REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
TEACHER TRAINING AND CURRICULUM IN THE CONTEXT OF FULL-TIME EDUCATION
LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL CURRÍCULO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN A TIEMPO COMPLETO

Glenia das Chagas Carneiro Silva
Mestranda em Ciências da Educação pela *Universidad Del Sol*, Paraguai e Licenciada em História pela Universidade Estadual de Goiás, Brasil.
Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Brasil.
gleniachagas@hotmail.com

Gustavo Bordignon Franz
Mestre em Ensino de Física e Licenciado em Ensino de Física / Universidade de Brasília, Brasil. Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Brasil
gustavo.bsb@hotmail.com

Maria Garcia
Mestranda em Ciências da Educação / Universidad Del Sol, Paraguai e Licenciada em Letras – Português e Inglês / Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu, Brasil. Secretaria de Estado de Educação Goiás, Brasil.
mariagarcia.rezende@gmail.com

Mariza Regina Duarte
Mestranda em Ciências da Educação / Universidad Del Sol, Paraguai e Bacharelada em História / Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Brasil.
mariza.duarte@seduc.go.gov.br

Mirian Vieira Teixeira
Doutora em Biologia da Relação Parasito – Hospedeiro e Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas / Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Brasil.
mirian.teixeira@seduc.go.gov.br

Vanderly José da Silva Souza
Licenciada em Letras / Universidade Estadual de Goiás, Brasil e Mestrando em Ciências da Educação / Universidad Del Sol, Paraguai.
Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Brasil

Welliton Correia Vale
Licenciado em Química / Universidade de Taubaté e Mestrando em Ensino de Ciências / Universidade Estadual de Goiás, Brasil.
Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Brasil.
welliton.correia@hotmail.com

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre formação docente e organização curricular no contexto da educação em tempo integral, considerando as exigências pedagógicas e

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

institucionais que essa modalidade educativa impõe à prática docente. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, realizada a partir do levantamento e análise de produções acadêmicas e documentos normativos relacionados à educação integral, currículo integrado e formação de professores. A busca foi realizada em bases de dados como SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando descritores como educação integral, educação em tempo integral, formação docente e currículo integrado. A análise das fontes foi realizada por meio de leitura analítica e categorização temática. Os resultados indicam que a educação em tempo integral exige uma reorganização das práticas pedagógicas e da estrutura curricular, demandando processos formativos que contemplem a integração de saberes, a articulação entre diferentes tempos e espaços educativos e o desenvolvimento de competências docentes voltadas à formação humana integral. Conclui-se que o fortalecimento das políticas de formação inicial e continuada de professores constitui elemento central para a consolidação de propostas pedagógicas coerentes com os princípios da educação integral.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Formação Docente; Currículo; Políticas Educacionais; Escola Pública.

Abstract

This study aims to analyze the relationship between teacher training and curriculum organization in the context of full-time education, considering the pedagogical and institutional requirements that this educational modality imposes on teaching practice. This is a bibliographic study with a qualitative and exploratory approach, based on the survey and analysis of academic publications and normative documents related to full-time education, integrated curriculum, and teacher training. The search was conducted in databases such as SciELO, Google Scholar, and the CAPES Journal Portal, using descriptors such as comprehensive education, full-time education, teacher training, and integrated curriculum. The sources were analyzed through analytical reading and thematic categorization. The results indicate that full-time education requires a reorganization of pedagogical practices and the curriculum structure, demanding training processes that contemplate the integration of knowledge, the articulation between different educational times and spaces, and the development of teaching skills aimed at comprehensive human training. It is concluded that strengthening initial and continuing teacher training policies is a central element for the consolidation of pedagogical proposals consistent with the principles of comprehensive education.

Keywords: Full-Time Education; Teacher Education; Curriculum; Educational Policies; Public School.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la formación docente y la organización curricular en el contexto de la educación a tiempo completo, teniendo en cuenta las exigencias pedagógicas e institucionales que esta modalidad educativa impone a la práctica docente. Se trata de una investigación bibliográfica, con un enfoque cualitativo y de carácter exploratorio, realizada a partir del levantamiento y análisis de producciones académicas y documentos normativos relacionados con la educación integral, el currículo integrado y la formación de docentes. La búsqueda se realizó en bases de datos como SciELO, Google Académico y el Portal de Periódicos de CAPES, utilizando descriptores como educación integral, educación en tiempo completo, formación docente y currículo integrado. El análisis de las fuentes se realizó mediante lectura analítica y categorización temática. Los resultados indican que la educación a tiempo completo exige una reorganización de las prácticas pedagógicas y de la estructura curricular, lo que requiere procesos formativos que contemplen la integración de conocimientos, la articulación entre diferentes tiempos y espacios educativos y el desarrollo de competencias docentes orientadas

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

a la formación humana integral. Se concluye que el fortalecimiento de las políticas de formación inicial y contínua de los docentes constituye un elemento central para la consolidación de propuestas pedagógicas coherentes con los principios de la educación integral.

Palabras clave: Educación en Tiempo Integral; Formación Docente; Currículo; Políticas Educativas; Escuela Pública.

1. Introdução

A ampliação da jornada escolar na escola pública brasileira tem gerado debates sobre as condições pedagógicas necessárias para que o tempo adicional resulte em experiências educativas de qualidade. Nesse sentido, Araújo (2021) destaca que mais tempo na escola precisa favorecer o acesso dos estudantes a um conjunto maior e articulado de possibilidades educacionais. Assim, a educação em tempo integral pode tensionar a organização escolar tradicional, ao exigir novas formas de currículo, trabalho docente e utilização do tempo.

Mais do que a extensão do período diário de permanência dos estudantes na instituição, a educação em tempo integral implica uma redefinição das práticas pedagógicas e das intencionalidades formativas que orientam o processo educativo (Arroyo, 2012). Isso demanda a articulação entre diferentes dimensões do currículo e exige propostas pedagógicas que ultrapassem a fragmentação curricular.

No cenário brasileiro, a ampliação da jornada escolar tem sido frequentemente concebida como a grande solução para os desafios enfrentados pelas redes públicas de ensino no país, na tentativa de minorar dificuldades amplamente conhecidas (Miranda; Santos, 2012).

Desde o início do séc. XXI, a ampliação da jornada escolar no Brasil tem sido incentivada por diferentes políticas públicas, entre as quais se destaca o Programa Mais Educação (PME), que orientou a organização da educação em tempo integral nas redes públicas de ensino, ao estimular a reorganização das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, com atividades socioeducativas no contraturno (Brasil, 2007).

Contudo, essa e outras iniciativas relacionadas à educação em tempo integral aplicadas ao cotidiano das escolas nem sempre foram acompanhadas por

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

políticas consistentes de formação docente e por processos efetivos de reorganização curricular, resultando em distintas formas de organização curricular e diferentes condições de trabalho docente (Grimm, 2019).

Oliveira e Santos (2018) evidenciam lacunas no que se refere à análise das condições formativas oferecidas aos professores que atuam em escolas de tempo integral, especialmente quando consideradas as desigualdades entre redes e regiões. Essas lacunas incidem diretamente sobre as possibilidades de planejamento pedagógico, de integração curricular e de desenvolvimento de práticas educativas coerentes com os pressupostos da formação integral.

Diante desse quadro, torna-se necessário ampliar o olhar analítico sobre a educação em tempo integral para a compreensão das implicações pedagógicas dessa proposta no trabalho docente e na organização curricular. Isso permite problematizar as tensões que atravessam a atuação dos professores em contextos de tempo ampliado e as condições institucionais que sustentam, ou limitam, essas práticas.

Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar traz consigo novos desafios para a organização curricular e para a atuação docente, exigindo a construção de práticas pedagógicas capazes de articular diferentes saberes, experiências formativas e tempos educativos. Assim, emerge a necessidade de refletir sobre a formação dos professores que atuam nessas instituições e sobre as competências profissionais requeridas para o desenvolvimento de propostas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação integral. Diante disso, coloca-se a seguinte questão de investigação: de que modo a formação docente e a organização curricular se articulam no contexto da educação em tempo integral nas escolas públicas?

1.1 Objetivos Gerais

O estudo tem como objetivo analisar a relação entre formação docente e organização curricular no contexto da educação em tempo integral, investigando as exigências pedagógicas, teóricas e legais que orientam a atuação docente nesse

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

modelo educacional, bem como os desafios e possibilidades para a construção de currículos integrados nas escolas públicas.

2. Revisão da Literatura

2.1 Educação em Tempo Integral

A educação em tempo integral tem ocupado posição central nas discussões sobre a qualidade da educação pública no Brasil, especialmente no que se refere à ampliação das oportunidades educativas e à promoção de processos formativos mais integrados (Arroyo, 2012; Moll, 2012).

Essa proposta está associada à concepção de educação integral, entendida como um projeto educativo que busca contemplar as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, cognitivas, sociais, culturais, éticas e afetivas, superando uma visão restrita do processo de escolarização (Arroyo, 2012; Moll, 2012). Nessa perspectiva, a ampliação da jornada escolar não deve ser compreendida apenas como aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola, mas como possibilidade de reorganização do currículo e das práticas pedagógicas de modo a ampliar experiências educativas significativas.

A concepção de educação integral está historicamente associada à formação plena do sujeito, compreendendo o desenvolvimento de múltiplas dimensões da experiência humana, como as dimensões intelectual, cultural, social e ética (Moll, 2012).

No contexto brasileiro, essa perspectiva foi fortemente influenciada pelas ideias de Anísio Teixeira, que defendia uma escola pública capaz de promover a formação integral dos estudantes por meio da ampliação das oportunidades educativas e da articulação entre diferentes experiências formativas (Teixeira, 1962). Nessa mesma direção, Cavaliere (2007) argumenta que a educação em tempo integral não se limita à ampliação da jornada escolar, mas implica a reorganização do projeto pedagógico e das práticas educativas, de modo a favorecer processos formativos mais amplos e integrados.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

No campo teórico, autores como Cavaliere (2002); Coelho (2009); Moll (2012) destacam que a ampliação do tempo escolar somente se justifica quando está associada a uma reorganização qualitativa das experiências de aprendizagem.

A educação em tempo integral exige a construção de uma nova identidade para a escola, baseada na integração entre diferentes atividades educativas e na ampliação das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes (Cavaliere, 2002). De modo semelhante, Coelho (2009) ressalta que a ampliação da jornada escolar deve estar vinculada a um projeto pedagógico consistente, capaz de articular diferentes áreas do conhecimento e promover práticas educativas que dialoguem com a realidade social e cultural dos estudantes.

No Brasil, a expansão das políticas de educação em tempo integral ganhou maior visibilidade a partir dos anos 2000, quando diferentes programas governamentais passaram a incentivar a ampliação da jornada escolar nas redes públicas de ensino. Entre essas iniciativas destaca-se o Programa Mais Educação, criado com o objetivo de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e da oferta de atividades educativas diversificadas articuladas ao currículo escolar (Brasil, 2007).

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) reforçou essa diretriz ao estabelecer, em sua Meta 6, a ampliação progressiva da oferta de educação em tempo integral em escolas públicas, prevendo que, ao menos, 50% das escolas públicas e 25% dos estudantes da educação básica sejam atendidos nesse regime (Brasil, 2014).

Apesar desses avanços no campo normativo, a literatura educacional aponta que a implementação da educação em tempo integral ainda enfrenta desafios significativos, relacionados sobretudo às condições estruturais das escolas, à organização curricular e à formação docente. A efetivação de propostas de educação integral exige repensar os tempos e espaços escolares, bem como as formas de organização do trabalho pedagógico, de modo a garantir experiências educativas que façam sentido para os estudantes (Arroyo, 2012).

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

A consolidação da educação integral requer a construção de projetos pedagógicos integradores, capazes de articular diferentes dimensões da formação humana e ampliar as possibilidades de aprendizagem no contexto escolar (Moll, 2012). Assim, a consolidação dessa modalidade educativa depende da articulação entre políticas públicas, formação de professores e processos de reorganização curricular, elementos fundamentais para que o tempo ampliado se traduza em experiências educativas efetivamente significativas para os estudantes da escola pública (Cavaliere, 2002; Coelho, 2009; Moll, 2012).

2.2 Formação docente e currículo no contexto da educação em tempo integral

A consolidação da educação em tempo integral na escola pública brasileira impõe a necessidade de repensar, de forma articulada, os processos de formação docente e a organização curricular (Oliveira e Santos, 2018). A ampliação da jornada escolar, nesse contexto, demanda a revisão das práticas pedagógicas e da estrutura curricular, uma vez que o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola implica novas formas de planejamento, de organização do trabalho docente e de uso pedagógico do tempo escolar (Araújo, 2021).

Quando orientada pelas exigências próprias da educação em tempo integral, Grimm (2019), aponta que a ampliação da jornada escolar requer do professor o desenvolvimento de competências pedagógicas ampliadas, maior capacidade de articulação entre áreas do conhecimento e condições institucionais que assegurem tempos e espaços destinados ao planejamento coletivo.

Assim, a formação docente configura-se como dimensão indispensável para que o tempo ampliado se traduza em experiências educativas qualificadas, evitando a simples reprodução da lógica tradicional de ensino em um período escolar estendido, aduzem Oliveira e Santos (2018).

A partir dessa compreensão, pode-se evidenciar que os desafios da educação em tempo integral não se restringem à ampliação do tempo físico de permanência do estudante na escola, mas dizem respeito, sobretudo, à

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

reorganização do currículo, das práticas pedagógicas e das condições de trabalho docente.

Desse modo, discutir a formação de professores nesse contexto implica analisar tanto os fundamentos teóricos e legais que orientam essa modalidade quanto as lacunas existentes entre as proposições normativas e a realidade vivenciada nas escolas públicas.

3. Metodologia

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, voltada à análise da produção acadêmica e de documentos normativos relacionados à educação em tempo integral, formação docente e currículo integrado. A pesquisa bibliográfica permite identificar, sistematizar e analisar o conhecimento já produzido sobre determinado tema, contribuindo para a construção de referenciais teóricos e analíticos que sustentam a investigação científica (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2017).

O levantamento das fontes foi realizado em bases de dados acadêmicas, entre elas SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES. Para a busca das publicações foram utilizados os seguintes descritores: “educação integral”, “educação em tempo integral”, “formação docente” e “currículo integrado”.

Como critérios de inclusão foram considerados: (a) artigos científicos, livros e documentos normativos relacionados à temática; (b) produções relevantes para a compreensão da educação integral e da formação de professores; e (c) estudos publicados em português e espanhol. Foram excluídas publicações que não apresentavam relação direta com os objetivos da pesquisa.

A análise das fontes ocorreu por meio de leitura exploratória, leitura analítica e sistematização temática dos conteúdos, organizando os achados em eixos de análise relacionados à educação integral, currículo integrado e formação docente.

4. Resultados e Discussão

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

4.1 Educação integral e formação humana

A formação docente voltada à atuação em escolas de tempo integral deve ser compreendida como um processo contínuo, que articula a formação inicial e a formação continuada, em consonância com as demandas pedagógicas impostas pela perspectiva da educação em tempo integral (Oliveira e Santos, 2018).

Do ponto de vista normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) estabelece que a formação dos profissionais da educação deve assegurar sólida base teórica e articulação entre teoria e prática, princípio que se torna ainda mais relevante no contexto da ampliação da jornada escolar.

Em seu artigo 67, a LDB (Brasil, 1996) estabelece que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, elencando, nos incisos I a VI, um conjunto de diretrizes voltadas à garantia de condições adequadas para o exercício da docência. Entre essas diretrizes, destacam-se a oferta de meios institucionais que favoreçam o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a promoção do aperfeiçoamento profissional continuado e a previsão de remuneração compatível com essas atribuições.

De modo específico, o inciso V do referido artigo assinala a necessidade de incorporação, na organização do trabalho docente, de um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho. Tal disposição normativa explicita a compreensão de que o exercício da docência não se restringe às atividades diretamente desenvolvidas com os educandos, reconhecendo a centralidade do tempo destinado ao planejamento pedagógico e à reflexão sobre a prática.

Nesta mesma esteira, em 2001 foi instituído o primeiro Plano Nacional de Educação–PNE (2001-2010) por meio de dispositivo legal, com o objetivo de responder às diretrizes estabelecidas para a Década da Educação. Entre os eixos considerados estratégicos nesse planejamento, destacou-se a valorização dos profissionais da educação, compreendida como condição necessária para o fortalecimento das políticas educacionais no período.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

> Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (Brasil, 2001, p. 4).

No Plano Nacional de Educação de 2001, a valorização docente assumiu posição central, sendo concebida no interior de uma política abrangente que articulava formação profissional inicial, formação continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira.

Essa compreensão ampliada da valorização do magistério evidencia-se na estrutura do próprio documento, cuja quarta parte é dedicada ao Magistério da Educação Básica, incluindo, como décimo capítulo, o eixo intitulado Formação dos Professores e Valorização do Magistério.

No conjunto de diretrizes, objetivos e metas ali estabelecidos, o PNE 2001 sinalizou avanços relevantes ao reconhecer o tempo extraclasse como componente integrante da jornada de trabalho docente. O plano passou a delinear uma organização da jornada "[...] concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula" (Brasil, 2001, p. 32), reforçando a compreensão de que o trabalho do professor extrapola as atividades desenvolvidas diretamente em sala de aula.

Ademais, o documento estabeleceu, como objetivo e meta, a implementação de uma jornada de trabalho em tempo integral, "cumprida em um único estabelecimento escolar", bem como a destinação de "[...] entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas" (Brasil, 2001, p. 33). Tais proposições indicam um esforço normativo no sentido de assegurar condições institucionais mais adequadas ao exercício da docência, aspecto particularmente relevante no contexto da educação em tempo integral.

Com a completude do PNE 2001, foi instituído pela Lei n. 13.005/2014 o PNE 2014–2024 (Brasil, 2014), que manteve a educação em tempo integral como uma das diretrizes estratégicas da política educacional brasileira, conferindo-lhe maior visibilidade e detalhamento normativo em relação ao plano anterior.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

Diferentemente do PNE 2001–2010, o novo plano estabeleceu metas quantitativas explícitas para a ampliação da jornada escolar, evidenciando o compromisso do Estado com a expansão dessa modalidade nas redes públicas de ensino.

No âmbito do PNE 2014–2024, a Meta 6 definiu como objetivo a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica. Tal meta foi acompanhada por estratégias que previam a ampliação da infraestrutura escolar, a reorganização dos tempos e espaços educativos e a articulação da jornada ampliada com o projeto pedagógico das escolas, ainda que sem detalhamento específico quanto à formação inicial e continuada dos professores para atuação nesse contexto.

No que se refere à valorização e à formação docente, o PNE 2014–2024 avançou ao reafirmar a centralidade do professor para a efetivação das políticas educacionais, contemplando metas voltadas à formação inicial, à formação continuada e à valorização profissional. Contudo, tais metas foram tratadas de forma transversal, não sendo diretamente vinculadas às exigências pedagógicas específicas da educação em tempo integral, o que manteve lacunas semelhantes às observadas no plano anterior.

Desse modo, embora o PNE 2014–2024 tenha representado um avanço normativo ao explicitar metas e estratégias mais detalhadas para a ampliação da educação em tempo integral, persistiram limites no tratamento sistemático da formação docente como dimensão estruturante dessa modalidade.

Essa ausência de articulação explícita entre as metas de formação docente e as exigências pedagógicas da educação em tempo integral no PNE 2014–2024 torna-se ainda mais evidente quando se considera o Programa Mais Educação que foi instituído pelo governo federal em 2007 (Brasil, 2010) como principal política indutora da ampliação da jornada escolar no período.

Embora o programa tenha exercido função estratégica na organização da educação em tempo integral nas redes públicas de ensino, sua implementação ocorreu, em grande medida, sem o respaldo de diretrizes nacionais específicas

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

voltadas à formação inicial e continuada dos professores para atuação nesse modelo.

A partir de 2016, o Programa Mais Educação foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação, que permaneceu em vigência até dezembro de 2019, mantendo o foco na ampliação do tempo escolar, mas sem promover avanços significativos no delineamento de políticas formativas articuladas às demandas pedagógicas da educação em tempo integral.

No mesmo período, foi instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), por meio da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, atualmente regido pela Portaria nº 2.116, de 2 de dezembro de 2019, direcionado prioritariamente à expansão da jornada no ensino médio, também sem tratar de forma sistemática a formação docente como eixo estruturante da política.

Mais recentemente, a política federal passou a ser orientada pelo Programa Escola em Tempo Integral (ETI), instituído pela Lei nº 14.640/2023, que reafirma a ampliação da educação em tempo integral como diretriz nacional. Ainda que esse programa represente um avanço no reconhecimento legal da política, observa-se que permanecem desafios relacionados à articulação entre a expansão da jornada escolar, a reorganização curricular e a implementação de políticas consistentes de formação docente nas redes públicas de ensino.

Desse modo, tanto o PNE 2014–2024 quanto os programas federais voltados à educação em tempo integral avançaram na normatização e na indução da ampliação do tempo escolar, mas mantiveram fragilidades no tratamento sistemático da formação docente, o que contribui para a persistência do descompasso entre a expansão da jornada e as condições concretas de exercício da docência nas escolas públicas.

4.2 Currículo integrado na educação em tempo integral

A atuação docente em escolas de tempo integral impõe desafios que extrapolam as exigências tradicionais associadas ao ensino em jornada parcial,

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

demandando um conjunto ampliado de competências pedagógicas e saberes profissionais. Conforme evidenciam Grimm (2019) e Araújo (2021), esse contexto demanda do professor não apenas o domínio dos conteúdos curriculares, mas também a capacidade de articular tempos, espaços, projetos e experiências formativas diversificadas, em consonância com a proposta de formação integral dos estudantes.

Dessa forma, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola implica a reorganização do trabalho docente, do currículo e das práticas pedagógicas, exigindo do professor maior capacidade de planejamento, articulação curricular e gestão do tempo educativo.

Nesse contexto, a docência em tempo integral requer competências relacionadas à organização de práticas pedagógicas diversificadas, à articulação entre diferentes áreas do conhecimento e à integração das atividades desenvolvidas ao longo da jornada ampliada.

Não se trata apenas de ocupar o tempo adicional com atividades complementares, mas de conferir intencionalidade pedagógica às ações desenvolvidas, de modo que o tempo ampliado se converta em oportunidade de aprofundamento das aprendizagens e de qualificação do trabalho educativo.

A literatura educacional tem destacado que tais exigências demandam do professor saberes que vão além do domínio dos conteúdos curriculares. Tardif (2014) compreende os saberes docentes como um conjunto plural e heterogêneo, constituído por saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais, construídos ao longo da trajetória formativa e do exercício da docência.

Em contextos de educação em tempo integral, esses saberes são constantemente mobilizados e ressignificados, uma vez que o professor precisa lidar com novas formas de organização do currículo, com diferentes tempos pedagógicos e com demandas ampliadas de acompanhamento dos estudantes.

Nesse sentido, a análise desenvolvida por Araújo (2021) contribui de forma significativa para a compreensão das competências exigidas à docência em escolas públicas de tempo integral. Ao investigar a atuação docente nesse

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

contexto, a autora evidencia que a ampliação da jornada escolar reconfigura e intensifica as exigências relacionadas ao planejamento coletivo, à articulação curricular e à incorporação de saberes vinculados ao território e à realidade sociocultural dos estudantes. A pesquisa aponta que os professores são frequentemente desafiados a construir práticas pedagógicas que dialoguem com o contexto local, ao mesmo tempo em que enfrentam limitações institucionais, como a escassez de tempos destinados ao planejamento e à formação continuada.

Assim, torna-se necessário compreender a formação docente na educação em tempo integral como um processo que ultrapassa os esforços individuais dos professores e os momentos coletivos de estudo e planejamento no interior da escola.

Embora tais espaços sejam relevantes para o aperfeiçoamento profissional, eles não substituem a necessidade de políticas estruturadas de formação continuada promovidas pelos governos estaduais e municipais, capazes de alinhar os programas federais e as diretrizes pedagógicas às realidades das redes de ensino. A ausência desse investimento sistemático por parte das secretarias de educação configura uma das principais fragilidades das políticas de educação em tempo integral, comprometendo sua efetivação no cotidiano escolar.

A dimensão intercultural do trabalho docente também se apresenta como competência relevante na educação em tempo integral. Candau (2012) ressalta que a prática pedagógica precisa considerar a diversidade cultural presente no cotidiano escolar, reconhecendo os saberes e as experiências dos estudantes como elementos constitutivos do processo educativo. Em escolas de tempo integral, nas quais o convívio escolar se intensifica ao longo do dia, a capacidade do professor de mediar relações, lidar com diferenças e promover práticas pedagógicas inclusivas torna-se ainda mais necessária.

Além disso, a atuação em tempo integral exige do professor uma postura reflexiva sobre sua própria prática. Nóvoa (2022) destaca a importância da construção da profissionalidade docente a partir da reflexão crítica, da partilha de experiências e do trabalho colaborativo entre professores. No contexto da educação em tempo integral, essa perspectiva ganha centralidade, uma vez que a

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

complexidade do trabalho pedagógico demanda espaços institucionais de diálogo, planejamento coletivo e construção compartilhada de soluções para os desafios cotidianos.

Araújo (2021) evidencia, ainda, que a ausência de políticas formativas específicas para a atuação em escolas de tempo integral contribui para a sobrecarga docente e para a reprodução de práticas pedagógicas fragmentadas ao longo da jornada ampliada. Tal constatação reforça a necessidade de compreender as competências docentes não como atributos individuais, mas como construções coletivas, condicionadas pelas políticas de formação, pelas condições de trabalho e pela organização institucional das escolas.

Dessa forma, os saberes e competências necessários à docência em escolas de tempo integral devem ser compreendidos a partir de uma perspectiva integrada, que articule formação inicial, formação continuada, experiências profissionais e condições institucionais. A atuação docente nesse contexto exige domínio pedagógico, capacidade de articulação curricular, sensibilidade às dimensões socioculturais do território e disposição para o trabalho coletivo, aspectos que se constituem como desafios permanentes para a escola pública brasileira.

Ao analisar essas exigências à luz das contribuições de Araújo (2021), Candau (2012), Nóvoa (2022) e Tardif (2014), torna-se possível compreender que a consolidação da educação em tempo integral está diretamente relacionada à valorização do trabalho docente e ao reconhecimento da complexidade dos saberes que sustentam a prática pedagógica em contextos de jornada escolar ampliada.

4.3 Formação docente para escolas de tempo integral

A reorganização dos tempos e espaços escolares constitui um dos principais desafios no escopo da efetivação da educação em tempo integral. Para além do tempo destinado aos estudantes, torna-se imprescindível assegurar tempos

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

institucionais voltados ao planejamento pedagógico coletivo, à avaliação das práticas e à formação continuada dos professores.

Segundo afirmam Miranda e Santos (2012, p. 1087):

> O "novo" modelo de escola ou a inovação pretendida se limita ao aumento da carga horária diária, influindo pouco nos aspectos realmente qualitativos do ensino, como currículo, relação entre professor e aluno, avaliação e processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a ausência de espaços sistematizados de planejamento compromete a coerência das propostas curriculares e dificulta a integração entre as atividades desenvolvidas ao longo da jornada ampliada. Em diversas escolas públicas, o aumento do tempo de permanência dos estudantes não tem sido acompanhado pela reorganização da jornada de trabalho docente, o que intensifica a sobrecarga profissional e restringe as possibilidades de inovação pedagógica.

Por outro lado, experiências analisadas na literatura indicam que, quando os tempos de planejamento são assegurados institucionalmente, criam-se condições mais favoráveis para a construção de projetos pedagógicos integrados, capazes de articular diferentes linguagens, saberes e práticas educativas. Assim, os tempos e espaços de planejamento configuram-se como dimensão estratégica para a qualidade da educação em tempo integral**.**

Os resultados corroboram a compreensão apresentada por Grimm (2019) de que, no contexto da educação em tempo integral, é fundamental que os docentes disponham de tempos institucionais destinados a reuniões sistemáticas voltadas ao planejamento das atividades pedagógicas, ao estudo e ao desenvolvimento de práticas reflexivas.

Tais espaços podem contribuir para o aprimoramento da compreensão dos professores sobre o trabalho que realizam, bem como para o fortalecimento de sua segurança profissional diante dos desafios cotidianos enfrentados nas escolas de tempo integral.

Além de favorecer o desenvolvimento profissional individual, a institucionalização de tempos destinados ao planejamento coletivo possibilita a construção de práticas pedagógicas mais coerentes e integradas ao projeto educativo da escola.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

Esses momentos de diálogo e reflexão conjunta permitem aos professores alinharem objetivos, metodologias e formas de avaliação, criando condições para a superação de práticas fragmentadas e para a construção de propostas pedagógicas que respondam às exigências da educação em tempo integral.

Contextualmente, a educação em tempo integral pressupõe a superação de currículos rigidamente disciplinarizados, demandando propostas curriculares integradas que articulem a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) à parte diversificada. Ao observar o cenário da educação em tempo integral, pode-se perceber que a formação docente assume relevância particular, uma vez que cabe ao professor compreender o currículo como um todo articulado, e não como mera soma de componentes isolados.

Nesse sentido, estudos que analisam componentes curriculares específicos da educação em tempo integral contribuem para evidenciar as tensões entre a proposta de integração curricular e sua efetivação no cotidiano escolar, especialmente quando tais análises permitem compreender, a partir de disciplinas concretas, os limites e possibilidades do currículo integrado.

Um exemplo disso é a investigação desenvolvida por Brito, Pina e Aguiar (2019), que analisa o lugar o componente curricular História em experiências de educação em tempo integral. As autoras demonstram que a ampliação da jornada escolar nem sempre se traduz em fortalecimento curricular ou em reorganização pedagógica coerente, sobretudo quando a parte diversificada não é concebida como dimensão integrada ao currículo comum.

Brito, Pina e Aguiar (2019) evidenciam, ainda, que, na ausência de diretrizes formativas claras, o ensino de História tende a permanecer subordinado a uma lógica fragmentada, ao mesmo tempo em que se abrem possibilidades de integração curricular a partir da mediação docente e da articulação com o contexto sociocultural dos estudantes.

Até aqui, pode-se perceber que a parte diversificada do currículo, frequentemente associada a atividades culturais, esportivas, artísticas e de reforço escolar tende a ser tratada de forma secundária quando não há formação específica voltada à sua integração ao projeto pedagógico da escola. Essa

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

fragmentação reforça a dicotomia entre “aulas regulares” e “atividades complementares”, esvaziando o sentido formativo da educação em tempo integral.

Dessa forma, a formação docente voltada aos currículos integrados deve promover reflexões sobre interdisciplinaridade, contextualização do conhecimento e articulação com os territórios e culturas locais. Sem esse investimento formativo, a ampliação da jornada escolar corre o risco de se limitar a uma reorganização administrativa do tempo, sem impacto significativo na qualidade da formação dos estudantes.

A partir dessas considerações, experiências recentes de educação em tempo integral desenvolvidas em diferentes redes públicas evidenciam tanto o potencial quanto os limites da reorganização curricular e do trabalho docente nesse modelo.

Iniciativas do Programa Escola em Tempo Integral, política pública do governo federal que fomenta a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica na perspectiva da Educação Integral, indicam avanços na articulação entre currículo, cuidado integral, práticas interdisciplinares e atenção às especificidades territoriais, sociais e culturais dos estudantes (Brasil, 2025). Tais experiências demonstram que a ampliação da jornada escolar pode favorecer a integração entre diferentes áreas do conhecimento e a diversificação das práticas pedagógicas, desde que acompanhada de planejamento coletivo, definição clara de rotinas pedagógicas e políticas específicas de organização do trabalho docente.

Por outro lado, evidenciam que a efetivação de currículos integrados depende fortemente da formação dos profissionais, da valorização dos saberes locais e da construção de práticas pedagógicas articuladas ao território e à participação da comunidade escolar (Brasil, 2025).

Em conjunto, essas experiências reforçam a compreensão de que a consolidação da educação em tempo integral não se limita à ampliação do tempo escolar, mas requer investimentos contínuos na formação docente, na organização curricular e na criação de condições institucionais que sustentem práticas pedagógicas integradas e socialmente referenciadas.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

Como se pode perceber, apesar da existência de iniciativas que articulam formação continuada, planejamento coletivo e currículos integrados, tais experiências ainda se apresentam de forma pontual, pouco sistematizada e fortemente dependente de contextos locais específicos, o que evidencia limites à sua consolidação como política pública de alcance mais amplo.

Diante desse quadro, torna-se evidente que a ampliação da educação em tempo integral exige políticas de formação docente articuladas, contínuas e sensíveis às realidades locais. A superação das lacunas identificadas na literatura demanda o reconhecimento da formação docente como eixo estruturante das políticas de educação em tempo integral, condição indispensável para que o tempo ampliado se converta em experiências educativas socialmente referenciadas e pedagogicamente consistentes.

3. Considerações Finais

A análise desenvolvida evidencia que a educação em tempo integral demanda transformações significativas na organização curricular e nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Nesse contexto, a formação docente assume papel central, uma vez que os professores são responsáveis por mediar processos educativos que articulem diferentes saberes, experiências e tempos de aprendizagem.

Os resultados da pesquisa indicam que a consolidação de propostas pedagógicas voltadas à educação integral exige investimentos consistentes em políticas de formação inicial e continuada de professores, capazes de preparar os docentes para atuar em contextos educativos mais complexos e integrados. Assim, torna-se fundamental que as políticas educacionais considerem a formação docente como elemento estratégico para o fortalecimento da educação em tempo integral nas escolas públicas.

Referências

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: Moll, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ARAÚJO, Vanessa Jordão das Neves. ***Educação integral, políticas públicas e docência na escola pública***. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/23867/1/Vanessa%20Jord%c3%a3o%20das%20Neves%20Ara%c3%bajo.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Lei Federal n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL, Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, 26 abr. 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, 27 jan. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação; n. 193). Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890. Acesso em: 02 fev. 2026.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 196, 11 out. 2016a. Seção 1, p. 23. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113. Acesso em: 02 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 14 jan. 2026.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

BRITO, Monique Alves; PINA, Maria Cristina Dantas; AGUIAR, Edinalva Padre. O currículo e a disciplina História no contexto da educação integral em tempo integral. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 33, p. 17–47, jul./set. 2019. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/5276. Acesso em: 14 jan. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247–270, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral e tempo integral: perspectivas e desafios**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 931–951, 2009.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/681424018/TEXTO-08-CANDAU-didatica-critica-intercultural. Acesso em: 14 jan. 2026.

GRIMM, Euzeni Pedroso. **Política Pública de Tempo Escolar Ampliado e Educação Integral: por um Currículo Integrado e Integrador**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2019. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2378/1/Euzeni%20Pedroso%20Grimm%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

MIRANDA, Marília Gouvea de; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianopolis, v. 30, n. 03, p. 1073-101098, dez. 2012. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732012000300016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2026.

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

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/275/27570174088/27570174088.pdf. Acesso em:

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SANTOS, Kildo Adevair dos. Políticas de formação docente e a educação em tempo integral. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 14, n. 28, p. 16–40, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476969003.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

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

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/02/2026 - **Accepted:** 08/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/tpzk5n45
Pages: 1-22

https://www.academia.edu/104495807/Saberes_Docentes_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_Profissional_TARDIF_2014_. Acesso em: 14 jan. 2026.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.