

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA AMAZÔNIA ACREANA: DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

SEBASTIANA GAMA DOS SANTOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
ana_gama21@hotmail.com

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

A ampliação da jornada escolar por meio da Educação em Tempo Integral tem se consolidado como estratégia relevante de enfrentamento das desigualdades e de efetivação do direito à educação no Brasil. No entanto, essa ampliação não pode ser reduzida a um aumento quantitativo do tempo escolar, pois, conforme Arroyo, implica garantir tempos e espaços educativos socialmente qualificados, voltados ao desenvolvimento humano integral. Nesse sentido, a educação integral, historicamente construída no campo educacional, refere-se à formação plena dos sujeitos, articulando múltiplas dimensões da vida social. Contudo, como alerta Cavaliere, a ampliação do tempo não assegura, por si só, qualidade educacional, podendo ocorrer sem mudanças significativas nas práticas pedagógicas, o que revela a existência de disputas em torno dos sentidos da escola e da formação humana.

Para além da dimensão pedagógica, a Educação em Tempo Integral insere-se em transformações mais amplas nas formas de atuação do Estado, especialmente no que se refere à governança e à regulação das políticas educacionais. A Lei nº 14.640/2023 exemplifica esse movimento ao articular financiamento, metas e monitoramento, configurando mecanismos de indução federativa e regulação à distância. No contexto amazônico, particularmente no Acre, essas dinâmicas são tensionadas por desigualdades territoriais e limitações estruturais, que desafiam a efetivação do direito à educação. Diante disso, o estudo busca compreender em que medida a política de tempo integral opera, simultaneamente, como estratégia de ampliação de direitos e como reconfiguração das formas de regulação estatal, evidenciando suas contradições, limites e potencialidades.

DESENVOLVIMENTO



A análise proposta parte da compreensão de que a Educação em Tempo Integral, no Estado do Acre, deve ser interpretada como política pública que articula, de forma contraditória, dimensões redistributivas e regulatórias. Nesse sentido, busca-se compreender em que medida a ampliação da jornada escolar opera simultaneamente como estratégia de efetivação do direito à educação e como instrumento de reorganização das formas de atuação estatal na gestão educacional. Para tanto, adota-se uma abordagem teórica fundamentada na perspectiva crítica do Estado, mobilizando contribuições de Gramsci, Poulantzas e Stephen Ball, articuladas ao campo específico da educação integral, conforme desenvolvido por Arroyo, Cavaliere, Moll, Coelho e outros autores.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza documental, baseada na análise de dispositivos legais e normativos que regulam a política de Educação em Tempo Integral no Brasil, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei nº 14.640/2023. A análise mobiliza categorias como direito à educação, governança educacional, indução federativa e regulação por resultados, examinando sua presença e articulação no interior do arcabouço normativo. Adota-se uma perspectiva crítico-interpretativa, reconhecendo como limite analítico o foco no plano normativo da política, sem adentrar, de forma direta, sua implementação empírica nas unidades escolares.

A partir dessa abordagem, evidencia-se que a Educação em Tempo Integral tem sido historicamente apresentada como estratégia de ampliação do direito à educação, especialmente no que se refere à garantia de condições de permanência, aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. Contudo, conforme argumenta Arroyo (1988; 2012), o direito à educação não se restringe ao acesso à escola, mas envolve o direito a tempos e espaços educativos socialmente qualificados, capazes de assegurar experiências formativas significativas e dignas. Nessa perspectiva, a ampliação da jornada escolar só se justifica quando vinculada à reorganização das práticas pedagógicas e das condições institucionais da escola, de modo a promover a formação integral dos sujeitos.

Essa compreensão é aprofundada por Frigotto (2012), ao defender a educação omnilateral como horizonte formativo que integra dimensões cognitivas, culturais, sociais e políticas, contrapondo-se a concepções restritas de escolarização. De modo convergente, Guará (2006) enfatiza que educar integralmente implica reconhecer a complexidade das trajetórias dos sujeitos e a necessidade de políticas que articulem



proteção social, cultura e educação. Assim, a educação integral não pode ser reduzida à ampliação do tempo escolar, mas deve ser compreendida como projeto político-pedagógico comprometido com a formação humana plena.

No campo das políticas públicas, Maurício (2009) ressalta que a relação entre tempo, escola e política educacional é atravessada por disputas em torno dos sentidos da educação, evidenciando que a organização do tempo escolar constitui também um dispositivo de regulação social. De forma complementar, Cavaliere e Coelho (2017) destacam que a educação integral deve ser analisada a partir da articulação entre história, políticas e práticas, evidenciando que sua implementação não ocorre de forma linear, mas como resultado de disputas entre diferentes concepções de formação e de escola. A historicidade da educação integral, conforme discutida por Coelho (2009) e Moll (2012), revela que essa proposta sempre esteve vinculada a projetos de democratização da educação, ainda que frequentemente tensionada por limites estruturais e institucionais.

Nesse contexto, a análise dos dispositivos legais evidencia que a política de Educação em Tempo Integral, especialmente a partir da Lei nº 14.640/2023, incorpora mecanismos de regulação que articulam financiamento, metas e monitoramento. A vinculação entre repasse de recursos e cumprimento de metas de expansão configura uma estratégia de indução federativa, por meio da qual a União orienta a atuação dos sistemas de ensino. Tal configuração aproxima-se das formas contemporâneas de governança educacional, nas quais o Estado exerce sua função coordenadora por meio de instrumentos regulatórios, indicadores de desempenho e mecanismos de responsabilização, conforme discutido por Ball.

No entanto, a implementação dessa política no contexto amazônico, e particularmente no Estado do Acre, evidencia limites importantes. As especificidades territoriais, marcadas pela dispersão populacional, pelas dificuldades de acesso e pelas limitações infraestruturais, impõem desafios adicionais à efetivação da educação em tempo integral. A ampliação da jornada escolar, nesses contextos, exige não apenas a criação formal de matrículas, mas investimentos estruturais que garantam transporte, alimentação, infraestrutura e condições pedagógicas adequadas.

Dessa forma, observa-se que a política de Educação em Tempo Integral tende a operar, em muitos casos, pela ampliação quantitativa da jornada escolar, enquanto a



reorganização qualitativa do tempo educativo permanece condicionada às estruturas tradicionais da escola e às desigualdades territoriais.

Assim, a Educação em Tempo Integral configura-se como campo de disputas entre diferentes projetos de educação e de sociedade. Sua efetivação como direito depende da capacidade de articular ampliação do tempo escolar, transformação das práticas pedagógicas e enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam os territórios, especialmente na Amazônia acreana.

CONCLUSÕES

Conclui-se que a Educação em Tempo Integral no Estado do Acre configura-se como uma política marcada por tensões estruturais, na qual a ampliação do direito à educação entendido, à luz de Arroyo, como direito a tempos e espaços educativos dignos, coexiste com a intensificação de mecanismos de regulação estatal baseados em metas, financiamento e monitoramento. Embora apresente potencial para promover a equidade e a formação integral dos sujeitos, conforme a perspectiva omnilateral de Frigotto, sua efetivação encontra limites nas condições concretas de implementação, especialmente no contexto amazônico, onde desigualdades territoriais e infraestruturais impõem desafios adicionais. Como alertam Cavaliere e outros autores, a ampliação do tempo escolar não garante, por si só, qualidade educativa, evidenciando que a consolidação da educação integral depende da articulação entre financiamento adequado, transformação das práticas pedagógicas, reconhecimento das especificidades territoriais e fortalecimento de uma gestão educacional comprometida com a formação humana plena.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L.; OLIVEIRA, R. de; CÊA, G. dos S. A Pesquisa em Trabalho e Educação nas Regiões Norte e Nordeste. **Trabalho Necessário**, v. 13, nº 20, p. 68-87, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8614>. Acesso em: 10 fev. 2026.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BALL, S. J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539–564, 2005.



BARROSO, L. R. **A educação básica no Brasil: do atraso prolongado à conquista do futuro.** Direitos Fundamentais & Justiça, nº 41, 2019.

BAUER, A. **Do direito à educação à noção de quase-mercado.** RBPAAE, v.24, nº 3, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Presidência da República, 2014.

MOLL, J.; ARAÚJO, C. W. C.; XAVIER, L. **Por uma escola comum para a formação do povo brasileiro: de dia letivo completo e currículo integral.** Coleção Democracia e escola pública: Contemporaneidade e urgência da obra de Anísio Teixeira. V. II. 1 Ed. Bahia: EGBA, 2022.

