunes de Souza Mozzer

Doutora em Psicologia

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: Geisa_nunes_mozzer@ufg.br

RESUMO

Este artigo analisa em que medida a política de educação integral implementada na rede municipal de Goiânia se articula aos processos de desenvolvimento regional, com foco em contextos urbanos marcados por desigualdades sociais e territoriais. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter documental, baseou-se na análise de legislações, planos educacionais, relatórios do Censo Escolar e documentos institucionais da própria rede municipal. O referencial teórico articula autores como Arroyo (2012), Gadotti (2009), Moll (2012), Moehlecke (2023) e Salvino (2021), que concebem a educação integral como proposta formativa ampliada e instrumento de equidade territorial. Os resultados apontam que, embora a ampliação da jornada escolar represente avanço no acesso educacional, persistem entraves estruturais, como a ausência de critérios territoriais na expansão, a fragilidade da articulação intersetorial e as limitações físicas das unidades escolares. Por outro lado, foram identificadas práticas pedagógicas inovadoras, nas quais a escola atua como espaço de pertencimento, participação e mediação comunitária. Conclui-se que a consolidação da educação integral como política de desenvolvimento regional exige planejamento territorializado, escuta ativa das comunidades escolares e compromisso público com a justiça social.

Palavras-chave: Educação Integral. Desenvolvimento Regional. Política Educacional. Desigualdade Urbana. Tempo Integral.

ABSTRACT

This article analyzes the extent to which the full-time education policy implemented in the municipal network of Goiânia is articulated with regional development processes, particularly in urban contexts marked by social and territorial inequalities. The research, qualitative in nature and documentary in character, was based on the analysis of legislation, educational plans, School Census reports, and institutional documents from the municipal education system. The theoretical framework includes authors such as Arroyo (2012), Gadotti (2009), Moll (2012), Moehlecke (2023), and Salvino (2021), who conceive full-time education as an expanded formative proposal and a tool for territorial equity. The results indicate that, although extending the school day represents progress in terms of access, structural barriers remain, such as the absence of territorial criteria in policy expansion, fragile intersectoral coordination, and inadequate school infrastructure. On the other hand, innovative pedagogical practices were identified, where the school functions as a space for belonging, participation, and community mediation. It is concluded that consolidating full-time education as a regional development strategy requires territorialized planning, active listening to school communities, and a public commitment to social justice.

Keywords: Full-Time Education. Regional Development. Educational Policy. Urban Inequality. Extended School Day.

RESUMEN

Este artículo analiza en qué medida la política de educación integral implementada en la red municipal de Goiânia se articula con los procesos de desarrollo regional, centrándose en contextos urbanos marcados por desigualdades sociales y territoriales. La investigación, de naturaleza cualitativa y carácter documental, se basó en el análisis de legislaciones, planes educativos, informes del Censo Escolar y documentos institucionales de la propia red municipal. El marco teórico articula autores como Arroyo (2012), Gadotti (2009), Moll (2012), Moehlecke (2023) y Salvino (2021), que conciben la educación integral como una propuesta formativa ampliada y un instrumento de equidad territorial. Los resultados indican que, aunque la ampliación de la jornada escolar representa un avance en el acceso a la educación, persisten obstáculos estructurales, como la ausencia de criterios territoriales en la expansión, la fragilidad de la articulación intersectorial y las limitaciones físicas de las unidades escolares. Por otro lado, se identificaron prácticas pedagógicas innovadoras, en las que la escuela actúa como espacio de pertenencia, participación y mediación comunitaria. Se concluye que la consolidación de la educación integral como política de desarrollo regional exige una planificación territorializada, una escucha activa de las comunidades escolares y un compromiso público con la justicia social.

Palabras clave: Educación Integral. Desarrollo Regional. Política Educativa. Desigualdad Urbana. Tiempo Completo.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar no Brasil tem sido articulada a uma concepção mais abrangente de educação, que ultrapassa o ensino formal e busca integrar dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais da formação humana. Essa perspectiva de educação integral propõe uma reorganização pedagógica orientada por intencionalidade formativa, reconhecendo as múltiplas formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento, com o outro e com o território.

Não se trata apenas de estender o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas de ressignificar sua função social, convertendo-a em espaço de desenvolvimento pleno e pertencimento comunitário. Tal compreensão aponta que a educação integral não apenas amplia oportunidades individuais, como também atua no enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam os territórios urbanos.

Diversas pesquisas destacam que a formação integral do ser humano é condição essencial para a justiça social e para a superação de mazelas históricas no país (Arroyo, 2012; Gadotti, 2009; Moll, 2012; Saviani, 2012, apud Freitas et al., 2023, p. 17266). Essa perspectiva converge com os objetivos constitucionais da República, ao afirmar o compromisso com a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (Barcelos; Moll, 2023, p. 19).

No município de Goiânia, a política de tempo integral tem avançado por meio da adesão a programas federais e locais, como o Programa Mais Educação e o Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê, em sua Meta 6, a oferta de jornada integral em metade das escolas públicas (Girotto et al., 2018). A expectativa dessas políticas é que a ampliação do tempo escolar e a adoção de projetos pedagógicos inovadores contribuam para o aumento do desempenho acadêmico, a redução da evasão e a promoção da equidade.

Contudo, sua implementação permanece marcada por desafios estruturais e pedagógicos. Limitações na infraestrutura, ausência de formação docente específica e descompasso entre diretrizes e realidade cotidiana das escolas comprometem os efeitos esperados. Como observa Cavaliere (2014), a consolidação da educação integral demanda mudanças profundas e sustentadas, sendo um campo de tensões políticas e disputas conceituais. Além disso, estudos recentes, como o de Barbosa, Cruz e Ribeiro (2022), evidenciam a desigualdade na distribuição territorial da política, com menor incidência da jornada ampliada justamente nos bairros de maior vulnerabilidade.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar em que medida a política de educação integral na rede municipal de Goiânia se articula com os processos de desenvolvimento regional. Interessa compreender os fundamentos teórico-legais dessa política, suas potencialidades formativas e os entraves enfrentados em sua implementação. A questão que orienta a investigação é:

a política de tempo integral adotada no município de Goiânia contribui, de fato, para a promoção do desenvolvimento territorial e a superação das desigualdades urbanas?

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA ARTICULAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A educação integral ocupa uma posição de destaque nos debates educacionais recentes, especialmente nas propostas voltadas à superação do ensino tradicional, fragmentado e centrado na transmissão de conteúdos. Trata-se de uma concepção que reivindica a formação omnilateral do sujeito, promovendo seu desenvolvimento em múltiplas dimensões: intelectual, ética, emocional, estética e política.

Oliveira (2019, p. 56) concebe a educação integral como

uma formação completa do indivíduo, fundamentada na função social da escola, na ideia de uma sociedade igualitária e na oferta de uma educação de qualidade para todos". Essa proposta implica uma educação emancipadora, que não dissocia o currículo escolar da formação ética e social do estudante.

A escola de tempo integral, sob essa perspectiva, deixa de ser apenas um espaço de instrução formal para se tornar lugar de vivência cidadã. O estudante é reconhecido em sua pluralidade e estimulado a aprender de forma crítica, contextualizada e participativa. Gadotti (2009) defende que a educação integral é o caminho para a formação plena, pois proporciona vivências que estimulam o desejo de aprender, despertam a autonomia e envolvem o estudante como sujeito ativo no processo educativo.

Essa visão rompe com a lógica fragmentada dos componentes curriculares e convoca a escola a construir um projeto pedagógico integrado, que dialogue com o território, com os interesses juvenis e com os desafios contemporâneos. Arroyo (2012) reforça esse entendimento ao afirmar que a educação integral só se realiza quando é capaz de levar o aluno a refletir sobre as situações-problema e colocar em prática o que aprendeu na escola, aproximando a aprendizagem das experiências sociais e afetivas dos estudantes.

Nesse horizonte, a educação integral não se apresenta como um modelo pronto ou universal, mas como uma construção política e pedagógica em constante transformação. Seu fundamento está na valorização das múltiplas formas de saber, nas interações entre diferentes gerações e na articulação entre espaços escolares e não escolares de aprendizagem. Essa proposta formativa ultrapassa os limites do ensino disciplinar, reconhecendo que a formação humana se dá também nas experiências afetivas, culturais, territoriais e coletivas que moldam os sujeitos em seu pertencimento social.

Colares (2023, p. 85) define a educação integral como “processo formativo que vise à integralidade e totalidade do desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões”. Esse entendimento exige um projeto educacional que vá além da oferta de disciplinas: é preciso uma escola que se comprometa com o acolhimento, com a construção de vínculos sociais sólidos e com práticas que considerem a diversidade como riqueza e ponto de partida. A formação integral exige uma pedagogia centrada na dignidade, na escuta e na responsabilidade com o futuro.

A relação entre educação integral e desenvolvimento regional não é recente nem acidental. Desde Anísio Teixeira, com suas Escolas-Parque nas décadas de 1950 e 1960, até Darcy Ribeiro com os CIEPs nos anos 1980, há uma tradição de pensar a escola de tempo integral como instrumento de transformação social. Essas propostas buscaram integrar educação formal com cultura, arte, lazer e trabalho, reconhecendo a função pública da escola como articuladora de direitos e possibilidades para as camadas historicamente excluídas da população brasileira.

No século XXI, o Programa Mais Educação (2007) resgata essa inspiração ao propor uma ampliação curricular que envolvesse diferentes dimensões da formação. Para Barcelos e Moll (2023, p. 18), esse programa foi concebido “na perspectiva de uma formação integral, que extrapolasse os limites da sala de aula e abrangesse o desenvolvimento pleno do estudante”. Ao integrar diferentes saberes e práticas, o programa recupera a noção de que educar é um ato coletivo, territorial e profundamente político.

Essa articulação entre escola e território é uma das marcas mais potentes da educação integral. As escolas deixam de funcionar como espaços isolados e se tornam polos de desenvolvimento comunitário, nos quais se reconhecem saberes locais, se promovem redes de solidariedade e se abrem caminhos para a valorização das identidades. Ao fazê-lo, não apenas ensinam conteúdos, mas fortalecem o pertencimento e a participação social dos sujeitos que as frequentam.

O vínculo entre educação e desenvolvimento regional ganha ainda mais força quando se adota uma concepção ampliada de desenvolvimento, que não se reduz ao crescimento econômico. Segundo as abordagens contemporâneas, desenvolver significa incluir, redistribuir, reconhecer e dialogar com as necessidades reais dos territórios. Trata-se de um processo ético e político que exige escuta, participação e compromisso com as populações invisibilizadas pelas lógicas tradicionais de planejamento urbano.

Nesse sentido, a educação integral surge como estratégia concreta para reorganizar os territórios e combater desigualdades estruturais. Ao investir na formação crítica, na valorização das culturas locais e na articulação intersetorial, ela amplia horizontes de futuro para comunidades

historicamente desassistidas. Não se trata apenas de mudar a escola, mas de reconfigurar o papel que ela exerce na vida social e na democracia cotidiana.

Portanto, educação integral e desenvolvimento regional compartilham uma mesma matriz ética: ambas se orientam pela justiça social, pela valorização da dignidade humana e pela construção de uma sociedade onde os direitos sejam vividos como prática e não apenas como promessa. O fortalecimento dessa convergência é condição necessária para um projeto de país mais equitativo, participativo e plural.

3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA

A experiência da educação integral em Goiânia tem se consolidado a partir de um conjunto de iniciativas impulsionadas tanto por políticas nacionais quanto por diretrizes locais. A capital goiana integra o movimento nacional de ampliação da jornada escolar, mas o faz com características próprias, articuladas à realidade socioespacial da cidade. Nos últimos anos, a política municipal de tempo integral passou a ser direcionada por planos de metas que envolvem reorganização curricular, valorização da docência e busca por equidade territorial no acesso à educação básica (Goiânia, 2015).

A inserção de Goiânia nesse cenário é anterior ao atual Programa Escola em Tempo Integral lançado pelo Governo Federal. A cidade já havia implementado ações relacionadas ao Programa Mais Educação (PME), criado em 2007, que previa a ampliação da jornada escolar para desenvolver atividades complementares nas áreas de esporte, cultura, lazer, meio ambiente e tecnologia. Como destaca o texto-base do programa: “A perspectiva da educação integral pressupõe o reconhecimento de que os processos de aprendizagem e de socialização dos sujeitos ocorrem em distintos espaços e tempos” (Coelho; Rosa; Amaral, 2018, p. 3). Essa diretriz fundamentou muitas das primeiras iniciativas da rede municipal, que buscavam integrar as escolas ao território e às demandas da comunidade.

Com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, essas ações ganharam novo impulso. A Meta 6 do PNE estabelece a ampliação da oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, priorizando as instituições situadas em territórios de maior vulnerabilidade. Essa meta foi incorporada no planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), que passou a definir critérios mais consistentes para a seleção das unidades que receberiam o novo formato.

Dados do Censo Escolar de 2023 indicam que Goiânia possui atualmente 64 instituições com oferta de tempo integral na rede municipal, o que representa um avanço significativo em relação a anos anteriores (Brasil, 2025). Apesar do crescimento, há disparidades entre regiões administrativas:

os bairros periféricos, que concentram maior vulnerabilidade social, nem sempre são priorizados na implantação da jornada ampliada, o que evidencia tensões entre a política formal e sua materialização no território.

O novo Programa Escola em Tempo Integral, instituído em 2023 pelo Ministério da Educação, retoma a lógica do PME e a articula com os objetivos da Agenda 2030. O programa enfatiza que “a educação integral deve ser implementada de forma articulada com os princípios da equidade e da justiça social, considerando as especificidades de cada território” (Brasil, 2023). Essa orientação reforça a necessidade de adaptar a política educacional às singularidades locais, sobretudo em contextos urbanos marcados por desigualdades estruturais, como é o caso da capital goiana.

Ao observar a distribuição das escolas em tempo integral em Goiânia, nota-se que os setores mais centrais concentram boa parte das unidades contempladas, enquanto regiões com maior índice de vulnerabilidade – como a Região Noroeste – ainda apresentam cobertura limitada. Tal constatação é coerente com a crítica de Barbosa (2018), segundo a qual “a expansão da educação em tempo integral tem ocorrido sem critérios claros de priorização social, o que resulta na reprodução das desigualdades existentes”.

Em sua tese, Santos (2021, p. 103) destaca que um dos maiores entraves enfrentados pela política de educação integral em Goiânia está relacionado à infraestrutura física das unidades: “Muitas escolas não dispõem de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades complementares, o que compromete a efetividade do projeto pedagógico”. Essa limitação se soma à escassez de recursos humanos e materiais, à ausência de formação continuada específica para os docentes e à dificuldade de integração curricular entre o turno regular e o contraturno.

Além dos obstáculos estruturais, há desafios de natureza política e administrativa. A rotatividade de equipes gestoras, a fragmentação entre as secretarias envolvidas (educação, assistência social, cultura, esporte) e a falta de avaliação sistemática das experiências implantadas comprometem a continuidade e a efetividade da política. Como argumenta Dianin (2019, p. 11), “a permanência e o êxito das políticas públicas requerem continuidade, planejamento de longo prazo e avaliação constante dos resultados alcançados”.

A despeito dessas dificuldades, algumas iniciativas da rede municipal de Goiânia têm se destacado pela articulação com o território e pela valorização das experiências culturais e sociais dos estudantes. Projetos pedagógicos que envolvem hortas comunitárias, oficinas de capoeira, rodas de leitura e práticas de mediação de conflitos são exemplos de como a escola pode se conectar com a vida das famílias e fortalecer vínculos comunitários. Esses projetos indicam que, quando bem

implementada, a educação integral pode transformar a escola em núcleo de desenvolvimento humano, ampliando suas funções para além da sala de aula tradicional.

Por fim, é importante destacar que, para alcançar os objetivos da educação integral, é indispensável garantir condições materiais, formativas e simbólicas adequadas. Como afirmam Groenwald e Panossian (2023, p. 17), “não se trata apenas de mais tempo na escola, mas de mais escola no tempo do estudante, com sentido, com projeto, com escuta”. Essa afirmação sintetiza a principal aposta da política de tempo integral: transformar a escola em espaço de acolhimento, pertencimento e formação cidadã, capaz de promover a justiça social a partir da realidade concreta dos sujeitos.

4 DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM GOIÂNIA

Apesar da ampliação progressiva da jornada escolar nas últimas décadas, a consolidação da educação integral na rede municipal de Goiânia ainda enfrenta obstáculos estruturais, pedagógicos e institucionais. Esses desafios se aprofundam em territórios marcados pela desigualdade social, refletindo a distância entre as promessas da política pública e sua efetiva materialização no cotidiano escolar.

Entre as limitações mais evidentes, destaca-se a precariedade das estruturas físicas em boa parte das unidades. Bittencourt (2020, p. 8) observa que “a carência de espaços adequados compromete a organização das atividades pedagógicas e culturais no tempo ampliado”. Em muitas escolas goianienses, não há refeitórios, salas multifuncionais ou ambientes destinados à convivência e criação coletiva, o que inviabiliza propostas interdisciplinares e formativas. Essa realidade reforça o que aponta Silva (2023, p. 68), ao afirmar que os espaços disponíveis “nem sempre são adequados para a proposta de tempo integral”.

A ausência de infraestrutura é acompanhada por uma dificuldade persistente de articular o tempo estendido com um projeto pedagógico integral e significativo. Em diversas unidades, a ampliação da jornada tem sido interpretada como repetição do turno regular, centrando-se em reforço escolar ou monitorias desvinculadas de um currículo emancipador. Groenwald e Panossian (2023, p. 17) alertam que “quando o tempo integral não é ocupado por experiências formativas potentes, perde-se a oportunidade de construir outra relação dos estudantes com a escola”. A fragilidade do planejamento coletivo e a carência de formação docente específica contribuem para essa fragmentação.

No que diz respeito aos recursos humanos, a escassez de profissionais, especialmente com formação voltada à proposta integral, compromete a estabilidade das ações. Como afirma Dianin

(2019, p. 11), “a rotatividade de professores e a ausência de equipes permanentes dificultam a consolidação de uma identidade pedagógica própria da escola de tempo integral”. Em Goiânia, essa realidade é sentida tanto nas unidades novas quanto naquelas que já funcionam há mais tempo, revelando uma tensão entre a expansão da política e sua sustentabilidade.

Do ponto de vista institucional, ainda persiste a ausência de uma diretriz municipal robusta e articulada. A falta de um plano específico de educação integral, com metas, diretrizes pedagógicas e estratégias de avaliação, reduz a política a uma soma de iniciativas pontuais. Salvino (2021, p. 4) observa que “a descontinuidade e a fragmentação das políticas educacionais em contextos locais tornam difícil a institucionalização da educação integral como direito e como política pública”. A observação da autora dialoga diretamente com Silva (2023, p. 94), que aponta que “a ausência de uma política local consolidada e institucionalizada enfraquece a sustentabilidade da proposta”.

Outro aspecto crítico diz respeito à distribuição desigual das escolas em tempo integral na cidade. Moehlecke (2023, p. 09) enfatiza que “apesar do crescimento da oferta de matrículas em tempo integral, observa-se uma concentração em determinadas regiões e uma ausência em territórios com maior vulnerabilidade social, o que evidencia desigualdades na distribuição da política”. Em Goiânia, bairros periféricos, com menor oferta de políticas públicas integradas, seguem com baixa cobertura da jornada ampliada, contrariando os princípios de equidade presentes nos documentos nacionais e internacionais.

Além das desigualdades territoriais, a educação integral também esbarra na ausência de políticas intersetoriais eficazes. O ideal de integração entre educação, cultura, assistência social e saúde, previsto em diretrizes como a do Programa Mais Educação, raramente se concretiza no cotidiano escolar. Como ressaltam Jacomeli, Barão e Gonçalves (2020, p. 4), “a efetividade da educação integral está diretamente relacionada à capacidade de articulação entre setores, o que exige vontade política e estratégias colaborativas”.

A escuta da comunidade escolar, especialmente de estudantes e famílias, ainda ocorre de forma limitada. Quando há abertura para a participação efetiva desses sujeitos, os projetos pedagógicos tendem a alcançar maior adesão, especialmente quando dialogam com as vivências dos estudantes e com o contexto local, conforme indicam os dados analisados por Silva (2023). Essa perspectiva reforça a centralidade da escuta ativa na construção de propostas democráticas e pedagogicamente relevantes.

Mesmo diante dos diversos entraves estruturais e institucionais, algumas escolas da rede municipal de Goiânia têm conseguido desenvolver práticas criativas e comprometidas com a formação integral. Segundo Colares (2023), a educação integral deve ser compreendida como um processo

formativo voltado à totalidade do ser humano, envolvendo todas as suas dimensões — cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Experiências como rodas de leitura, mediação de conflitos, hortas pedagógicas e oficinas artísticas têm contribuído para dar novo sentido ao tempo escolar ampliado.

A superação dos desafios identificados requer estratégias articuladas em três frentes fundamentais: investimentos financeiros consistentes, formação continuada dos educadores e um planejamento intersetorial coerente. Salvino (2021) destaca que a educação integral, mais do que uma simples política educacional, constitui-se como uma proposta de reorganização das relações entre o Estado, a escola e o território, exigindo compromisso político e enraizamento social.

Em síntese, os desafios da educação integral em Goiânia não se limitam à gestão da jornada escolar, mas envolvem disputas por sentidos, estruturas e finalidades da educação pública. A consolidação da política requer não apenas ampliação quantitativa, mas, sobretudo, aprofundamento qualitativo — com escuta, pertencimento e compromisso com os territórios historicamente negligenciados.

5 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO VETOR DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL

A concepção de educação integral, quando efetivamente enraizada no cotidiano das escolas, amplia o horizonte de atuação da política educacional, extrapolando os limites da sala de aula para alcançar os territórios em que se inserem as comunidades escolares. Mais do que apenas ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, a proposta implica uma articulação estratégica entre educação, cultura, esporte, saúde e cidadania, configurando a escola como núcleo de mobilização social e de fortalecimento comunitário.

Em contextos urbanos marcados por desigualdade, como os bairros periféricos de Goiânia, essa abordagem territorial da educação integral revela seu potencial transformador. Guimarães e Souza (2020) apontam que a efetivação da proposta depende da capacidade da escola de se conectar com o entorno e reconhecer os saberes locais como parte legítima do processo educativo. Nesses espaços, a escola torna-se mais do que um equipamento público — passa a ser referência de proteção social, pertencimento e promoção de direitos.

As experiências analisadas na rede municipal de Goiânia indicam que os efeitos positivos da educação integral se intensificam quando a escola constrói vínculos com o território. Oficinas de música, rodas de conversa com lideranças locais, hortas escolares e feiras culturais foram estratégias adotadas por diversas unidades que buscaram integrar o currículo às realidades e memórias do bairro. Segundo Bittencourt (2020), ao considerar o território como dimensão pedagógica, a escola fortalece a identidade comunitária e amplia seu impacto social.

Esse processo de integração não ocorre automaticamente. Como sublinha Coelho et al. (2018), é preciso que as políticas educacionais criem condições para a construção de redes de apoio e de diálogo entre diferentes setores — educação, saúde, assistência social e cultura. Quando essa articulação se efetiva, a escola passa a operar como ponte entre o poder público e a comunidade, estimulando projetos intersetoriais que beneficiam toda a população do entorno.

Um dos entraves identificados na pesquisa está na ausência de critérios territoriais para a expansão da jornada integral. Em muitas regiões da capital goiana, sobretudo aquelas com maior vulnerabilidade social, a presença de escolas com tempo ampliado ainda é insuficiente. Como apontam Guimarães e Souza (2020, p. 80), “a implantação da educação integral em tempo integral nem sempre tem ocorrido de forma equitativa nos diversos contextos sociais e territoriais, podendo acentuar desigualdades já existentes”.

Esse padrão de distribuição evidencia um descompasso entre a intenção de democratizar a educação e a materialidade de sua implementação. As áreas mais fragilizadas, que deveriam ser priorizadas, acabam marginalizadas no processo de expansão da política.

A valorização do território como categoria de análise permite compreender a educação integral como política de inclusão social e desenvolvimento humano. Para Salvino (2021), essa concepção exige repensar os objetivos da escola pública e seu papel no enfrentamento das desigualdades estruturais. Quando a escola estabelece projetos com base nas demandas locais, fomenta a autoestima, reconhece saberes invisibilizados e amplia as oportunidades de formação integral.

Há, no entanto, um limite estrutural a ser enfrentado: a fragmentação institucional. A escassez de iniciativas integradas entre secretarias, a ausência de protocolos de cooperação e a descontinuidade dos programas dificultam que a escola atue de forma coordenada com os demais serviços públicos. Como sublinham Jacomeli, Barão e Gonçalves (2020), a efetividade da política de educação integral está diretamente associada à articulação entre setores e à institucionalização de práticas intersetoriais sustentáveis.

Algumas escolas da rede municipal conseguiram, apesar desses desafios, consolidar ações que dialogam com o território e promovem justiça social. A abertura das unidades aos finais de semana, a realização de assembleias escolares, a escuta das juventudes e a valorização de manifestações culturais periféricas são exemplos de práticas que reposicionam a escola como centro de vida coletiva e instância de cidadania ativa.

É nesse sentido que a autora da pesquisa argumenta que o desenvolvimento territorial não se faz apenas com obras de infraestrutura, mas com políticas públicas que humanizem os espaços urbanos e reconheçam a centralidade da educação na construção de territórios mais justos” (Silva, 2023, p.

107). A partir dessa compreensão, a escola de tempo integral assume uma função ampliada: ser catalisadora de vínculos, de reconhecimento e de transformação cotidiana.

A esse conjunto de experiências se somam os esforços das comunidades escolares que, mesmo diante da precariedade estrutural, reinventam o uso do tempo e do espaço. Em vez de apenas reproduzir o modelo tradicional em jornada estendida, essas escolas assumem um compromisso com a formação crítica, com o acolhimento das juventudes e com a promoção do bem comum. Como lembra Arroyo (2012), o sentido de uma escola integral está em sua capacidade de reconhecer os sujeitos concretos e seus mundos, criando pontes entre saberes escolares e experiências de vida.

Desse modo, o fortalecimento da educação integral como vetor de desenvolvimento territorial exige uma virada epistemológica e política: é preciso abandonar a lógica da ampliação da carga horária como fim em si e investir na construção de propostas que nasçam do diálogo com os territórios. A escola, nesse processo, deixa de ser apenas uma prestadora de serviços para se tornar espaço de humanização, de resistência e de cuidado coletivo.

6 METODOLOGIA

Este artigo resulta de uma investigação de natureza qualitativa, de caráter exploratório e documental, voltada à compreensão das interfaces entre a política de educação integral implementada na rede municipal de Goiânia e os processos de desenvolvimento territorial urbano. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos sociais, especialmente os educacionais, exigem uma análise interpretativa capaz de considerar a complexidade das práticas e dos discursos institucionais que atravessam a realidade escolar (GAMBOA, 2021).

A pesquisa qualitativa foi adotada por permitir o estudo de processos e significados, mais do que a quantificação de dados. Conforme Gil (2017), investigações dessa natureza priorizam o aprofundamento do fenômeno em contextos específicos, buscando captar as múltiplas dimensões que o constituem. Nesse sentido, o estudo assumiu uma perspectiva exploratória, orientada por perguntas abertas e análises reflexivas, em vez de hipóteses previamente delimitadas.

Como procedimento metodológico central, optou-se pela análise documental, compreendida como estratégia que permite a interpretação crítica de fontes diversas, com ênfase em documentos oficiais, legislações, planos educacionais, relatórios públicos e registros institucionais. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa documental se distingue pela utilização de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico sistemático, exigindo do pesquisador a capacidade de organização, leitura crítica e categorização dos dados.

Foram examinados documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os relatórios do Censo Escolar divulgados pelo INEP, além de legislações municipais e normativas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME-GO). Esses materiais permitiram identificar diretrizes, metas, lacunas e contradições nas políticas de expansão da jornada escolar em tempo integral no município.

Paralelamente, recorreu-se à análise do corpus empírico da dissertação de mestrado da autora, a qual envolveu a leitura crítica de projetos pedagógicos de escolas municipais, registros de gestão e observações institucionais sobre a implementação da política. Essa triangulação entre documentos normativos, dados educacionais e registros escolares forneceu subsídios para compreender não apenas o desenho oficial da política, mas suas materializações cotidianas e seus limites estruturais.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo em perspectiva temática, conforme sistematizado por Bardin (2011), permitindo o agrupamento de categorias como infraestrutura, articulação escola-território, desigualdades regionais, planejamento intersetorial e práticas formativas. A organização dos dados buscou respeitar a densidade interpretativa das fontes, evitando generalizações apressadas e valorizando a contextualização das evidências.

Como delimitação metodológica, optou-se por não realizar entrevistas ou aplicação de instrumentos com sujeitos escolares, priorizando o exame dos documentos e experiências institucionalizadas. Essa escolha fundamenta-se na proposta de investigar as bases estruturantes da política, seus objetivos, contradições e mecanismos operacionais, mais do que os relatos subjetivos dos agentes envolvidos. De acordo com Severino (2007), a investigação documental é plenamente adequada quando o objetivo do estudo é compreender políticas, concepções e diretrizes sistemáticas que orientam a prática educativa.

Ao privilegiar a triangulação entre referencial teórico, fontes documentais e dados da rede municipal, a pesquisa buscou conferir consistência à análise, assegurando coerência entre os fundamentos conceituais da educação integral e os contextos de sua implementação concreta. Essa estratégia metodológica revelou tanto as barreiras estruturais que limitam a consolidação da política em Goiânia quanto as experiências pedagógicas que apontam para sua potência transformadora, sobretudo quando ancorada no território e nos vínculos comunitários.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral, ao articular formação humana e justiça social, oferece à escola pública brasileira a possibilidade de se constituir como instância promotora de equidade e transformação dos territórios. Em Goiânia, embora avanços tenham sido registrados na ampliação da oferta em tempo

integral, os desafios persistem em múltiplas frentes — da infraestrutura precária à ausência de políticas territorializadas que priorizem as regiões mais vulneráveis.

A análise empreendida revelou que, quando orientada por um projeto pedagógico sensível às singularidades locais e sustentada por políticas públicas comprometidas com o planejamento e a escuta ativa, a escola integral pode de fato contribuir para o desenvolvimento regional. Essa contribuição, no entanto, não é automática. Exige recursos, continuidade institucional, integração intersetorial e compromisso ético com os sujeitos que habitam o território escolar.

Constatou-se também que parte do potencial da educação integral permanece comprometido por uma concepção reduzida da jornada ampliada, ainda associada à ideia de reforço escolar e não à promoção de experiências formativas diversificadas, críticas e comunitárias. Nos casos em que a escola se abriu à participação da comunidade e dialogou com as práticas culturais dos estudantes, os efeitos extrapolaram o desempenho acadêmico e alcançaram dimensões subjetivas e coletivas do desenvolvimento.

A política educacional precisa, portanto, superar a lógica da adesão burocrática e caminhar para uma institucionalização robusta da educação integral como política de Estado. Essa trajetória depende de decisões orçamentárias, de formação continuada e de instrumentos avaliativos que considerem não apenas os indicadores de rendimento, mas os vínculos que a escola constrói com o território.

Ao compreender a educação integral como vetor de desenvolvimento territorial, este artigo reafirma que os sentidos da escola se ampliam quando ela se enraíza em seu contexto e assume o desafio de formar sujeitos íntegros, críticos e solidários. Em cidades marcadas por desigualdades, como Goiânia, essa missão ganha contornos ainda mais urgentes. O futuro da educação integral dependerá menos da expansão numérica de matrículas e mais da capacidade das políticas públicas de torná-la significativa, democrática e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e o direito à educação no Brasil: inclusão, exclusão e silenciamentos. In: BORGES, C. C.; ZIBAS, D. M. S. (org.). Educação e políticas públicas. São Paulo: Xamã, 2012.

BARBOSA, K. M. Educação integral e educação de tempo integral: aproximações e distanciamentos no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil. Revista Educação Pública, v. 24, n. 9, 2018. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/9/educacao-integral-e-educacao-de-tempo-integral-aproximacoes-e-distanciamentos>

BARCELOS, A. C.; MOLL, J. Formação Integral, Territórios Educativos e Bem Viver. In: RODRIGUES, J. G.; MOLL, J. (org.). Educação integral: múltiplos olhares. Brasília: MEC, 2023. p. 13–30.

BITTENCOURT, J. Educação integral no contexto da BNCC. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 1–22, 2020. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43587>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Educação em tempo integral cresce no Brasil. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-tempo-integral-cresce-no-brasil>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Estatísticas do Censo Escolar. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Ensino integral. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ensino-integral>

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2018.

COELHO, L. M. C. da; ROSA, A. V. N.; AMARAL, L. F. do. Plano Nacional de Educação, Programa Mais Educação e novo Programa Mais Educação: avanços e desafios das políticas públicas educacionais. Revista Educação e (Trans)formação, Salvador, v. 3, n. 1, p. 1–11, 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/eductransf/article/view/5083>

COELHO, L. M. C. da; ROSA, A. V. N.; AMARAL, L. F. do. Plano Nacional de Educação, Programa Mais Educação e novo Programa Mais Educação: um paralelo necessário para compreender os rumos da política de educação integral no Brasil. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/arquivos/pme_pme_novo_relatorio.pdf

DIANIN, M. T. D. E. O. Ensino médio em tempo integral nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais: análise das diretrizes e dos impactos da política pública. Revista da Faculdade de Educação, v. 35, n. 1, p. 1–20, 2019.

GADOTTI, M. Educação Integral: um conceito em construção. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GOIÂNIA. Plano Municipal de Educação de Goiânia 2015–2025. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/seduc>

GROENWALD, C. L. O.; PANOSIAN, M. L. Reflexões sobre o Novo Ensino Médio: desafios e perspectivas. Revista Cadernos Cenpec, v. 13, n. 1, p. 11–29, 2023. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/>

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. F. M. Educação integral em tempo integral no Brasil: tendências e desafios. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 57, p. 71–87, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8725>

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. O. D.; GONÇALVES, L. S. A. A política de educação integral no Brasil e suas relações com o desenvolvimento social e a equidade. Revista Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 14, n. esp., p. 1–17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/14291>

MOEHLECKE, S. Tendências do acesso à educação integral no Brasil: expansão com equidade? In: SILVA, A. R. F. da; ALMEIDA, M. M. de; MOURA, J. A. (org.). Educação básica em disputa: sujeitos, políticas e desigualdades sociais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. p. 85–103.

MOLL, J. Formação Integral: direito de todos e dever do Estado. In: MOLL, J. et al. (org.). Educação Integral: princípios e práticas. São Paulo: Moderna, 2012.

SALVINO, F. P. Educação Integral e governança no contexto do “neoliberalismo”: reflexões sobre as políticas educacionais brasileiras. Revista Pesquisa Educacional em Foco, v. 6, n. 1, p. 1–14, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/educacaofoco/article/view/844>

SANTOS, C. C. de F. Educação integral em tempo integral: políticas públicas e condições de efetivação na rede municipal de ensino de Goiânia. 2021. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2021.

SILVA, M. F. O. e. Inovando a Educação: o papel das escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia na promoção da educação integral e no desenvolvimento regional. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, 2023.