REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE APOIO INSTITUCIONAL

THE SOCIO-EMOTIONAL DIMENSION OF TEACHING WORK IN FULL-TIME SCHOOLS: CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF INSTITUTIONAL SUPPORT

Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas • 10/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794231574

Cláudia Farias Borges
Ronaldo Silva de Sousa
Maria Estela Franco de Oliveira
Maria Jordanea Sousa Silva
Ana Janderline Damasceno do Carmo
Alice Maria de Souza

RESUMO

A ampliação da jornada escolar suscita questões sobre as condições em que os professores sustentam o ensino, a convivência e o acompanhamento dos estudantes. Este artigo discute a dimensão socioemocional do trabalho docente na escola de tempo integral, com atenção às demandas profissionais e às possibilidades de apoio institucional. Desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, organizada como revisão narrativa. O conjunto de referências articula estudos sobre tempo escolar, reestruturação e intensificação do trabalho, saúde docente, emoções no ensino e procedimentos de pesquisa bibliográfica. A análise se estrutura em três eixos: organização do tempo e condições de realização do trabalho; relações profissionais e exigências emocionais; responsabilidades institucionais de acolhimento e proteção. A leitura transversal permite formular a interpretação de que a duração da permanência na escola não explica, isoladamente, o bem-estar ou o desgaste dos professores. Importam a composição das tarefas, os recursos disponíveis, a autonomia pedagógica e as possibilidades de cooperação. Discutem-se planejamento protegido, distribuição de responsabilidades, escuta com encaminhamento, formação contextualizada e articulação com serviços especializados como direções de apoio, cuja efetividade exige investigação empírica. Conclui-se que o cuidado socioemocional docente deve integrar a organização da escola de tempo integral, articulando desenvolvimento profissional e condições dignas de trabalho, sem transferir aos indivíduos a responsabilidade exclusiva pelo enfrentamento das dificuldades institucionais.

Palavras-chave: Trabalho docente; Educação em tempo integral; Dimensão socioemocional; Condições de trabalho; Apoio institucional.

ABSTRACT

The expansion of the school day raises questions about the conditions under which teachers sustain teaching, coexistence and student support. This article discusses the socio-emotional dimension of teaching work in full-time schools, with attention to professional demands and possibilities for institutional support. A qualitative bibliographic research is developed, of an exploratory and interpretive nature, organized as a narrative review. The set of references articulates studies on school time, restructuring and intensification of work, teacher health, emotions in teaching and bibliographic research procedures. The analysis is structured in three axes: organization of time and conditions for carrying out work; professional relationships and emotional demands; institutional responsibilities of reception and protection. The cross-cutting reading allows formulating the interpretation that the length of stay at school does not, in isolation, explain teachers' well-being or burnout. The composition of tasks, available resources, pedagogical autonomy and possibilities for cooperation matter. Protected planning, distribution of responsibilities, listening with referral, contextualized training and articulation with specialized services are discussed as directions for support, whose effectiveness requires empirical investigation. It is concluded that teachers' socio-emotional care should integrate the organization of the full-time school, articulating professional development and dignified working conditions, without transferring to individuals the exclusive responsibility for facing institutional difficulties.

Keywords: Teaching work; Full-time education; Socio-emotional dimension; Working conditions; Institutional support.

1. INTRODUÇÃO

A escola de tempo integral amplia a presença dos estudantes no espaço educativo e coloca em discussão o que se espera desse tempo adicional. A questão envolve oportunidades de aprendizagem, acesso à cultura, convivência, alimentação, participação e acompanhamento pedagógico. Entretanto, uma proposta educacional não se realiza somente por meio de horários e componentes curriculares. Sua concretização depende do trabalho de profissionais que planejam, ensinam, avaliam e mediam relações em circunstâncias específicas. Considerar os professores nesse processo requer examinar as condições em que suas responsabilidades são assumidas e compartilhadas.

Nesse contexto, a dimensão socioemocional do trabalho docente merece atenção porque ensinar envolve relações humanas, decisões e formas de participação afetiva. O professor interpreta situações, enfrenta desacordos, comunica expectativas e acompanha percursos que nem sempre correspondem ao planejamento inicial. A satisfação diante de uma aprendizagem e a frustração perante uma intervenção sem resultado integram experiências profissionais que não se resumem a estados individuais. Elas se produzem em relações com estudantes, colegas, famílias, gestores e políticas educacionais.

A permanência prolongada dos estudantes pode abrir oportunidades de aproximação e de continuidade pedagógica. Também exige organizar transições, diferentes ambientes e atividades que precisam fazer sentido como parte de uma proposta comum. Essa ambivalência impede afirmar que o tempo integral seja, por definição, protetor ou prejudicial aos professores. O problema está em compreender como uma determinada organização escolar distribui demandas e recursos, reconhece os

limites do trabalho e assegura possibilidades de participação na condução do cotidiano.

Cavaliere (2007) examina as relações entre tempo escolar e qualidade educacional e evidencia que as concepções que sustentam as propostas de ampliação da jornada conduzem a diferentes soluções institucionais. Esse ponto orienta o recorte deste artigo: o tempo não é tratado como uma variável suficiente para explicar a qualidade da experiência escolar. Importa investigar o projeto que organiza sua utilização e as condições oferecidas aos profissionais que o realizam. A dimensão socioemocional é, assim, situada no interior do trabalho educativo.

O uso do termo socioemocional demanda cuidado conceitual. Neste estudo, ele designa a articulação entre experiências emocionais, relações sociais e condições institucionais presentes na docência. Não se pretende avaliar traços de personalidade, estabelecer um perfil ideal de professor ou supor que todos devam expressar os sentimentos da mesma maneira. O interesse recai sobre as possibilidades de reconhecer demandas, negociar conflitos, construir vínculos e contar com suporte profissional para realizar o ensino sem disponibilidade pessoal ilimitada.

A discussão se justifica pelo risco de reduzir o cuidado com os professores a recomendações de autocontrole, motivação e adaptação. Essas práticas podem ter utilidade em situações específicas, mas se tornam insuficientes quando ignoram a origem organizacional das dificuldades. Aprender a reconhecer emoções não cria, por si só, tempo para planejar, materiais para ensinar ou uma equipe suficiente para acompanhar a rotina. A valorização da

dimensão socioemocional precisa dialogar com decisões sobre recursos, responsabilidades e condições de participação.

O problema que orienta o artigo é o seguinte: como compreender as demandas socioemocionais do trabalho docente na escola de tempo integral e que possibilidades de apoio institucional podem ser discutidas a partir da literatura? O objetivo geral consiste em compreender essa dimensão em sua relação com a organização do trabalho e com as responsabilidades institucionais. Especificamente, busca-se distinguir ampliação do tempo e integralidade da formação, examinar tensões profissionais e emocionais e discutir direções de apoio compatíveis com uma concepção coletiva de cuidado.

O estudo assume natureza bibliográfica e desenvolve uma revisão narrativa, sem coleta de depoimentos ou aplicação de instrumentos em escolas. Essa opção permite aproximar campos que nem sempre utilizam a mesma terminologia, mas abordam questões relevantes para o problema proposto. As interpretações formuladas não constituem diagnóstico de uma rede de ensino nem demonstram a eficácia de intervenções. Sua contribuição reside na construção de uma leitura argumentada e na explicitação de questões que podem orientar pesquisas e decisões posteriores.

O texto se organiza em referencial teórico, metodologia, apresentação do percurso bibliográfico, análise e discussão e considerações finais. O referencial estabelece as distinções conceituais necessárias. A metodologia descreve a abordagem e seus limites, enquanto a seção de pesquisa bibliográfica explicita a função das referências mobilizadas. A discussão desenvolve implicações para o cotidiano da escola de tempo integral e

apresenta proposições institucionais que devem ser compreendidas como desdobramentos interpretativos, sujeitos à avaliação contextual.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo organiza-se a partir de discussões que permitem compreender a dimensão socioemocional do trabalho docente no contexto da escola de tempo integral, considerando as exigências profissionais, relacionais e institucionais que atravessam o cotidiano dos professores. A análise contempla aspectos relacionados ao bem-estar docente, às emoções no exercício profissional, às condições de trabalho, à intensificação das demandas e às formas de apoio oferecidas pelas instituições escolares.

Nesse percurso, dialoga-se com autores que discutem trabalho docente, identidade profissional, saúde e bem-estar no magistério, entre eles Tardif, Nóvoa, Esteve, Codo e Maslach, além de estudos voltados à educação integral e às políticas de ampliação da jornada escolar, como os de Cavaliere e Moll. A articulação desses referenciais possibilita compreender que a permanência ampliada na escola não produz impactos apenas sobre a organização curricular e o tempo dos estudantes, mas também sobre as relações profissionais, a carga de trabalho e as demandas emocionais vivenciadas pelos docentes, evidenciando a necessidade de estratégias institucionais de acolhimento, escuta, formação e suporte.

2.1. Educação Integral e Organização do Tempo Escolar

Educação integral e escola de tempo integral mantêm relações próximas, mas não correspondem automaticamente ao mesmo fenômeno. A primeira expressão se refere, neste artigo, a uma concepção de formação que considera dimensões intelectuais, corporais, culturais, sociais e afetivas. A segunda identifica uma forma de organização da jornada. A distinção permite reconhecer que aumentar a permanência pode favorecer uma proposta formativa abrangente, desde que existam condições e intencionalidade pedagógica para isso.

A abordagem de Cavaliere (2007) sustenta a necessidade de interrogar a relação entre duração e qualidade. Em passagem sobre os recursos requeridos pela jornada ampliada, a autora afirma que "escolas de tempo integral demandam maiores investimentos iniciais e correntes" (Cavaliere, 2007, seção Os números e as leis). A observação desloca o debate para a sustentação institucional da proposta. Uma escola que permanece aberta por mais tempo precisa organizar seu funcionamento de modo compatível com o projeto educativo que anuncia.

A partir dessa discussão, este artigo interpreta que o planejamento da expansão deve considerar simultaneamente o tempo dos estudantes e o trabalho dos adultos. O período em que uma turma participa de atividades educativas não corresponde necessariamente à jornada de um único professor. Diferentes profissionais podem atuar em momentos distintos, com vínculos e atribuições variados. Por isso, examinar o tempo integral exige distinguir permanência discente, jornada contratual, tempo de interação pedagógica e atividades realizadas antes ou depois das aulas.

Essa distinção evita uma associação simplificadora entre mais horas dos estudantes e mais horas de aula de cada docente. Há arranjos que favorecem a continuidade do trabalho por meio de equipes estáveis e planejamento compartilhado. Outros podem fragmentar a proposta entre turnos ou entre atividades pouco articuladas. Não se afirma que uma dessas situações predomine em todas as redes. O argumento é que o desenho da jornada precisa ser conhecido antes de qualquer conclusão sobre seus efeitos profissionais.

Um currículo orientado pela integralidade exige articulação entre experiências. Leitura, investigação científica, práticas corporais e criação artística podem se relacionar em torno de objetivos formativos comuns. Essa articulação, contudo, não acontece simplesmente porque as atividades integram o mesmo horário escolar. Os profissionais precisam compreender suas contribuições, conhecer os percursos das turmas e negociar critérios de acompanhamento. O trabalho de integração tem duração e complexidade próprias e precisa ser previsto na organização institucional.

Também é necessário considerar a qualidade das transições. Entrada, deslocamentos, refeições e mudanças de atividade compõem a experiência escolar dos estudantes e podem demandar participação de diferentes trabalhadores. Quando não se define quem acompanha esses momentos, a responsabilidade tende a ser resolvida por improvisação. Como hipótese interpretativa, esse funcionamento pode ampliar a sensação de vigilância contínua dos professores, sobretudo quando os intervalos previstos deixam de constituir oportunidades efetivas de recuperação e preparação.

A alternância entre atividades de maior concentração, movimento, criação e descanso precisa responder às características dos estudantes e aos objetivos pedagógicos. Ao mesmo tempo, ela demanda espaços adequados e coordenação do trabalho. Um ambiente destinado à leitura silenciosa não atende necessariamente às mesmas exigências de uma oficina de música ou de uma prática corporal. A infraestrutura participa da possibilidade de ensinar e da forma como os adultos precisam gerir o cotidiano, ainda que sua influência varie entre contextos.

Pensar a integralidade implica reconhecer a escola como uma comunidade de sujeitos com direitos e necessidades. Os professores não são apenas meios de execução da formação dos estudantes. Sua participação, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho integram a própria qualidade do projeto. A organização do tempo escolar deve ser discutida, portanto, em conexão com a capacidade institucional de sustentar relações educativas e oferecer meios para sua realização.

2.2. Emoções e Relações Sociais na Atividade de Ensinar

A dimensão emocional integra a experiência de ensinar porque a docência envolve expectativas, valores e relações com outras pessoas. Hargreaves (1998) destaca essa centralidade ao afirmar: “Emotions are at the heart of teaching” (Hargreaves, 1998, p. 835). Em tradução livre, as emoções estão no centro do ensino. O enunciado permite reconhecer um campo frequentemente secundarizado quando a atividade é descrita somente como aplicação de técnicas ou transmissão de conteúdos.

A partir dessa contribuição, o presente artigo compreende que emoção e conhecimento profissional se encontram nas decisões cotidianas. Um professor pode identificar que uma turma necessita de outra explicação e, ao mesmo tempo, lidar com a frustração de alterar o percurso planejado. Pode reconhecer a necessidade de acolher um estudante e precisar estabelecer limites para preservar o trabalho coletivo. Essas situações exemplificativas evidenciam a articulação entre interpretação pedagógica, responsabilidade ética e participação emocional.

Não se trata de exigir neutralidade afetiva ou manifestações constantes de entusiasmo. A expectativa de que o professor mantenha sempre uma aparência serena pode dificultar a comunicação de problemas relevantes. Cansaço, insegurança ou indignação não têm significado único: podem expressar dificuldade pessoal, condições de trabalho inadequadas, conflitos de valores ou combinação desses elementos. Sua compreensão depende de escuta e contextualização, sem conclusões automáticas sobre incapacidade profissional.

Neste artigo, competência socioemocional corresponde à possibilidade de reconhecer experiências emocionais, compreender perspectivas, comunicar necessidades e tomar decisões responsáveis nas relações profissionais. Essa definição é operacional e não estabelece uma escala de desempenho. Ela permite discutir formação e apoio sem converter o comportamento dos docentes em um conjunto rígido de atributos desejáveis. Um professor pode precisar de ajuda em determinado momento sem que isso anule seu conhecimento ou compromisso com a educação.

Jennings e Greenberg (2009) propõem um modelo que relaciona competências sociais e emocionais e bem-estar docente à sustentação das relações com os estudantes, à gestão da sala e à implementação de programas socioemocionais. Sua contribuição oferece uma ponte entre o trabalho do professor e o ambiente de aprendizagem. Trata-se de um modelo teórico que reúne relações discutidas na literatura, e sua mobilização neste artigo não equivale a comprovar resultados em escolas brasileiras de tempo integral.

A distinção entre bem-estar e competência também é necessária. Saber comunicar conflitos ou reconhecer emoções não assegura que uma pessoa encontre condições satisfatórias para trabalhar. De modo semelhante, uma experiência positiva em determinada equipe não implica ausência de dificuldades em todas as dimensões da vida profissional. O bem-estar é aqui compreendido como uma experiência contextual, que inclui sentido, reconhecimento e possibilidade de realizar o trabalho, sem ser reduzida à satisfação permanente.

Hascher e Waber (2021), em revisão sobre o bem-estar docente, destacam a necessidade de esclarecer o construto e sistematizar seus antecedentes e desdobramentos. A diversidade de perspectivas identificada pelas autoras recomenda prudência no uso do termo. Neste estudo, essa discussão fundamenta a decisão de não empregar bem-estar como sinônimo de ausência de doença, nem tratar indicadores isolados de satisfação como demonstração suficiente da qualidade das condições institucionais.

A especificidade da escola de tempo integral aparece na continuidade das relações e na diversidade de situações educativas que podem compor a jornada. A aproximação oferece possibilidades

de conhecer os estudantes, acompanhar mudanças e fortalecer vínculos. Entretanto, é preciso evitar a expectativa de intimidade obrigatória ou de conhecimento total sobre suas vidas. A relação pedagógica exige proximidade profissional, respeito e limites. Seu valor não depende de o docente assumir funções familiares ou terapêuticas.

A capacidade de acolher precisa coexistir com a possibilidade de encaminhar situações que ultrapassam as atribuições educacionais. Reconhecer um problema, registrar informações relevantes e solicitar apoio são formas de responsabilidade profissional. A crença de que o professor deve resolver sozinho todas as dificuldades pode transformar comprometimento em autossobrecarga. O apoio institucional se torna relevante justamente por oferecer condições para que o vínculo educativo permaneça possível, sem exigir disponibilidade ilimitada.

2.3. Organização do Trabalho e Desgaste Profissional

O trabalho docente inclui atividades visíveis, como aulas e reuniões, e tarefas menos facilmente observadas, como preparação, acompanhamento de produções e revisão de estratégias. Oliveira (2004) situa a ampliação das atribuições docentes no contexto das mudanças da organização escolar e da gestão educacional. Sua análise associa a reestruturação do trabalho a processos de intensificação e a tensões na profissão. Essa perspectiva impede compreender as dificuldades apenas como problemas de organização pessoal.

A partir desse debate, distinguem-se neste artigo carga e intensidade. A carga diz respeito ao conjunto de tarefas e

responsabilidades, enquanto a intensidade remete ao esforço requerido para realizá-las em determinado tempo e contexto. Trata-se de uma distinção analítica, sem pretensão de mensuração. Duas jornadas com a mesma duração podem exigir esforços diferentes quando variam os recursos, o número de interlocutores, a previsibilidade das atividades e a possibilidade de contar com ajuda.

Viegas (2022) examina intensificação e sobrecarga no trabalho docente e discute a extensão das atividades ao espaço doméstico. O estudo envolve professores da educação básica em municípios do Vale do Rio Pardo e não corresponde a uma investigação específica sobre tempo integral. Sua contribuição para este artigo é evidenciar que o trabalho profissional pode ultrapassar os limites de presença na escola. A transposição desse debate para a jornada ampliada é uma aproximação interpretativa que requer confirmação em contextos particulares.

Uma implicação dessa aproximação é a necessidade de reconhecer o trabalho pedagógico anterior e posterior às aulas. A criação de uma oficina exige seleção de materiais, definição de objetivos, planejamento das interações e critérios de acompanhamento. Se essas ações não encontram lugar na jornada prevista, podem ser realizadas no tempo pessoal. O acréscimo de atividades educativas, portanto, precisa ser acompanhado da discussão sobre as condições de elaboração e avaliação que elas pressupõem.

O esforço emocional também pode aumentar quando os critérios de responsabilidade são imprecisos. A dúvida sobre quem comunica uma ocorrência à família, acompanha um encaminhamento ou decide uma adaptação pode produzir sucessivas negociações informais. Nem toda flexibilidade é problemática: situações

educativas exigem julgamento e ajustes. O problema surge quando a ausência permanente de definição faz com que um mesmo profissional absorva tarefas para impedir a interrupção do atendimento.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) investigam relações entre condições de trabalho e saúde docente, utilizando registros de afastamento e discussão bibliográfica. O estudo oferece elementos para questionar o descompasso entre exigências profissionais e meios de realização. Os registros examinados pertencem a um contexto e a um período determinados; não autorizam estimar a situação atual de todos os professores. Sua relevância está na vinculação analítica entre trabalho e processos de saúde e adoecimento.

É igualmente necessário diferenciar desgaste cotidiano de diagnóstico clínico. Uma revisão educacional pode discutir fatores e situações que merecem atenção, mas não diagnosticar transtornos a partir de exemplos ou descrições genéricas. O uso indiscriminado de termos como esgotamento ou adoecimento pode obscurecer diferenças entre experiências. Neste artigo, essas expressões são empregadas com prudência e não designam uma condição atribuída aos profissionais de tempo integral como grupo homogêneo.

O reconhecimento do trabalho também merece atenção. A valorização não se limita a elogios; envolve considerar os conhecimentos profissionais em decisões, garantir recursos e oferecer retorno sobre demandas apresentadas. Uma equipe pode receber mensagens de gratidão e continuar sem condições de executar o planejamento. O reconhecimento adquire consistência

quando se relaciona às decisões que tornam o trabalho possível e quando a participação dos professores tem consequências verificáveis na organização escolar.

2.4. Apoio Institucional e Corresponsabilidade

O apoio institucional é definido, neste artigo, como o conjunto de decisões, recursos e relações organizados para sustentar o exercício profissional. Inclui dimensões materiais, pedagógicas, relacionais e de encaminhamento especializado. Essa definição constitui uma síntese analítica do estudo e não uma categoria aplicada de modo uniforme por todas as referências. Sua utilidade é permitir examinar o que a instituição oferece, quem responde pelas ações e como os professores acessam os recursos disponíveis.

A dimensão material compreende condições de espaço, equipamentos e disponibilidade de pessoal. A dimensão pedagógica envolve planejamento, acompanhamento e formação. A dimensão relacional abrange escuta, comunicação e participação. Já o encaminhamento especializado pressupõe articulação com serviços que podem oferecer atendimento além da competência da equipe escolar. As dimensões se relacionam, mas não se substituem: uma formação não resolve a ausência de recursos, assim como um equipamento não assegura relações respeitosas.

A gestão escolar ocupa uma posição importante porque coordena rotinas e negocia demandas, mas não controla todos os fatores de funcionamento. Secretarias de educação, mantenedoras e instâncias responsáveis pelo financiamento e pela organização da rede também participam da sustentação das escolas. Atribuir exclusivamente à direção a solução de problemas sistêmicos

reproduziria a individualização que se pretende superar. A corresponsabilidade exige distinguir possibilidades locais, decisões de rede e necessidades de articulação intersetorial.

A escuta pode constituir uma prática relevante quando oferece segurança para expressar dificuldades e produz desdobramentos. Sua existência não deve ser medida apenas pelo número de encontros realizados. É necessário perguntar se há registro adequado das questões organizacionais, definição de responsáveis e retorno aos envolvidos. Ao mesmo tempo, relatos pessoais precisam ser protegidos de exposição e de utilização como instrumento de controle do desempenho profissional.

O apoio entre colegas tem valor quando se organiza como cooperação, respeitando conhecimentos e limites. Compartilhar sequências didáticas, discutir alternativas e preparar projetos em conjunto pode reduzir o isolamento profissional. Entretanto, a cooperação não deve depender sempre dos mesmos professores nem converter disponibilidade em obrigação informal. A distribuição das tarefas e a existência de tempo institucional para o trabalho coletivo são condições importantes para que a colaboração não amplie desigualdades internas.

A formação continuada voltada à dimensão socioemocional precisa partir de problemas reconhecíveis no contexto profissional. Situações de conflito, comunicação com famílias e negociação de responsabilidades podem ser discutidas a partir de casos que preservem a identidade das pessoas. A finalidade é ampliar a compreensão e o repertório de ação, sem exigir exposição emocional nem apresentar fórmulas de comportamento como solução universal para problemas complexos.

3. METODOLOGIA

O artigo desenvolve uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, caráter exploratório e orientação interpretativa, apresentada como revisão narrativa. O procedimento consiste em aproximar contribuições conceituais e estudos selecionados por sua pertinência ao problema. Não se trata de revisão sistemática, integrativa ou metanálise. A busca não foi estruturada para recuperar exaustivamente todas as publicações existentes, estimar efeitos ou estabelecer a frequência de determinado fenômeno no conjunto das escolas de tempo integral.

Lima e Mioto (2007) sustentam a importância de explicitar os procedimentos que organizam a pesquisa bibliográfica. As autoras observam que ela envolve um "conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo" (Lima; Mioto, 2007, p. 38). Essa compreensão orienta a descrição do percurso adotado e a separação entre o conteúdo identificado nas referências e as interpretações desenvolvidas neste artigo.

As consultas ocorreram em 2 de novembro de 2026, por meio de mecanismos de busca na internet que localizaram páginas acadêmicas, artigos indexados no SciELO e no Educ@ e registros editoriais e institucionais. Foram utilizadas combinações de expressões como tempo de escola e qualidade, trabalho docente e condições de trabalho, intensificação e sobrecarga, emoções no ensino, bem-estar docente e pesquisa bibliográfica.

A seleção foi intencional, considerando a relação substantiva com o objeto, a identificação de autoria e publicação e a possibilidade de verificar o conteúdo utilizado. O núcleo teórico-analítico

compreende sete artigos publicados entre 1998 e 2022: Hargreaves (1998), Oliveira (2004), Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Cavaliere (2007), Jennings e Greenberg (2009), Hascher e Waber (2021) e Viegas (2022). Lima e Mioto (2007) compõem o apoio metodológico. O intervalo decorre das obras selecionadas e não corresponde a um recorte temporal exaustivamente pesquisado.

Os níveis de acesso às referências foram diferentes. Cavaliere, Oliveira, Gasparini e colaboradores, Viegas e Lima e Mioto foram consultados em versões textuais disponíveis em portais acadêmicos. Para Hargreaves, utilizou-se o trecho introdutório disponibilizado na página editorial; para Jennings e Greenberg e Hascher e Waber, os resumos e registros acadêmicos acessíveis. As interpretações atribuídas a esses três trabalhos permanecem restritas ao conteúdo efetivamente disponibilizado, sem alegação de leitura integral.

O procedimento analítico organizou as notas de leitura em três eixos: tempo escolar e organização do trabalho; relações e demandas emocionais; apoio institucional. A comparação procurou identificar contribuições complementares, diferenças de contexto e limites de transferência. As fontes não foram consideradas equivalentes quanto ao desenho de pesquisa, à população ou ao alcance das conclusões. O confronto bibliográfico fundamenta uma síntese interpretativa, não uma demonstração de causalidade entre tempo integral e saúde emocional.

A ausência de pesquisa de campo delimita o alcance do estudo. Não houve entrevistas, questionários, observação de escolas ou acesso a dados pessoais. As situações práticas descritas na discussão são exemplos analíticos e propostas, sem correspondência afirmada com participantes reais. Também não foi realizada uma avaliação da

efetividade de programas socioemocionais. A identificação dessas fronteiras integra o rigor do trabalho e orienta a leitura das possibilidades de apoio apresentadas.

A pesquisa bibliográfica foi organizada pela função de cada contribuição no argumento, evitando reunir autores apenas para confirmar uma conclusão previamente escolhida. As referências pertencem a debates diferentes: educação em tempo integral, organização do trabalho, saúde, emoções e bem-estar. Essa diversidade torna possível ampliar a compreensão do problema, mas exige cuidado para não atribuir a um estudo resultados que pertencem a outro nem apresentar aproximações como evidências diretamente observadas.

O primeiro conjunto de leitura se concentra na organização institucional da escolarização. Cavaliere oferece uma discussão sobre tempo e qualidade; Oliveira permite situar mudanças no trabalho docente em processos de reestruturação. A aproximação entre essas perspectivas orienta uma pergunta própria deste artigo: que condições de trabalho precisam acompanhar a ampliação da jornada para que ela constitua uma oportunidade educativa sustentável? A pergunta é produzida pelo diálogo entre os textos e não corresponde a um resultado empírico compartilhado por ambos.

O segundo conjunto trata de trabalho e desgaste. Gasparini, Barreto e Assunção examinam saúde e condições de realização das tarefas, enquanto Viegas aborda sobrecarga e intensificação. O uso desses trabalhos não transforma suas populações em participantes de uma pesquisa sobre tempo integral. Eles funcionam como referências para reconhecer dimensões que devem ser investigadas nesse

contexto, tais como atividades fora do horário de presença, esforço de preparação e compatibilidade entre responsabilidades e recursos.

O terceiro conjunto introduz emoções e bem-estar como objetos legítimos de reflexão educacional. A contribuição introdutória de Hargreaves, o modelo apresentado no resumo de Jennings e Greenberg e a caracterização do campo por Hascher e Waber ajudam a formular distinções. Emoções não são tratadas como ruídos da atividade, competências não se confundem com disponibilidade ilimitada e bem-estar não equivale simplesmente à inexistência de afastamento. Essas distinções compõem a delimitação conceitual adotada.

As leituras foram relacionadas por meio de perguntas comparativas: qual aspecto do trabalho é focalizado, qual unidade de análise é utilizada, que contexto sustenta a discussão e até onde a contribuição pode ser mobilizada? Esse procedimento evita comparar diretamente um registro de afastamentos, um modelo teórico e uma reflexão sobre tempo escolar como se oferecessem medidas equivalentes. A consistência da síntese depende da preservação dessas diferenças, inclusive quando elas impedem uma conclusão mais abrangente.

A principal lacuna do conjunto selecionado é a ausência de um estudo empírico diretamente centrado na articulação entre jornada integral, experiências socioemocionais dos professores e avaliação de apoio institucional. Essa constatação se limita às referências deste artigo e não significa que tal produção inexista. Também se reconhece a presença de publicações anteriores às mudanças mais recentes das redes. Consequentemente, o texto oferece uma interpretação conceitual que pode orientar novas investigações, sem

se apresentar como retrato atualizado de todas as experiências brasileiras.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise e discussão dos resultados organiza-se a partir da articulação entre os achados identificados na literatura e os fundamentos teóricos que sustentam este estudo, buscando compreender como a dimensão socioemocional se manifesta no trabalho docente desenvolvido em escolas de tempo integral. Nessa perspectiva, são examinadas as principais demandas emocionais, relacionais e profissionais associadas à ampliação da jornada escolar, bem como os fatores institucionais que podem intensificar ou minimizar situações de sobrecarga, desgaste e tensão no exercício da docência.

A discussão também contempla as possibilidades de apoio institucional, considerando ações relacionadas à escuta, ao planejamento coletivo, à formação continuada, ao reconhecimento profissional e à organização das condições de trabalho, de modo a evidenciar que o bem-estar docente constitui elemento relevante tanto para a valorização profissional quanto para a qualidade das práticas educativas desenvolvidas no contexto da educação em tempo integral.

4.1. O Tempo Ampliado e as Condições de Realização do Trabalho

A leitura transversal permite formular uma primeira interpretação: a qualidade socioemocional da experiência docente depende da relação entre aquilo que se solicita e aquilo que a organização permite realizar. A duração da jornada participa dessa relação, mas não a esgota. Uma ampliação planejada com equipes, espaços e

tempo de preparação pode assumir significado distinto de uma expansão organizada por acúmulo de atividades. A diferença precisa ser investigada em cada contexto, considerando o funcionamento real da escola.

Um modo de tornar essa questão observável consiste em distinguir tempos que costumam aparecer misturados no horário institucional. Há tempo de interação com os estudantes, de preparação e avaliação, de articulação da equipe e de recuperação entre atividades. Essa classificação é uma ferramenta analítica proposta pelo artigo. Sua finalidade é identificar demandas que ficam invisíveis quando o planejamento considera apenas aulas ou presença física. Ela não constitui um modelo validado nem uma divisão obrigatória para todas as redes.

Se uma oficina é acrescentada ao currículo, a decisão envolve mais que preencher um intervalo. É preciso esclarecer quem a prepara, quais materiais serão utilizados e como seu desenvolvimento se relaciona com o percurso da turma. Quando essas perguntas permanecem sem resposta, a execução pode depender de iniciativas individuais. A disposição profissional mantém o funcionamento imediato, mas pode ocultar a falta de condições que deveria ser enfrentada institucionalmente. O compromisso do professor não deve funcionar como indicador de que o problema foi resolvido.

Também é necessário examinar o que ocorre com o planejamento quando surgem imprevistos. Uma ausência pode exigir reorganização, mas substituições frequentes precisam ser tratadas como questão de funcionamento. Se todo tempo de preparação se transforma em cobertura de outras atividades, o trabalho continuará

sendo exigido sem o período previsto para sua elaboração. Nessa situação hipotética, a escola preserva o atendimento visível e transfere parte de seu custo para o tempo pessoal dos profissionais.

A previsibilidade constitui outra dimensão relevante. Conhecer horários, critérios e responsabilidades não elimina os imprevistos próprios da educação, mas pode oferecer uma base para enfrentá-los. A equipe precisa saber como solicitar ajuda e quem pode deliberar em determinadas circunstâncias. A ausência dessas referências pode prolongar conflitos e favorecer decisões contraditórias. Por isso, uma proposta de apoio deve incluir comunicação clara, revisão de rotinas e possibilidade de ajustar acordos com participação dos envolvidos.

A organização do espaço também merece ser considerada na discussão do tempo. Uma atividade que depende de deslocamentos longos, materiais guardados em locais inacessíveis ou ambientes compartilhados sem programação pode exigir esforço adicional. A análise socioemocional não precisa transformar cada dificuldade material em explicação psicológica. Basta reconhecer que a realização do trabalho depende de condições concretas e que sucessivas barreiras podem alterar a experiência de ensinar e de cooperar.

A interpretação proposta não recomenda eliminar a diversidade curricular para simplificar a rotina. Uma educação abrangente necessita de experiências variadas. O que se discute é a coerência entre a proposta anunciada e os meios disponíveis. A sustentabilidade do projeto requer que a ampliação das oportunidades dos estudantes seja acompanhada da organização

do trabalho que as produz, com reconhecimento das etapas de concepção, execução e acompanhamento.

4.2. Exigências Emocionais e Limites da Responsabilidade Docente

Uma segunda interpretação diz respeito às fronteiras da responsabilidade. A aproximação com os estudantes pode permitir reconhecer dificuldades antes pouco visíveis e acompanhar sua evolução. Contudo, reconhecer uma necessidade não significa possuir atribuição ou recursos para atendê-la integralmente. O professor pode contribuir pela escuta e pelo encaminhamento, enquanto outras instâncias assumem intervenções específicas. Essa distribuição protege o direito do estudante a um atendimento adequado e o exercício profissional do docente.

Considere-se, como exemplo analítico, um estudante que apresenta mudança persistente de participação e relata um conflito familiar. A situação pode exigir acolhimento inicial e comunicação conforme os procedimentos da escola. Não autoriza concluir que o professor deva investigar a vida familiar ou conduzir um atendimento terapêutico. Uma resposta institucional consistente esclarece os passos possíveis, define quem acompanha o encaminhamento e evita que o profissional permaneça sozinho diante de uma demanda complexa.

A delimitação de responsabilidades também se aplica às relações com as famílias. Canais de comunicação podem favorecer a parceria, desde que sejam acessíveis e tenham regras conhecidas. A expectativa de resposta imediata a qualquer horário pode tornar indefinidos os limites do trabalho. Um acordo institucional sobre períodos, assuntos e responsáveis pelo atendimento constitui uma

possibilidade de organizar a relação. Essa proposição precisa ser negociada conforme a realidade da comunidade, preservando meios de comunicação para situações efetivamente urgentes.

O professor não precisa escolher entre indiferença e envolvimento sem limites. Há uma forma de presença profissional sustentada por objetivos pedagógicos e corresponsabilidade. Nela, acolher significa considerar a pessoa e suas necessidades, sem prometer soluções que não podem ser oferecidas. Estabelecer limites pode ser uma atitude de cuidado quando evita expectativas irreais e permite acionar recursos apropriados. A clareza das atribuições não diminui a sensibilidade; oferece condições para que ela se traduza em ações responsáveis.

A interpretação das emoções também deve preservar espaço para divergência. A indignação diante de uma decisão pode expressar preocupação legítima com a qualidade do trabalho. Classificar toda discordância como dificuldade de autorregulação compromete o debate profissional e enfraquece a participação. Um ambiente de apoio precisa distinguir crítica institucional de agressão e estabelecer formas respeitosas de negociação, sem exigir concordância permanente ou transformar tranquilidade aparente em medida de competência.

O mesmo cuidado se aplica à frustração. Uma atividade que não alcança os objetivos previstos pode provocar revisão produtiva quando existe possibilidade de diálogo. Se a dificuldade é imediatamente interpretada como falha individual, pode tornar-se mais difícil solicitar ajuda e compartilhar dúvidas. A instituição pode favorecer outra relação com o trabalho ao discutir critérios, disponibilizar acompanhamento e reconhecer que ensinar inclui

decisões sob incerteza, sem abandonar a responsabilidade pelos resultados educacionais.

As emoções positivas também integram a análise. A percepção de uma aprendizagem, o reconhecimento de um estudante e a realização de um projeto coletivo podem produzir sentido e satisfação. Entretanto, essas experiências não compensam automaticamente problemas de organização. Reconhecê-las é importante para evitar uma descrição exclusivamente negativa da docência, mas seu valor não deve justificar a manutenção de condições inadequadas nem criar a expectativa de que a satisfação torne dispensável o apoio.

4.3. Apoio Institucional Entre Acolhimento e Reorganização

A terceira interpretação é que o apoio socioemocional precisa alcançar as condições que estruturam a experiência de trabalho. Uma roda de conversa pode abrir espaço para expressão e reconhecimento, mas sua contribuição será limitada se as questões organizacionais apresentadas não receberem tratamento. O acolhimento se fortalece quando há possibilidade de distinguir o que demanda escuta, o que exige decisão de gestão e o que requer encaminhamento especializado. Esses caminhos podem coexistir sem exposição das pessoas.

Um procedimento possível é combinar canais de manifestação com devolutivas institucionais. Os professores poderiam apresentar dificuldades de planejamento, comunicação ou distribuição de tarefas em espaços previamente definidos. A equipe responsável identificaria o que pode ser resolvido localmente, o que precisa ser encaminhado à rede e quais medidas dependem de recursos

adicionais. O ponto central é a existência de retorno e acompanhamento, evitando que ouvir se converta em repetição de relatos sem consequência prática.

A proteção do planejamento constitui uma direção concreta. Antes de acrescentar reuniões ou formações, a escola pode examinar os compromissos já existentes e a finalidade de cada registro. Instrumentos redundantes consomem tempo sem necessariamente oferecer informações úteis. Uma revisão participativa pode identificar o que deve ser mantido, integrado ou simplificado. Não se pressupõe que todo procedimento seja excessivo; propõe-se avaliar sua contribuição para decisões pedagógicas e sua compatibilidade com o tempo disponível.

Outra possibilidade é distribuir a elaboração de projetos com critérios transparentes. A afinidade de um professor com determinada área pode orientar sua participação, mas não justificar concentração permanente de responsabilidades. A colaboração precisa reconhecer o trabalho envolvido, oferecer meios e permitir que os participantes conheçam o conjunto das tarefas. Quando os produtos são compartilhados, também importa preservar autoria, registrar contribuições e evitar que a cooperação se transforme em apropriação do trabalho de alguns.

A formação continuada pode utilizar situações do cotidiano para discutir comunicação, conflito e limites profissionais. Sua organização deve respeitar o tempo de trabalho e incluir oportunidades de acompanhamento. Um encontro isolado dificilmente permite examinar todas as circunstâncias que atravessam um problema complexo. O artigo não afirma que uma modalidade seja sempre superior às demais; sugere que a

pertinência da formação depende da relação entre conteúdo, necessidades identificadas, condições de participação e possibilidades de utilização.

A articulação com serviços especializados constitui uma dimensão complementar. A escola precisa conhecer os recursos disponíveis na rede e os procedimentos de acesso, sem assumir funções que exigem profissionais específicos. O cuidado envolve confidencialidade e consentimentos adequados à situação. Um encaminhamento não deve representar simples transferência de responsabilidade: é necessário esclarecer quais informações podem ser compartilhadas e como o acompanhamento educacional continua, respeitando a privacidade de todos os envolvidos.

A corresponsabilidade também inclui condições que ultrapassam a escola. Falta recorrente de profissionais, inadequação de espaços e incompatibilidade entre o projeto e os recursos precisam ser comunicadas às instâncias competentes. A gestão local pode documentar dificuldades e propor alternativas, mas não deve ser apresentada como capaz de compensar qualquer insuficiência. O apoio institucional exige decisões nos níveis responsáveis pelos problemas, com canais que permitam tornar as necessidades conhecidas e acompanhar as respostas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo discutiu a dimensão socioemocional do trabalho docente na escola de tempo integral por meio de pesquisa bibliográfica narrativa. O percurso permitiu construir uma interpretação que relaciona experiências emocionais, relações profissionais e condições institucionais. A ampliação da permanência dos estudantes não

explica, isoladamente, o bem-estar ou o desgaste dos professores. É necessário conhecer como a jornada se organiza, quais responsabilidades são distribuídas e que meios sustentam a realização do trabalho educativo.

Em relação ao primeiro objetivo específico, a distinção entre educação integral e ampliação do tempo evidenciou a necessidade de examinar a intencionalidade pedagógica. A existência de mais atividades não assegura, por si só, a articulação da experiência formativa. Essa articulação envolve planejamento e cooperação, os quais precisam encontrar condições efetivas de realização. Considerar o trabalho dos adultos integra a discussão sobre a qualidade das oportunidades oferecidas aos estudantes.

Quanto ao exame das tensões profissionais e emocionais, a reflexão destacou a importância dos limites de responsabilidade, da previsibilidade e do reconhecimento das tarefas menos visíveis. O professor participa emocionalmente do ensino e pode encontrar satisfação, dúvida e frustração na atividade. A compreensão dessas experiências requer contextualização. Não cabe reduzir críticas a dificuldades de autorregulação nem interpretar comprometimento como autorização para transferir aos docentes demandas que exigem recursos de outras instâncias.

Sobre as possibilidades de apoio, foram discutidos planejamento protegido, distribuição de tarefas, escuta com devolutiva, formação contextualizada e articulação com serviços especializados. Essas direções constituem proposições interpretativas, e sua efetividade não foi testada. Seu desenvolvimento exige participação dos profissionais, definição de responsabilidades e acompanhamento compatível com os problemas enfrentados. Ações de acolhimento

ganham consistência quando se relacionam às condições que permitem ensinar e cooperar.

O alcance das conclusões é delimitado pela seleção intencional de referências, pelos diferentes níveis de acesso aos textos e pela ausência de investigação empírica diretamente situada em escolas de tempo integral. O artigo não representa levantamento exaustivo da produção nem permite estimar a prevalência de sofrimento ou os efeitos de programas. Reconhecer esses limites sustenta a pertinência de novos estudos com observação das rotinas, escuta dos profissionais e acompanhamento das ações institucionais ao longo do tempo.

Pesquisas futuras podem comparar diferentes arranjos de jornada, investigar a relação entre planejamento e trabalho realizado no espaço doméstico e examinar o acesso de grupos profissionais aos recursos de apoio. Também é pertinente acompanhar como demandas apresentadas pelos professores se transformam, ou não, em decisões. A combinação de diferentes procedimentos pode ampliar a compreensão das mediações entre política educacional, organização escolar e experiências socioemocionais.

Conclui-se que o cuidado com os professores deve integrar a concepção e o funcionamento da escola de tempo integral. Sua sustentação envolve reconhecer a natureza relacional da docência e assegurar condições para que o compromisso pedagógico não dependa de disponibilidade ilimitada. O apoio institucional se expressa na capacidade de escutar, decidir, compartilhar responsabilidades e oferecer meios para o trabalho. Nessa perspectiva, a qualidade da formação dos estudantes se articula ao respeito e ao suporte destinados aos profissionais que a realizam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cavaliere, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015–1035, 2007.

Gasparini, Sandra Maria; Barreto, Sandhi Maria; Assunção, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189–199, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003. Acesso em: 2 nov. 2026.

Hargreaves, Andy. **The emotional practice of teaching.** Teaching and Teacher Education, v. 14, n. 8, p. 835–854, 1998. DOI: https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0. Acesso em: 3 nov. 2026.

Hascher, Tina; Waber, Jennifer. **Teacher well-being: a systematic review of the research literature from the year 2000–2019.** Educational Research Review, v. 34, artigo 100411, 2021.

Jennings, Patricia A.; Greenberg, Mark T. **The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes.** Review of Educational Research, v. 79, n. 1, p. 491–525, 2009.

Lima, Telma Cristiane Sasso de; Mioto, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10, número especial, p. 37–45, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004. Acesso em: 1 nov. 2026.

Oliveira, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004.

Viegas, Moacir Fernando. **Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, e244193, 2022.