

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.029

ENTRE O IDEAL E A EXAUSTÃO: CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO

Maria Eduarda Pereira Leite¹

RESUMO

Este artigo analisa a implementação da política pública de Educação em Tempo Integral (ETI) no Ensino Médio, a partir de um estudo de caso em uma escola estadual do Ceará. Partindo da vivência docente da autora, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, com observação participante e entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores. A análise dos dados, orientada pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), é sustentada por referenciais teóricos críticos como Dardot e Laval (2016), Byung-Chul Han (2015), Paulo Freire (1996), Richard Sennett (2006) e Tricia Hersey (2024). Os resultados revelam um descompasso entre os princípios formativos da política de ETI e sua materialização cotidiana: ao invés de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, o modelo tem reproduzido lógicas neoliberais de responsabilização individual, desempenho e produtividade. A ausência de investimentos estruturais, a sobrecarga curricular e a negligência em relação às condições sociais dos estudantes geram efeitos adversos, como cansaço extremo, sensação de fracasso e silenciamento das singularidades juvenis. A pesquisa evidencia, assim, as contradições inerentes à execução da ETI como política pública e aponta a necessidade de reformulações que levem em conta a escuta ativa dos estudantes, o respeito aos seus

1 Doutora em Sociologia. Professora de Sociologia na Rede Estadual do Ceará. E-mail: maria-mepleite@gmail.com.

contextos e a reorganização do tempo escolar. Ao articular teoria crítica e análise empírica, este estudo contribui para o debate sobre a eficácia, os limites e as possibilidades transformadoras das políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo.

Palavras-chave: políticas públicas de educação, ensino médio integral, neoliberalismo, subjetividade juvenil, implementação.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a ampliação da jornada escolar no Ensino Médio tem sido apresentada como uma estratégia promissora para enfrentar os desafios educacionais brasileiros. A Educação em Tempo Integral (ETI), instituída em nível nacional pelo Programa de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Portaria MEC nº 1.145/2016), emergiu como política pública voltada à formação integral dos estudantes, ancorada em princípios como a interdisciplinaridade, o protagonismo juvenil e a construção do projeto de vida. No Ceará, a consolidação da ETI foi incorporada de modo mais sistemático à política educacional estadual, tornando-se referência para outras unidades federativas, com foco na melhoria dos indicadores de desempenho e na valorização do tempo escolar como espaço de desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

O discurso oficial que sustenta essa política se baseia na crença de que o tempo ampliado na escola seria condição para a formação plena do sujeito e para o fortalecimento da cidadania ativa. Inspirada em ideais freirianos de uma educação emancipadora, a proposta de educação integral busca superar a lógica fragmentada do ensino tradicional, compreendendo o estudante como um ser multidimensional – que aprende, sente, age e transforma a realidade. Contudo, a materialização cotidiana dessa política, em muitos contextos, tem revelado contradições profundas entre o ideal formativo e as condições reais de sua execução. Em lugar da vivência integral e humanizadora, observa-se, com frequência, a reprodução de lógicas neoliberais de desempenho, meritocracia e responsabilização individual, que convertem o tempo escolar ampliado em tempo de controle e intensificação da produtividade.

É nesse ponto que emergem as tensões centrais investigadas nesta pesquisa. O estudo, desenvolvido em uma escola estadual de tempo integral do Ceará, analisa como a política de ETI se concretiza na prática e quais efeitos produz sobre as subjetividades juvenis. A partir da vivên-

cia docente da autora, o trabalho adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada em observação participante e entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes. A análise dos dados segue a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), articulando empiria e teoria crítica em um diálogo que busca compreender os sentidos, contradições e impactos dessa política sobre o cotidiano escolar.

O referencial teórico apoia-se em autores que refletem criticamente sobre o neoliberalismo e suas repercussões nas instituições e nos sujeitos. Dardot e Laval (2016), em *A Nova Razão do Mundo*, argumentam que o neoliberalismo não é apenas um modelo econômico, mas uma racionalidade que redefine a subjetividade humana, transformando indivíduos em “empreendedores de si”. Byung-Chul Han (2015), em *Sociedade do Cansaço*, amplia essa leitura ao apontar o esgotamento psíquico como sintoma da sociedade do desempenho, na qual a liberdade se converte em autoexploração. Richard Sennett (2006), em *A Corrosão do Caráter*, analisa as consequências morais e emocionais do trabalho flexível e competitivo, destacando a instabilidade identitária que o capitalismo impõe aos sujeitos. Ao lado desses autores, Paulo Freire (1996) sustenta o horizonte emancipador da educação, reafirmando o papel da escola como espaço de diálogo, reflexão e conscientização. Já Tricia Hersey (2024), com sua obra *Descansar é Resistir*, propõe o descanso e o cuidado como práticas políticas e pedagógicas de resistência ao produtivismo.

Essa articulação teórica sustenta a hipótese de que a ETI, embora inspirada em ideais progressistas, tem sido tensionada por um modelo de gestão educacional capturado pela lógica empresarial, que privilegia resultados, indicadores e metas em detrimento da escuta, do tempo de reflexão e da diversidade das experiências juvenis. Assim, o que deveria ser o espaço de vivência integral do estudante muitas vezes se converte em um território de exaustão emocional e simbólica, onde o tempo integral assume o contorno de uma “educação integral extenuante”.

A pesquisa, ao dar voz a professores e estudantes, evidencia esse paradoxo. Os resultados apontam que a ampliação do tempo escolar, quando dissociada de condições estruturais adequadas e de práticas pedagógicas humanizadoras, pode intensificar desigualdades e sentimentos de fracasso. Estudantes relatam fadiga, ansiedade e desmotivação; professores, sobrecarga e dificuldade de equilibrar o ideal formativo com as demandas institucionais de desempenho. Ainda assim, emergem espaços de resistência e criação, onde o diálogo, a arte e a afetividade se configuram como brechas possíveis para uma educação integral verdadeiramente emancipadora.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar as contradições entre o ideal emancipador da Educação em Tempo Integral e sua implementação prática no Ensino Médio, compreendendo os efeitos dessa política sobre as subjetividades juvenis e sobre o trabalho docente. Como objetivos específicos, busca-se: (a) examinar os discursos e fundamentos teóricos que orientam a política de ETI; (b) identificar as percepções de professores e estudantes sobre o cotidiano das escolas integrais; e (c) discutir os impactos da intensificação do tempo e da produtividade sobre a formação e o bem-estar dos sujeitos escolares.

A metodologia qualitativa, aliada à lente crítica da autora-pesquisadora, permitiu compreender a escola como espaço de tensões, no qual se entrecruzam o ideal formativo de Paulo Freire e a lógica performática descrita por Han, Sennett e Dardot & Laval. O estudo revela que a política de tempo integral, ao ser operacionalizada sob parâmetros de eficiência e resultados, tende a reforçar a autogestão da exaustão, deslocando a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional para o indivíduo. No entanto, também aponta caminhos de reconstrução possíveis: a necessidade de reorganizar o tempo escolar, fortalecer práticas de escuta ativa e promover uma educação que valorize o descanso, a criação e o afeto como dimensões essenciais do aprender.

O artigo está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, a seção metodológica detalha os procedimentos e instrumentos da pes-

quisa; o referencial teórico discute os conceitos de educação integral, neoliberalismo e sociedade do desempenho; a seção de resultados e discussão apresenta as análises das entrevistas e observações realizadas, articulando empiria e teoria; e, por fim, as considerações finais sintetizam as principais conclusões e apontam para a urgência de repensar o modelo de tempo integral à luz de uma pedagogia do cuidado e da emancipação.

Em síntese, o trabalho reafirma a importância de compreender a escola como espaço político e humano, em que a formação integral só se realiza plenamente quando há equilíbrio entre o ideal de excelência e o direito ao descanso, ao afeto e à escuta. Entre o ideal e a exaustão, o desafio é reconstruir o sentido da educação integral como prática de liberdade, e não de sofrimento.

METODOLOGIA

O presente estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas, interpretativas e exploratórias, com enfoque crítico e hermenêutico, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência da Educação em Tempo Integral (ETI) e às contradições que emergem no cotidiano escolar. Segundo Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, o que se mostra essencial quando o objetivo é compreender o humano em sua complexidade e contexto. Assim, mais do que mensurar dados, este estudo pretende interpretar fenômenos educacionais a partir das experiências vividas, observadas e narradas pelos sujeitos.

A perspectiva hermenêutica-crítica adotada está ancorada na compreensão de que a escola é um espaço de produção simbólica e política, onde as práticas e discursos expressam as tensões de um modelo educacional atravessado por racionalidades distintas. Como afirma Gadamer (1999, p. 382), “toda compreensão é sempre interpretação, e toda interpretação se move no horizonte de uma tradição”. Nesse sentido,

compreender a política de ETI requer situá-la nas tramas históricas e ideológicas que a constituem, articulando empiria e teoria em um exercício reflexivo contínuo. Essa abordagem é também inspirada na tradição crítica da educação, especialmente em Paulo Freire (1996, p. 32), para quem “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que o ato de pesquisar, assim como o ato de educar, é um processo de construção dialógica de sentidos.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma autoetnografia crítica, na qual a pesquisadora, atuando como professora da rede pública estadual, utiliza sua vivência como lente interpretativa. Essa escolha metodológica se fundamenta na compreensão de que o lugar de fala do professor-pesquisador é legítimo e enriquecedor para a análise educacional. Conforme Ellis, Adams e Bochner (2011, p. 273), a autoetnografia “explora a experiência pessoal do pesquisador para compreender aspectos culturais e sociais mais amplos”. Assim, o relato reflexivo da autora não busca neutralidade, mas compromisso ético e político com a transformação da realidade pesquisada.

O campo empírico da pesquisa é uma escola estadual de tempo integral localizada em um município do interior do Ceará, vinculada à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). A instituição foi selecionada por conveniência e relevância científica, tendo em vista que representa um caso exemplar da política de ETI implantada no estado desde 2016, com base no Programa de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Portaria MEC nº 1.145/2016). A escola atende jovens majoritariamente oriundos de famílias de baixa renda, moradores de bairros periféricos e comunidades rurais, cuja realidade social complexa evidencia o papel da escola pública como espaço de inclusão e mobilidade social.

Participaram da pesquisa oito estudantes e quatro professores do Ensino Médio Integral, selecionados intencionalmente a partir de critérios de representatividade, tempo de vínculo e disponibilidade para participar do estudo. Os estudantes pertenciam às turmas do 2º e 3º anos, e os

professores atuavam em diferentes áreas do conhecimento. Todos foram informados sobre os objetivos e a natureza da pesquisa, tendo consentido formalmente sua participação. De acordo com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, foram respeitados os princípios éticos aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas, garantindo o anonimato dos participantes e o uso restrito das informações para fins acadêmicos.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, ambas adequadas a pesquisas qualitativas que valorizam o ponto de vista dos sujeitos. A observação foi realizada ao longo de um ano letivo, em diferentes contextos escolares, incluindo aulas, reuniões pedagógicas e atividades extracurriculares. As anotações de campo buscaram registrar comportamentos, interações e percepções relacionadas à rotina ampliada da escola e às expressões de cansaço, ansiedade e resistência entre os estudantes. As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, possibilitaram o aprofundamento de temas emergentes, preservando a espontaneidade das narrativas e a diversidade das experiências vividas.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), foi utilizada como técnica de tratamento dos dados. O método proposto pela autora envolve três fases – pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – que permitem a construção de categorias interpretativas. Para Bardin (2016, p. 125):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens.

A autora enfatiza que “as categorias não são apenas classificações, mas instrumentos de interpretação que expressam a visão do pesquisador sobre o objeto estudado” (BARDIN, 2016, p. 129). Nesse sentido, a categorização não é um ato neutro, mas uma escolha epistemológica que traduz

as intencionalidades e o olhar crítico de quem investiga, permitindo revelar sentidos ocultos nas falas e práticas dos sujeitos pesquisados.

As categorias emergentes do material empírico foram articuladas às reflexões teóricas de autores como Dardot e Laval (2016), Byung-Chul Han (2015), Richard Sennett (2006), Paulo Freire (1996) e Tricia Hersey (2024), possibilitando compreender o modo como a racionalidade neoliberal e a cultura do desempenho moldam as relações escolares e os modos de ser dos estudantes e docentes. Como afirma Dardot e Laval (2016, p. 325), “o neoliberalismo impõe a cada um o dever de se comportar como uma empresa de si mesmo, gerindo sua própria vida como um capital a ser valorizado”, o que se traduz, no contexto escolar, na responsabilização individual pelo sucesso e pela produtividade. Essa lógica, quando transposta para a Educação em Tempo Integral, acaba tensionando o ideal emancipador freiriano de uma formação integral e humanizadora.

A análise interpretativa revelou que a política de ETI, embora concebida sob o discurso da formação integral, tem reproduzido dispositivos de controle, vigilância e gestão do tempo que se aproximam daquilo que Han (2015, p. 31) denomina “sociedade do desempenho”, na qual o sujeito é simultaneamente explorador e explorado de si mesmo. Essa constatação reforça a pertinência da abordagem crítica adotada e do papel da pesquisadora como sujeito implicado na realidade que investiga, evidenciando que o olhar etnográfico e o exercício da docência se retroalimentam em um movimento de reflexão e ação contínua.

Dessa forma, a metodologia deste estudo conjuga empiria, crítica e sensibilidade, reconhecendo o lugar da pesquisadora-professora como parte integrante do processo de conhecimento. O percurso metodológico, ancorado em autores como Bardin (2016), Freire (1996) e Han (2015), permitiu compreender a Educação em Tempo Integral não apenas como política pública, mas como fenômeno social que expressa as contradições de um tempo histórico marcado pelo produtivismo e pelo cansaço coletivo. Tal compreensão orienta a análise dos resultados apresentados nas seções seguintes, onde as vozes dos sujeitos revelam as tensões entre

o ideal formativo e a exaustão cotidiana, apontando para a necessidade de uma educação que, mais do que ocupar o tempo, devolva sentido e humanidade ao ato de aprender.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise qualitativa do material empírico (composto por registros de observação participante e entrevistas com oito estudantes e quatro professores da Escola Estadual de Educação em Tempo Integral) permitiu identificar cinco categorias analíticas: (1) a tensão entre o ideal formativo e a prática institucional; (2) a lógica neoliberal e a gestão empresarial da escola; (3) o cansaço e a ansiedade juvenil; (4) os silenciamentos e resistências simbólicas dos estudantes; e (5) o papel do professor na mediação entre política e prática.

Para preservar o anonimato dos participantes, todos foram identificados por meio de códigos alfanuméricos: “E” representa os estudantes (de E1 a E8) e “P” representa os professores (de P1 a P4). Essa estratégia, amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, garante a confidencialidade das identidades e facilita a referência cruzada entre as falas e as categorias analíticas, conforme recomendam as normas éticas de pesquisa em Ciências Humanas (Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde).

Os dados foram tratados segundo o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que possibilitou a sistematização das falas e observações em eixos temáticos, apresentados a seguir.

Quadro 1 – Categorias empíricas e principais achados

Categoria Analítica	Descrição dos Achados	Fontes Empíricas
1. A educação integral e o ideal formativo	Ideal freiriano da formação omnilateral confrontado com rotina fragmentada e produtivista.	Entrevistas com estudantes E2, E4 e professores P1 e P3.
2. A escola como empresa	Discurso de metas, rankings e eficiência institucional; pressão por resultados.	Observação de reuniões pedagógicas e falas de P2 e P4.
3. O cansaço juvenil	Efeitos da jornada ampliada: fadiga, ansiedade, perda de concentração.	Relatos de E1, E5, E6 e diário de campo da pesquisadora.
4. Resistências simbólicas	Momentos de afeto, humor e solidariedade como formas de resistência.	Falas de E3, E7 e registros de observação.
5. Mediação docente crítica	Tentativas dos professores de conciliar cuidado e exigência; sentimento de sobrecarga.	Entrevistas com P1, P3 e P4.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O IDEAL FORMATIVO

A Educação em Tempo Integral é apresentada pelos documentos oficiais como política de formação omnilateral, inspirada nos ideais de Paulo Freire (1996), Arroyo (2014) e Cavaliere (2002). Essa proposta defende que o tempo ampliado deve possibilitar experiências integradoras entre o saber, o sentir e o agir. Para Freire (1996, p. 32), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”.

Contudo, as falas dos estudantes revelam uma vivência distinta desse ideal. Muitos relataram que o tempo ampliado tem sido ocupado por atividades excessivas e pela cobrança constante por resultados. Uma estudante sintetiza: “A gente chega às sete e sai quase cinco da tarde. Tem aula, projeto, simulado, tudo junto. Parece que o dia nunca acaba. Eu gosto da escola, mas às vezes sinto que é mais cansaço do que aprendido” (E3, 2024).

Esse relato ilustra o que Arroyo (2014, p. 58) denomina “tempo sem experiência”, no qual a ampliação da jornada escolar não é acompanhada

por práticas pedagógicas significativas. Em consonância, Cavaliere (2002) afirma que a educação integral não pode ser confundida com intensificação do ensino, pois “a integralidade implica ampliar o sentido da escola, e não apenas o tempo de permanência” (CAVALIERE, 2002, p. 49).

As observações realizadas nas salas e pátios da escola reforçam essa contradição: estudantes frequentemente demonstravam fadiga, dormindo em momentos de aula ou expressando apatia em atividades de longa duração. Esses indícios revelam que o modelo, embora discursivamente emancipador, tem se configurado, na prática, como uma estrutura de tempo integral extenuante.



O NEOLIBERALISMO E A ESCOLA COMO EMPRESA

As análises revelaram que o vocabulário da gestão empresarial impregna o cotidiano escolar e orienta práticas pedagógicas, administrativas e avaliativas. Palavras como metas, produtividade, rendimento e indicadores tornaram-se recorrentes nos discursos institucionais, reconfigurando a forma como professores e estudantes percebem o processo de ensino-aprendizagem. Durante uma reunião pedagógica observada, a coordenadora enfatizou: “Precisamos atingir a meta. Precisamos que

todos os professores alinhem suas aulas às competências das avaliações externas.” Essa fala sintetiza a lógica de gestão por resultados que se dissemina nas escolas públicas sob o pretexto de promover qualidade, mas que, na prática, subordina o trabalho pedagógico à performatividade.

Essa linguagem gerencial remete ao conceito de neoliberalismo como racionalidade governamental desenvolvido por Dardot e Laval (2016). Os autores argumentam que o neoliberalismo não se limita a um modelo econômico, mas constitui uma forma de governar e subjetivar os indivíduos, instaurando o princípio da concorrência como norma universal. Como afirmam os autores, “cada indivíduo é levado a gerir a si mesmo como uma empresa, a medir seu valor por índices de desempenho” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325).

Nessa lógica, a autonomia, tão exaltada pelo discurso educacional contemporâneo, converte-se em autogestão da própria performance, instaurando uma cultura de responsabilização permanente. “O neoliberalismo é, acima de tudo, uma racionalidade política que produz sujeitos empreendedores de si, que se autoavaliam, se autocontrolam e se auto-penalizam quando não atingem as metas estabelecidas por padrões externos de eficiência.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329).

No contexto escolar, essa racionalidade transforma a educação em um campo de mensuração e competição permanente, onde o sentido formativo é substituído pela lógica do desempenho. Assim, a escola passa a operar como uma empresa educativa, e os sujeitos (professores e estudantes) tornam-se recursos humanos a serem otimizados. O tempo pedagógico converte-se em tempo produtivo; o aluno é avaliado por sua capacidade de performar; e o professor, por sua eficiência em gerar resultados quantificáveis.

De modo convergente, Freitas (2018) denuncia o avanço da reforma empresarial da educação no Brasil, que, segundo ele, se apoia em princípios de accountability (prestação de contas) e de gestão gerencialista, impondo às escolas metas e indicadores que reduzem a complexidade do processo educativo. O autor observa que “as escolas públicas têm sido

pressionadas a adotar práticas gerenciais que subordinam o ensino à lógica dos resultados, desconsiderando as condições concretas dos sujeitos” (FREITAS, 2018, p. 62). Essa crítica é reforçada por Apple (2003, p. 21), ao afirmar que “a ênfase nas métricas e nos resultados desloca o foco do aprendizado para o controle, reforçando desigualdades e desvalorizando o trabalho docente”.

A racionalidade neoliberal introduzida pela política de Educação em Tempo Integral (ETI) manifesta-se, portanto, na produção de subjetividades performativas, nas quais professores e estudantes internalizam o discurso do desempenho. Observou-se, por exemplo, que a gestão escolar relatou sentimentos de ansiedade quando os índices da escola não atingiam as metas estabelecidas pela Secretaria. Essa autovigilância permanente é um efeito direto da política de responsabilização individual, conforme descreve Sennett (1999) ao analisar o impacto do capitalismo flexível sobre a identidade do trabalhador moderno. Para ele, “a cultura da nova economia corrói o caráter ao exigir do sujeito uma adaptabilidade contínua e ao converter o fracasso estrutural em culpa pessoal” (SENNETT, 1999, p. 47).

Na escola, esse fenômeno se traduz na figura do professor-empresendedor, que precisa gerir sua sala de aula como uma “miniempresa pedagógica”, alinhando-se a metas de produtividade educacional. Oliveira (2015, p. 88) observa que “a intensificação do trabalho docente sob o modelo gerencial tem provocado o esvaziamento político e reflexivo da docência, substituindo o planejamento coletivo pela gestão individualizada da eficiência”. Essa tendência evidencia a captura do sentido público da escola por uma lógica mercantil que transforma o ato educativo em prestação de serviço.

Do ponto de vista dos estudantes, a incorporação da linguagem neoliberal gera efeitos subjetivos e simbólicos profundos. Muitos jovens passam a compreender o aprendizado como investimento em “capital humano” e internalizam a crença de que o sucesso ou o fracasso escolar é resultado exclusivo de seu esforço individual, ignorando os condicionantes sociais e

estruturais. Essa responsabilização reforça o que Foucault (2008) descreve como a biopolítica neoliberal – o controle social exercido não pela coerção externa, mas pela autogestão dos corpos e das condutas.

Dessa forma, o vocabulário da gestão empresarial não apenas altera o discurso institucional, mas também redefine o modo de ser e sentir dos sujeitos escolares. A escola, ao adotar a retórica da eficiência, acaba por distanciar-se de sua função humanizadora, substituindo a formação integral por uma formação performativa, orientada pelo “fazer mais, melhor e mais rápido”. Essa transformação implica um risco político e ético: o de reduzir a educação à lógica da produtividade, esvaziando o seu potencial emancipatório.

Como sintetiza Freire (1996, p. 69), “a educação é um ato político e não neutro; serve à libertação ou à domesticação dos homens”. Quando a escola assume o léxico da empresa, ela abdica, ainda que parcialmente, de sua vocação libertadora e se aproxima do papel de instrumento de controle social. Cabe, portanto, à crítica educacional revelar essas contradições e propor caminhos para ressignificar a escola como espaço de humanização, diálogo e resistência às formas sutis de dominação impostas pelo neoliberalismo.

Os professores participantes confirmaram essa percepção. O docente P2 relatou: “Somos cobrados o tempo todo por notas, por relatórios. Às vezes sinto que ensino virou planilha. Fica difícil trabalhar o lado humano, o emocional dos alunos.” (P2, 2024). Essa crítica dialoga com a reflexão de Sennett (1999, p. 39), ao analisar o capitalismo flexível:

O novo capitalismo não destrói as instituições de uma só vez; ele as torna instáveis. A lealdade e o compromisso de longo prazo são substituídos por projetos curtos e avaliações constantes, fazendo com que o indivíduo aprenda a viver em estado permanente de reinvenção (Sennett, 1999, p. 39).

Aplicada à escola, essa lógica produz sujeitos inseguros, sempre em busca de aprovação, reproduzindo o ethos da eficiência empresarial em detrimento do aprendizado reflexivo. O estudante passa a medir seu valor

não pela qualidade de suas experiências formativas, mas pela quantidade de tarefas realizadas e pelos números que simbolizam seu desempenho — notas, medalhas, rankings e certificados. Nessa configuração, o aprender cede lugar ao performar, e o erro, que deveria ser entendido como parte essencial do processo de construção do conhecimento, torna-se um fracasso moral. Como observa Byung-Chul Han (2017, p. 30), a sociedade do desempenho gera indivíduos que se autoexploram acreditando exercer liberdade, quando, na realidade, são reféns de uma “liberdade coercitiva”, pautada pela obrigação de ser produtivo o tempo todo.

No contexto educacional, essa coerção se manifesta na autovigilância constante dos estudantes e professores, que internalizam a expectativa de produtividade e passam a se comparar continuamente. A cultura escolar se reorganiza em torno de métricas, projetos e avaliações, fomentando o medo de errar e o culto à excelência individual. Segundo Sennett (1999, p. 42), o capitalismo flexível “corrói o caráter” ao substituir a estabilidade e o compromisso coletivo pela instabilidade e pela competição permanente. O mesmo ocorre nas escolas de tempo integral, nas quais o protagonismo juvenil — em vez de ser uma prática de autonomia crítica — converte-se em autogerenciamento da própria performance, um imperativo de sucesso individual.

Essa internalização da lógica de mercado cria o que Foucault (2008) chamou de “governamentalidade neoliberal”, em que o controle não se exerce pela imposição externa, mas pela autogestão das condutas. Assim, o estudante se transforma em um “empreendedor de si” (DARDOT; LAVAL, 2016), responsável integral pelo seu sucesso ou fracasso. Essa responsabilização apaga as desigualdades estruturais — econômicas, raciais e territoriais — que influenciam o processo educativo e naturaliza a ideia de que basta esforço pessoal para vencer. A escola, sob essa ótica, deixa de ser um espaço de formação coletiva e passa a funcionar como um laboratório de meritocracia, no qual se premia a conformidade e se penaliza a diferença.

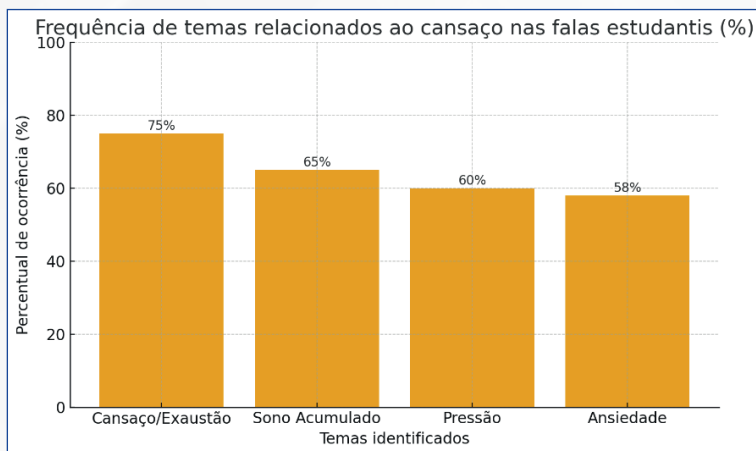
O impacto subjetivo dessa racionalidade é profundo: surgem sentimentos de insuficiência, ansiedade e autodesvalorização, especialmente entre jovens que não conseguem corresponder ao modelo ideal de estudante produtivo. A busca incessante por reconhecimento transforma a aprendizagem em um ato competitivo, e o prazer de aprender em uma obrigação. Como aponta Paulo Freire (1996, p. 67), “ensinar exige a alegria e a esperança de que aprender é um ato criador e não de submissão”. No entanto, sob o domínio da racionalidade gerencial, o aprender torna-se tarefa árida, orientada pela lógica da adequação e não da criação.

Desse modo, a escola se distancia de sua função humanizadora e se aproxima da lógica empresarial, produzindo sujeitos cansados, dóceis e autocontrolados, moldados para atender às expectativas institucionais. Ao invés de formar cidadãos críticos e autônomos, forma indivíduos que se avaliam, se comparam e se punem – reproduzindo, em escala escolar, a engrenagem emocional e simbólica do neoliberalismo. Essa captura da subjetividade estudantil evidencia o perigo de uma educação que troca o formar pelo performar, o pensar pelo cumprir metas, e o sonhar pelo produzir resultados.

O SUJEITO DO DESEMPENHO E O CANSAÇO JUVENIL

Entre as categorias empíricas, o cansaço foi a mais recorrente. Em 75% das falas estudantis, apareceram expressões como “exaustão”, “sono acumulado”, “pressão” e “ansiedade”. A rotina dos jovens da ETI é marcada por uma jornada de nove horas diárias, somada às demandas extracurriculares e avaliações constantes.

Byung-Chul Han (2017, p. 30) define a contemporaneidade como “a era da autoexploração, em que o sujeito acredita ser livre, mas é prisioneiro de si mesmo”. Os depoimentos confirmam essa ideia: “A escola fala que é pra gente ser protagonista, mas o tempo todo a gente tem que seguir metas. Se não tira nota boa, a culpa é nossa. Eu chego em casa tão cansado que nem consigo fazer as atividades de casa” (E5, 2024).



O discurso da autonomia converte-se, assim, em autoresponsabilização, fazendo com que o estudante internalize a lógica do desempenho. Esse fenômeno é descrito por Han (2017) como o “paradoxo da liberdade coercitiva”, no qual o explorador e o explorado são a mesma pessoa.

A **reportagem do Le Monde Diplomatique (2025)**, intitulada *A Pedagogia da Ansiedade nas Protoprisões Escolares*, oferece uma chave interpretativa importante: “as escolas contemporâneas reproduzem dispositivos de controle e vigilância que transformam o tempo de estudo em tempo de ansiedade coletiva”. Essa constatação foi corroborada pelos registros da pesquisadora: estudantes monitorados constantemente por aplicativos de rendimento, metas individuais afixadas em murais e cobrança de frequência em atividades extraclasse.

Em contraponto, Tricia Hersey (2022, p. 14) propõe o descanso como resistência política: “Descansar é um ato de desobediência em uma sociedade que nos convenceu de que o valor está no fazer sem parar”. Essa perspectiva aponta para a urgência de repensar o tempo escolar não apenas como ampliação da jornada, mas como espaço de pausa, contemplação e escuta.

SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS JUVENIS

Apesar da sobrecarga imposta pela rotina escolar, os estudantes constroem estratégias de resistência simbólica que subvertem a lógica produtivista e reafirmam o caráter humano e relacional da vida escolar. Durante a observação participante, foram registrados momentos espontâneos de solidariedade, humor e convivência afetiva, nos quais os jovens encontravam brechas para ressignificar o tempo institucional. Entre conversas descontraídas, trocas de afeto, risadas, cochilos nos intervalos e queixas coletivas sobre o excesso de provas e atividades, emergem formas sutis de resistência que denunciam o cansaço e, ao mesmo tempo, reafirmam o desejo de leveza e de pertencimento. Esses gestos cotidianos revelam que, mesmo diante de um sistema que valoriza o desempenho e a produtividade, os estudantes insistem em preservar espaços de liberdade, prazer e sociabilidade – dimensões essenciais da experiência juvenil e do processo educativo.



Esses gestos revelam o que Paulo Freire (1996, p. 45) chama de “esperança como imperativo ontológico”, a crença de que a transformação é



possível mesmo nos espaços de opressão. O diálogo e o afeto tornam-se, nesse sentido, **atos políticos**. As falas de E7 ilustra essas resistências: “A gente tenta fazer a escola mais leve. Quando o professor deixa a gente conversar ou cantar, o dia melhora.” (E7, 2024).

Tais manifestações se aproximam da proposta de Hersey (2022), para quem o autocuidado é uma prática de insurgência e preservação da dignidade humana. A autora afirma que “o descanso e o afeto são ferramentas de sobrevivência diante de sistemas que nos desumanizam” (HERSEY, 2022, p. 57). Na escola pesquisada, a cultura estudantil produz microgestos de resistência que revelam que descansar, sorrir e compartilhar também são modos de aprender.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO ENTRE POLÍTICA E PRÁTICA

Os professores entrevistados revelaram sentimentos ambíguos: entusiasmo com o ideal da ETI e frustração diante das exigências burocráticas. O professor P3 declarou: “A gente acredita na proposta, mas é difícil quando tudo vira meta e relatório. Falta tempo pra o essencial: ouvir o aluno.” (P3, 2024). Esse dilema confirma a análise de Schön (1992, p. 35) sobre o profissional reflexivo, que atua em contextos incertos e precisa repensar constantemente sua prática. Para ele, “a reflexão-na-ação é a capacidade de pensar sobre o que se faz enquanto se faz”.

Em convergência, Sennett (1999) descreve o educador contemporâneo como um trabalhador emocional, que administra sentimentos e tensões em um contexto de cobrança constante. Essa dupla função (cuidar e performar) gera esgotamento, mas também abre brechas para a criatividade e a humanização da prática docente.

As observações mostraram que alguns professores implementaram práticas restaurativas, como rodas de conversa e momentos de relaxamento no início das aulas, demonstrando uma tentativa de ressignificar o tempo integral. Essas iniciativas mostram que a mediação crítica é

possível mesmo em contextos de controle institucional, reafirmando o compromisso ético da docência como ato de resistência.



Em síntese, os resultados e discussões evidenciam que o modelo de Educação em Tempo Integral, ao ser capturado pela lógica neoliberal, reproduz o paradoxo entre formação e exaustão. Contudo, as vozes de estudantes e professores revelam a presença de práticas emancipadoras, que, embora marginais, apontam para a reconstrução da escola como espaço de cuidado, diálogo e descanso. Entre o ideal e a exaustão, persiste a esperança – e nela, a possibilidade de reinventar o sentido da educação integral no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico realizado nesta pesquisa permitiu compreender que a política de Educação em Tempo Integral (ETI), embora concebida sob o ideal de uma formação omnilateral e emancipadora, tem revelado contradições profundas entre o discurso oficial e a realidade vivida nos espaços escolares. Ao longo do estudo, tornou-se evidente o paradoxo central da política: o de uma educação integral que, muitas vezes, se converte em exaustão integral. A ampliação da jornada, sem a reconfiguração qualitativa das práticas pedagógicas e das condições estruturais, tem gerado

sobrecarga física e emocional para estudantes e professores, comprometendo o sentido formativo e humanizador da experiência educativa.

Os dados analisados mostraram que o tempo escolar, em vez de se constituir como espaço de criação e reflexão, tem sido ocupado por múltiplas tarefas, avaliações e metas de desempenho. Tal configuração reflete a captura do ideal pedagógico pela racionalidade neoliberal, que transforma a escola em ambiente de controle e mensuração. Essa dinâmica contribui para o esvaziamento do vínculo afetivo com o saber e para a emergência de sintomas como o cansaço, a ansiedade e a sensação de inadequação – elementos que tensionam a promessa de integralidade que deveria sustentar a ETI.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar o tempo escolar e o currículo, reconhecendo a importância das pausas, do afeto e da escuta como dimensões constitutivas do aprendizado. É necessário romper com a lógica da produtividade e afirmar o direito ao descanso, à convivência e à experiência estética como condições pedagógicas essenciais. A escola precisa recuperar seu papel de espaço de diálogo, de encontro e de construção coletiva do conhecimento – e não de simples reprodução de metas.

As conclusões aqui apresentadas reforçam a necessidade de políticas públicas sensíveis às realidades sociais e emocionais dos estudantes, que valorizem suas trajetórias, territórios e singularidades. Uma educação integral crítica deve articular conhecimento, sensibilidade e cidadania, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento humano em sua plenitude, e não apenas o desempenho acadêmico. Essa reconfiguração exige escuta ativa, participação juvenil e formação docente contínua, capazes de restaurar o sentido ético e político da educação pública.

Como desdobramento deste estudo, propõe-se a realização de pesquisas comparativas entre diferentes modelos de tempo integral e entre escolas de contextos diversos, a fim de aprofundar a compreensão sobre os impactos da política na vida dos estudantes e na organização do trabalho docente. Estudos longitudinais também poderão contribuir para

avaliar as transformações que se consolidam (ou não) ao longo dos anos de implementação da ETI.

Em última instância, a análise reafirma que a escola continua sendo um espaço de disputa simbólica e de esperança, onde resistem a criatividade, a solidariedade e o desejo de aprender. Como ensinou Paulo Freire (1996, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão.” É nessa comunhão – entre o saber, o sentir e o viver – que a educação integral poderá reencontrar seu verdadeiro sentido: o de formar sujeitos livres, críticos e capazes de transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 117, p. 45-70, 2002.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. *Autoethnography: An overview*. Forum Qualitative Sozialforschung, v. 12, n. 1, p. 273-290, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HERSEY, Tricia. *Descansar é resistir: manifesto do movimento Nap Ministry*. Tradução de Luiza Lobo. São Paulo: HarperCollins Brasil, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A reconfiguração do trabalho docente: intensificação e autogerenciamento*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 83-97, 2015.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1992.