

**JNT - FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY  
JOURNAL ISSN: 2526-4281 - QUALIS B1**



**ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: A  
HISTÓRIA DAS IDEIAS DA  
AMPLIAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA –  
ASPECTOS GERAIS E NO BRASIL**

**FULL-TIME SCHOOL: THE HISTORY  
OF IDEAS OF EXPANDING TIME AT  
SCHOOL – GENERAL ASPECTS AND IN  
BRAZIL**

**Maria Martins de MOURA  
Instituto de Ensino Superior Vanguarda-  
(IESVA)**

**E-mail: martins08\_mm@hotmail.com  
Orcid: 0009-0000-5700-3622**



## RESUMO

A Educação Integral só pode ser compreendida a partir de uma análise das desigualdades sociais, sobretudo no problema da distribuição de renda e a extrema pobreza. Na análise em questão, o Brasil ainda sofre com a intensa questão desigual de sua população fazendo com que as políticas públicas necessitem ser incisivas no campo de educação. É inegável que a vulnerabilidade e risco social contribuem para o baixo rendimento escolar e a consequência direta é a defasagem, a reprovação e a evasão. Diante dessa compreensão, o artigo tem como objetivo analisar a escola de tempo integral a partir da história das ideias que nortearam a ampliação da escola de tempo integral no contexto geral e no Brasil. Por isso, a pesquisa utilizou uma metodologia bibliográfica para facilitar a discussão e tendo como base os especialistas nessa modalidade de ensino, que deve contemplar não somente horas estabelecidas na escola, mas uma educação que possa focar a formação integral dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação integral. Desigualdade social. Formação integral. Tempo na escola.

## ABSTRACT

Comprehensive Education can only be understood from an analysis of social inequalities, especially the problem of income distribution and extreme poverty. In the analysis in question, Brazil still suffers from the intense inequality of its population, making it necessary for public policies to be incisive in the field of education. It is undeniable that vulnerability and social risk contribute to low school performance, and the direct consequence of this is the discrepancy, the failure and the dropout. Given this understanding, the article aims to analyze the full-time school from the history of the ideas that guided the expansion of full-time schools in the general context and in Brazil. Therefore, the research used a bibliographic methodology to facilitate the discussion and based on the specialists in this teaching modality, which should contemplate not only established hours in school, but an education that can focus on the students' integral formation.

**Keywords:** Integral education. Social inequality. Comprehensive education. Time at school.

**Maria Martins de MOURA. ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: A HISTÓRIA DAS IDEIAS DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA – ASPECTOS GERAIS E NO BRASIL. Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. JANEIRO-FEVEREIRO-MARÇO/2023. Ed. 40. V. 01. Págs. 117-135. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: [jnt@faculdefacit.edu.br](mailto:jnt@faculdefacit.edu.br).**

## INTRODUÇÃO

As Escolas em Tempo Integral tornam-se temas de debate e um campo de pesquisas nos últimos anos. As problemáticas suscitam a partir das discussões e evidenciam problemas no processo de ensino/aprendizagem, próprias e restritas da estrutura escolar.

A Escola de tempo integral não pode ser vista como depósitos de alunos com fosse passa tempo até os pais ou responsáveis regata-los, e nem cumpridores de horários no turno e contraturno, sem objetividade ou metas a serem cumpridas. Ao contrário, deve ser uma educação inclusão e favoreça a formação integral desses alunos.

Nesta compreensão, o presente artigo busca analisar a escola de tempo integral no prisma da história das ideias da ampliação do tempo na escola, mostrando assim, um percurso histórico no contexto geral e no Brasil, respaldando em uma educação que contemple a existência integral desses alunos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Relato de Experiência aqui apresentado se realizou mediante uma pesquisa qualitativa (ALMEIDA ET ALL, 2017) com revisão de literatura. Para isso foi necessário um levantamento bibliográfico a partir dos descritores: Pandemia e Educação; Ensino remoto; Monitoria; Tecnologias Digitais; e Inclusão Digital, nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico, Bibliotecas Digitais, Periódicos indexados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, dentre outros, que nos deram as bases para a revisão de literatura, ou seja, fundamentação teórica.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Educação em Tempo Integral no Brasil

Falar de uma educação integral é refletir sobre a compreensão da constituição do ser humano em suas diversas dimensões como a cognitiva, social, cultural, afetiva, espiritual, psicomotor, e que são aspectos multidimensionais do ser humano em construção. Diante disso, Guará (apud PESTANA, 2014, p. 27) considera que: “o sujeito faz-se central no processo de educação, em que são consideradas a “multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Isso denota que o processo educativo do ser humano está inserido em seu contexto social e cultural, na construção de sua história e autonomia.

Sobre a educação integral Guar´ (2007, p. 16) ratifica:

A concepo de educao integral que a associa à formao integral traz o sujeito para o centro das indagaes e preocupaes da educao. Agrega-se a ideia filos´fica de homem integral, realando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa priorit´ria da educao, a formao do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreenso do homem como ser multidimensional, a educao deve responder a uma multiplicidade de exigncias do pr´prio indiv´duo e do contexto em que vive. Assim, a educao integral deve ter objetivos que construam relaes na direo do aperfeiamento humano.

A autora supracitada ratifica, explica que a educao integral centraliza o ser humano mediante as indagaes, questionamentos de uma formao integral e integrante diante de suas dimenses mais peculiares e fundamentais, e que perfaz o seu ser na dimenso ontol´gica, social, cultural, sempre na direo de um aperfeiamento como ser em construo.

Na dcada de 1990, a educao b´sica ganhou evidencia a partir da Conferncia Mundial de Educao de Todos (EPT) em Jomtiem, na Tailndia. O documento fruto dessa Conferncia destacou a importncia da qualidade na educao como elemento central nas pol´ticas educacionais de v´rios pa´ses. O debate sobre a formao da educao b´sica no cen´rio nacional tem sido alvos constantes de estudos e acirradas discusses.

Trata-se de uma tem´tica com diferentes atores e contextos institucionais influenciados por marcos regulat´rios frutos de orientaes, compromissos e perspectivas, em escala nacional, mundial e estadual indicados, entre outros, por agncia e ou organismo multilaterais e assimilados e naturalizados pelos gestores de pol´ticas p´blicas.

A permanncia de sete horas na escola est´ estabelecida na constituio, no t´tulo V, capitulo II, seo II da LDB fundamental, com a escola de tempo integral acreditava-se que quanto maior fosse o tempo do aluno na escola seria melhor sua aprendizagem com a superao de suas dificuldades (BRASIL, 1988).

De 1983 a 1994, o Estado do Rio de Janeiro impulsionou a escola de tempo integral com o governo Brizola e o secretario Darcy Ribeiro. Neste tempo foram constru´dos 506 Centros Integrados de Educao P´blica (CIEPs), projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer em trs blocos de concreto com trs andares, no primeiro, 24 salas, centro mdico, cozinha, refeit´rio e recreao; no segundo, gin´sio coberto quadra com arquibancada e vesti´rio; no terceiro, biblioteca, moradia para crianas ´rfãs e

abandonadas com 25 alunos por sala e 9 horas diárias; para 1<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> séries, eram oferecidas quatro refeições diárias.

Sobre os CIEPs, Cavalieri (2007, pp. 10-19) afirma:

Em alguns casos, pode ocorrer um efeito paradoxal causado pela ampliação do tempo. Na experiência dos CIEPs da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou o efeito contrário ao esperado. Nos CIEPs de 5<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> série, a ocupação pouco interessante do horário integral levou à criação de um conceito negativo sobre essas escolas são consequente esvaziamento.

Com isso, na década de 1990, o Brasil começou a usar certos instrumentos que buscavam o acompanhamento da qualidade da nossa educação. Foi também nessa década que o acesso o fluxo e a qualidade devem ser concomitantes. Necessita-se destacar que há condições de vida desfavoráveis que transcendem a escola. Os problemas sociais e de desigualdade regionais são fatores que podem auxiliar nessa temática. Aspectos econômicos, de circulação, acesso aos bens e serviços básicos bem como acesso a elementos ligados a cultura podem auxiliar a compreender as dificuldades que algumas famílias demonstram manter as crianças e adolescentes na escola.

Na atual conjectura, a escola é lugar de ensino para todos os grupos sociais, garantindo em suas condições mínimas de existências pelo Estado, reprodutora de cultura acumulada pela experiência humana. Isso vem mostrar a concepção da educação salvadora, e é vista nos vários períodos em que se situa a educação brasileira, e é por meio desta certeza, que mais uma vez, convictos de que a evolução econômica e social do país dependia do preparo educacional do seu povo, e certos que era impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo exaustivo das forças culturais. (RIBEIRO, 1986)

Assim pode-se dizer que a História da Educação Brasileira tem um princípio, meio e fim bem demarcado e facilmente observável. Ela é feita em rupturas marcantes, onde em cada período determinado manifestaram-se características próprias.

A própria escola em tempo integral tem atraído olhares das famílias, visto que o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar possibilita ter um local para estes durante a jornada de trabalho dos responsáveis. As discussões sobre a educação em tempo integral já avançaram bastante no Brasil. Em 2009 o Ministério da Educação lançou o "texto referência para o debate Nacional" sobre a Educação Integral, mas as discussões são bem anteriores a esse documento.

Descrita como um ideal presente na legislação educacional brasileira, a Educação Integral foi pensada por meio das Secretarias de Educação Continuada (SECAD), Alfabetização e Diversidade e de Educação Básica (SEB) em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Uma das manifestações da proposta de escola de tempo integral é o Programa mais Educação que consiste em ampliar a jornada do educando na escola no que chamam de "contra turno", ou seja, o aluno que estuda no período matutino retorna no período vespertino para participar de oficinas escolhidas de acordo com as necessidades locais.

No que tange à Educação Integral, o texto referência para o debate Nacional, remete:

A Educação Integral exige mais do que compromisso: impõem também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementando pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009, p.n25).

Ainda segundo o documento, as justificativas para a Educação Integral no país encontram-se na análise das desigualdades sociais, sobretudo no problema da distribuição de renda e a extrema pobreza. Na análise em questão, o Brasil ainda sofre com a intensa questão desigual de sua população fazendo com que as políticas públicas necessitem ser incisivas no campo de educação. É inegável que a vulnerabilidade e risco social contribuem para o baixo rendimento escolar e a consequência direta é a defasagem, a reprovação e a evasão.

A deficitária formação do educando é a consequência maior, a evasão, cria um problema ainda maior a falta da capacitação para os desafios sociais e profissionais a que todos passamos. O tempo e espaço possuem contexto importante na Educação Integral. Em suma, na Educação Integral o tempo é defendido como uma jornada ampliada onde o educando permanece um período maior na escola e, portanto, tem a oportunidade de aproveitamento maior do que o educando do sistema regular do ensino. Já o espaço é recriado para garantir que os educandos tenham o tempo garantido.

Sobre o assunto, o documento do Ministério da Educação, ressalta:

Garantir uma jornada ampliada necessita repensar. O currículo e as propostas pedagógicas, no ensino regular os alunos do ensino fundamental possuem, geralmente, aulas de português, matemática, história, geografia, inglês, educação física, artes e ensino religioso. Respeitando a proposta educacional de cada localidade, permanecem cerca de quatro horas na escola. Na escola em tempo integral além das matérias regulares acima citadas o educando tem acesso a oficinas de temas transversais de acordo com a demanda local (BRASIL, 2009, p. 37).

Nesse sentido, os alunos em tempo integral podem ter acesso a esportes, dança, xadrez, educação ambiental, informática, capoeira, dentro outros. É considerada uma formação mais completa, já que oferece algumas oportunidades que é feito com frequência por intermédio de projetos interdisciplinares.

A formação dos profissionais envolvidos no processo de estudo integral: como proposta e rotina diferenciada, é necessária a capacitação continuada de todos os profissionais que lidam com o aluno em tempo integral.

Como uma jornada ampliada é desconhecida pelos professores, profissionais administrativos, de apoio e até pelos alunos e pais as Instituições que adotam o sistema integral necessitam um intenso processo de adaptação, reuniões e planejamento coletivo para propor melhorias aos desafios que surgem. Um dos principais é impasses da educação integral é a conscientização dos alunos, da família e da comunidade escolar. Os pais se interessam por uma jornada ampliada, já que possibilita que os mesmos tenham maior confiança na Unidade Escolar enquanto estão no trabalho, mas as discussões de ir a uma escola durante oito ou dez horas não é feito em casa (BRASIL, 2009).

O período de adaptação um desafio grandioso à escola de tempo integral, pois o educando vem de um longo processo de estudo em "meio-período" que dificulta a assimilação do período prolongado. O fato de que as oficinas não têm notas faz com que as famílias e os alunos não dêem a atenção devida ao momento complementar.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão dos variáveis tempos, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaço de sociabilidade e de diálogos com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009).

Segundo o documento do MEC (BRASIL, 2009), a educação integral pode proporcionar o acesso à comunicação, ao domínio de linguagens diferenciadas, a leitura

como prática cotidiana, o desenvolvimento social e da saúde, o acesso ao esporte, a inclusão digital e da cultura. Esses fatos aplicados às comunidades mais carentes podem proporcionar um diferencial no conceito de educação pública, gratuita, desde que a qualidade seja garantida. Assim mesmo como uma gama evidente de críticas e críticos à proposta educativa integral tem sido feita há quem defenda que a ação ampliada pela educação pode proporcionar à sociedade brasileira um grande avanço social e profissional. Um aluno na escola é um aluno fora das ruas e longe dos percalços sociais.

Para Moll (2004, p. 107), "[...] aprender significa estar com os outros, implica a acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo. Implica ser olhado".

Assim, a educação em tempo integral pode ser entendida como uma nova proposta educacional e que necessita ser amplamente discutida e refletida na em sua implementação na atualidade, o que admitimos é que se trata de um processo novo, que chega a cada dia mais nas escolas brasileiras e que é uma realidade cotidiana de vários de nossos alunos.

A universalização do ensino fundamental ocorreu, mas sua conclusão ainda é um desafio para a escola do tempo integral que ainda precisa acontecer. Mas a questão da qualidade ainda carece da maturidade de gestores públicos e de acadêmicos para tematizarem políticas educacionais criativa e inovadoras e que levam em consideração que a educação se relaciona não só os itens mensuráveis, mas a valores e conflitos que representariam elementos subjetivos do processo educacional.

Estudos de Arroyo (1988) apontam que as propostas de implementação de um ensino em tempo integral, é bem mais antigo do que as propostas universais de escolarização, dando-se então, contornos bem mais definidos para este tipo de ensino.

Na Inglaterra, em plena Idade Média, grupos de internos, moravam em instituições correcionais, educacionais e terapêuticas, regidas por uma equipe que dirigia as normas institucionais do local. Nesta fase, os internatos, seminários, mosteiros e similares, somente eram utilizados pela classe nobre da sociedade, pois além de seus ensinamentos para formação educacional do interno, os dirigentes também repassavam o conhecimento ético e moral destinado a formação de príncipes, guerreiros, monges e sábios (GOFFMAN, 1996).

Em 1927, Anísio Teixeira, aduziu no Brasil, a ideia de educação por tempo integral, tão logo voltou dos Estados Unidos quando foi participante na Columbia University de cursos que incentivavam a educação integral. Seu interesse sobre a nova forma de ensino despertou sua curiosidade para que o mesmo, pudesse buscar embasamento em obras

literárias de Kilpatrick e Dewey que foram grandes pensadores políticos por suas formações filosóficas e teóricas na referência da realidade educacional.

Admirável educador, esteve sempre presente nos embates educacionais e políticos que promovesse a renovação da forma do ensino educacional. Aduzido por seu brilhante caráter e espírito democrático, criticava severamente o pouco tempo atribuído pelas escolas públicas a escolarização primária (CAVALIERE, 2004).

Após o período da ditadura imposta no Governo Vargas (1930 a1945), Anísio Teixeira, foi Secretário de Estado pela Educação e Saúde no estado da Bahia e no ano de 1950, sua concepção para ampliação do tempo de educação escolar, surgiu efeito por sua proposta apresentada de horário integral que foi implantada nas escolas da época. Conforme relatado por Teixeira:

[...] restituir-lhe [à escola] o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

A corrente filosófica pragmatista do pensamento de John Dewey, e sua concepção de educação como "reconstrução da experiência", foi o maior incentivo para Anísio Teixeira, que se embasava nos princípios de uma sociedade democrática e participativa na educação na vida, cabendo então à escola primária, ser o pontapé inicial, para que isso tornar-se real. Seus ideais “escolanovista”, pode ser observado na seguinte passagem:

A escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social, de recreação e jogos (TEIXEIRA 1994, p. 162).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), localizado na cidade de Salvador, Bahia, e núcleo responsável por um complexo de 04 (quatro escolas) e 01 (uma) escola parque, foi à primeira organização a aderir o propósito de Anísio Teixeira no ano de 1950. Passado-se 30 anos, já em 1980, grupos políticos progressistas, advindos de conceitos de políticas sociais, passaram a influenciar nas decisões da administração pública, sendo em 1982, estabelecido um novo conceito da visão de escola pública, por governantes opositoristas ao Governo Federal (BOURDIEU, 1998).

Vale destacar que a visão imposta de parlamentares que faziam frente a oposição do Governo Federal, trouxe um forte impacto no contexto educacional brasileiro, observado a implantação do ciclo básico de alfabetização, como destaca Gorni (1999, p. 94): "A relevância na reorganização do Ensino Fundamental, sobre uma nova concepção de alfabetização, passou a ser entendida como fase de apropriação da língua escrita estendendo além do simples domínio gráfico.

O Governo Federal ficou responsável pelas experiências de escola em tempo integral no ano de 1990 e em seguida no ano de 1991, o então Presidente da República Fernando Collor Cardoso de Mello, anunciou o lançamento do Projeto Minha Gente, que definia a implantação de 500 escolas de Ensino Fundamental em horário integral no país.

Como observa Moreira (2000) até o início da década de 1990, os resultados das mudanças implementadas não afetaram de modo significativo as questões dos sistemas escolares públicos.

Somente no ano de 1995, o MEC divulgou os princípios básicos que nortearam as ações governamentais para a educação no planejamento político estratégico sendo assim apresentado pelo então governante Fernando Henrique Cardoso (1995-1998): Utilização de tecnologias educacionais "computadores nas escolas"; Prioridade para o Ensino Fundamental. A redefinição da postura do MEC de formulador, coordenador; fiscalizador e articulador de políticas educacionais como forma de obter melhores resultados na educação.

No início da década de 1990, surge a Lei n.º. 9394, denominando-se Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que faz alusões à "escola de tempo integral", conforme observado no Artigo 34 da presente Lei, no Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. §2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

No entanto, muitas propostas foram operacionalizadas nos sistemas escolares, de forma improvisada, fazendo uso das mesmas estruturas físicas e técnicas, como se fosse possível desenvolver educação integral numa perspectiva de tempo integral, em espaços escolares planejados para atenderem um contingente de alunos em período parcial. Hoje, assiste-se à retomada da proposta de escola em tempo integral, por governos estaduais e municipais como solução para o enfrentamento dos graves problemas educacionais.

Como já apontado anteriormente, diversas experiências de extensão da jornada escolar se apresentaram como propostas de educação integral neste país, tendo como

espaço escolas de tempo integral, na rede pública, principalmente, a partir da década de 1980. Além das já mencionadas, outras foram desenvolvidas por várias prefeituras municipais nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e, mais recentemente, em Santa Catarina, onde se implantou o "Projeto Escola Pública Integrada".

Todas as experiências ocorridas no Brasil, segundo Paro (1988), Cavaliere (2002), Maurício (2002) e Cunha (2005), são, sem dúvida, decorrentes da obra do professor Anísio Teixeira, que tinha uma concepção de escola voltada para a promoção de experiências significativas na área social e industrial. No entanto, cabe salientar que, infelizmente, em vários casos de ampliação da jornada escolar, não se desenvolveu verdadeiramente uma concepção de educação integral pautada em princípios de formação humana e emancipação social, econômica, política e cultural. Entretanto, a escola de tempo integral é, geralmente, o tema principal da plataforma de vários partidos políticos, pois se trata de um programa que causa impacto e uma certa dose de apelo populista.

Para Pipitone (1995) As escolas de tempo integral se insinuam como propostas salvacionistas que, em linhas gerais, incorporam a ampliação do tempo de permanência da criança na escola. Essa extensão do tempo é justificada pela redefinição do papel da escola. Normalmente, caudatárias de interesses políticos, as escolas, além de responsáveis pelo ensino também são transformadas em instituições de proteção e cuidados da criança contra a fome, a violência, a doença, a solidão. Dentro dos estudos realizados sobre educação no Brasil, um deles diz respeito ao fato de que as crianças que iniciaram seus estudos no maternal ou na pré-escola apresentam melhor desempenho nos anos seguintes, assim como o aumento de professores com ensino superior, para docência no ensino fundamental, impactou positivamente nesse desempenho. Quanto aos matriculados após, não atingirem o terceiro ano do ensino médio.

Ainda há a constatação de que o aluno que não frequentou a pré-escola apresenta posteriormente, maior dificuldade no ensino de matemática e português. Esses resultados e constatações estão presentes em estudos feitos por especialistas da área educacional (PAIVA, 2005).

Constata-se o aumento do número de jovens que nem estudam nem trabalham. Necessitamos de destacar que há condições de vida desfavoráveis que transcendem a escola. Os problemas sociais e as desigualdades regionais são fatores que podem nos auxiliar nessa temática.

Os aspectos econômicos, de circulação, acesso aos bens e serviços básicos bem como o acesso a elementos ligados à cultura que pode nos auxiliar a compreender as

dificuldades que algumas famílias demonstram em manter as crianças e adolescentes na escola. Outro aspecto a ser analisado é o aumento de políticas públicas federais, estaduais e municipais que envolvem os aspectos sociais e educacionais.

A própria escola em tempo integral tem atraído os olhares das famílias visto que o tempo dos estudantes no ambiente escolar possibilita ter um local para estes durante a jornada de trabalho dos responsáveis. A prova Brasil, por exemplo, é um processo avaliativo de qualidade aplicado a escolas públicas urbanas que matriculam o mínimo de vinte alunos por série, mas que alcança escolas pequenas de também pequenos municípios, viabilizando o IDEB; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRANDÃO, 2009).

As escolas de tempo integral atendem alunos oriundos basicamente de uma clientela de classe social baixa em que boa parte das famílias enfrenta dificuldades financeiras e pedagógicas. Alguns apresentam carência afetiva nutricional no desenvolvimento emocional, cognitivo e físico. Percebemos que boa parte desses alunos não dispõem de orientação familiar em relação a regras e valores de condutas necessárias em todos os ambientes (CARVALHO, 2004).

A equipe gestora/pedagógica de cada Unidade Escolar é responsável pela composição de ações pedagógicas direcionadas para exercícios de cidadania e ética juntamente com os setores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido o objetivo é a formação continuada de todos os profissionais proporcionando, segundo relata Coelho (2010, p. 68):

Cursos, palestras, formação acadêmica para o corpo docente para que haja um envolvimento consciente no sentido de construir com toda a comunidade uma concepção de escola, voltada para formação integral do aluno, por meio de um trabalho coletivo que fornecera recursos capazes de fortalecer com projetos participativos e democráticos.

Tais atitudes ampliam o conhecimento e o saber, garantindo assim a permanência do aluno na Unidade escolar, com sucesso, reduzindo a evasão e a repetência.

O programa mais Educação, é uma estratégia para induzir a ampliação de jornada escolar e a organização curricular, oferecendo atividades nas áreas de comunicação e o uso de mídias, cultura digital e tecnológica, cultura, arte, educação patrimonial, educação ambiental, sociedade sustentável, esporte e lazer, educação em direitos humanos, promoção da saúde e acompanhamento pedagógico (GIOVANNI; SOUZA, 2009).

A proposta principal do Programa é promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.

Relata Kuenzer (2002, p. 87):

As escolas urbanas presentes no Programa Mais Educação respondem ao desafio de superar a dicotomia entre turno e contra turno de modo que as atividades escolhidas sejam incorporadas nas práticas cotidianas dos professores e professoras. Desta forma a reorganização do Macro Campo, e o Acompanhamento Pedagógico foi elaborado na perspectiva de equilibrar a agenda curricular de modo que a escola vislumbra a organização do tempo integral articulando as atividades do PME e os componentes curriculares.

As primeiras 44 escolas do campo além de acompanhamento pedagógico, podem desenvolver agroecologia, iniciação científica, educação em direitos humanos, cultura, arte, educação patrimonial, esporte e lazer, memória e histórias, das comunidades tradicionais. As unidades escolares que desenvolvem o Programa Mais Educação, recebem recursos financeiros disponibilizados pelo PDDE/ Educação Integral para executarem as ações planejadas, o governo estadual, em contrapartida, libera acréscimo de 20 horas, na carga horária dos professores que acompanham o PME nas escolas.

## **ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: A HISTÓRIA DAS IDEIAS DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA**

Estudos de Arroyo (1988) apontam que as propostas de implementação de um ensino em tempo integral, são bem mais antigas do que as propostas universais de escolarização, dando-se então, contornos bem mais definidos para este tipo de ensino.

Na Inglaterra, em plena Idade Média, grupos de internos, moravam em instituições correcionais, educacionais e terapêuticas, regidas por uma equipe que dirigia as normas institucionais do local. Nesta fase, os internatos, seminários, mosteiros e similares, somente eram utilizados pela classe nobre da sociedade, pois além de seus ensinamentos para formação educacional do interno, os dirigentes também repassavam o conhecimento ético e moral destinado à formação de príncipes, guerreiros, monges e sábios (GOFFMAN, 1996).

Considerado o primeiro pedagogo libertário, Paul Robin materializa as teorias educacionais formuladas a partir dos pressupostos de Proudhon, retomados durante a Primeira Internacional dos Trabalhadores, com a concepção de uma educação pautada no desenvolvimento de princípios de liberdade, autogestão e criatividade. Contrário aos

programas educacionais de seu tempo, já vislumbrava em seu projeto pedagógico a formação de cursos de natureza profissional e atividades culturais dedicadas à integração entre a escola e sua comunidade.

Paul Robin (1837- 1918) dedicou-se a formulação da proposta de uma educação integral. Foi por quatorze anos diretor Orfanato Prévos em Cempuis, local em que pode desenvolver seu projeto libertário de educação. Compreendendo a emancipação econômica do trabalhador como principal mecanismo para uma sociedade igualitária e justa, entendia – se que a emancipação dos trabalhadores deve constituir uma obra dos próprios trabalhadores e que, portanto, a educação destes deveria, necessariamente, instituir uma auto formação, o que daria a classe dos trabalhadores os caminhos pra sua auto emancipação.

Preocupados com a libertação econômica e cultural do proletariado, a necessidade do desenvolvimento de uma proposta pedagógica que partisse do compromisso ético de erradicar as diferenças fez parte da agenda de debates da Internacional, em 1867 durante o segundo congresso da Associação e tendo como referência a proposta da oficina-escola, discutiu-se a associação entre teoria e prática, contemplando dois momentos de um mesmo processo produtivo (CODELLO, 2007).

A partir da compreensão de se criar uma educação voltada para a dialética entre teoria e prática, surge a necessidade de construir um modelo de um programa de educação integral, capaz de oferecer uma alternativa aos ensinamentos religioso e estatal então vigentes. Para formar a esse movimento, identificando sua importância para a superação do trabalho alienado, foi nomeado Paul Robin, um professor de origem burguesa e religiosa de Toulon, que deixa o curso de medicina para estudar pedagogia na *École Normale* e cuja experiência profissional remetia ao ensino de matemática e ciências no liceu público de Brest.

Aprovado por unanimidade em 1868, ao longo dos debates que tiveram lugar no terceiro congresso da Associação, realizado na cidade que o acolhera após a iniciativa demissionária do magistério público francês, o trabalho de Robin expôs o sentido revolucionário da educação discutindo, pela primeira vez, a questão da instrução integral de forma sistemática. (CASTRO, 2010, p. 54)

Preocupado com a formação de todas as habilidades dos homens, não apenas aquelas voltadas ao trabalho, este acreditava na necessidade da construção de uma nova sociedade, onde o progresso dos seres humanos superaria os condicionamentos vindos das diferenças impostas pelo Capital.

Entendia-se assim que, um homem emancipado deveria estar apto tanto à compreensão dos conhecimentos teóricos, quanto às suas aplicações práticas, como forma de dominar sua própria produção, não se tornando apenas instrumento da mesma. Via-se na proposta da criação da oficina o ambiente privilegiado para a interface entre conhecimento e experiência, no entanto, acreditava-se que uma educação revolucionária não conduz sozinha à emancipação social, entretanto esta também se faz possível sem ela.

Interessados em eliminar as desigualdades sociais, mas não as diferenças entre os indivíduos, a concepção libertária de educação impetrou em Paul Robin tanto um direcionamento prático, através de suas experiências à frente do Orfanato Prévost, quanto um referencial teórico muito importante. O “Manifesto dos partidários da educação integral” materializa a concepção de uma prática educacional que vincula teoria e prática, visão esta sempre materializada no fazer escolar de Robin.

Mesmo diante das limitações impostas pelo vínculo institucional com o Estado, Robin, primeiro pedagogo libertário, finalmente, realiza um empreendimento único em seu gênero com sua nomeação para diretor do Asilo Público para Órfãos de Cempuís, em 1880. Desempenhando as funções de casa e escola, o Orfanato Prévost era um educandário de tempo integral.

Apesar disso, o conceito de “instrução integral” cunhado pelos libertários não se restringiu à permanência dos alunos no espaço escolar por um longo período do dia, a instrução integral deveria envolver a mais ampla formação, articulando todos os aspectos do desenvolvimento humano. A partir dos princípios definidos pelo “Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista”, redigido no ano de 1882 em parceria com destacados integrantes do movimento libertário, as práticas pedagógicas tradicionais contribuíam para a naturalização da mentira e da rivalidade, além de colaborar para a perda da originalidade e da iniciativa dos alunos; propunha-se supressão das pedagogias habituais em favor de uma instrução voltada para o desenvolvimento do indivíduo e de uma vida em sociedade a partir dos princípios da ação direta e do mutualismo. O ensino, assim, deveria ser:

[...] Integral, isto é, favorecer ao desenvolvimento harmonioso de todo o indivíduo e fornecer um conjunto completo, coerente, sintético e paralelamente progressivo em todos os domínios do conhecimento intelectual, físico, manual e profissional, sendo as crianças exercitadas nesse sentido desde os primeiros anos (KROPOTKIN In: LUIZETTO, 1986, p. 98).

Concluindo a formação intelectual, o ensino profissional deveria conectar o conhecimento e a habilidade, preservando o aprendiz da especialização excessiva que limitasse suas aptidões e possibilidades de criação e produção, de forma a emancipar-se e aclamar o projeto de sociedade por ele atribuído.

Em 1927, Anísio Teixeira, aduziu no Brasil, a ideia de educação por tempo integral, tão logo voltou dos Estados Unidos quando foi participante na Columbia University de cursos que incentivavam a educação integral. Seu interesse sobre a nova forma de ensino despertou sua curiosidade para que o mesmo pudesse buscar embasamento em obras literárias de Kilpatrick e Dewey que foram grandes pensadores políticos por suas formações filosóficas e teóricas na referência da realidade educacional.

Admirável educador esteve sempre presente nos embates educacionais e políticos que promovesse a renovação da forma do ensino educacional. Aduzido por seu brilhante caráter e espírito democrático, criticava severamente o pouco tempo atribuído pelas escolas públicas a escolarização primária (CAVALIERE, 2004).

Após o período da ditadura imposta no Governo Vargas (1930 a1945), Anísio Teixeira, foi Secretário de Estado pela Educação e Saúde no estado da Bahia e no ano de 1950, sua concepção para ampliação do tempo de educação escolar, surgiu efeito por sua proposta apresentada de horário integral que foi implantada nas escolas da época. Conforme relatado por Teixeira:

[...] restituir-lhe [à escola] o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

A corrente filosófica pragmatista do pensamento de John Dewey, e sua concepção de educação como "reconstrução da experiência", foi o maior incentivo para Anísio Teixeira, que se embasava nos princípios de uma sociedade democrática e participativa na educação na vida, cabendo então a escola primária, ser o pontapé inicial, para que isso, tornar-se real. Seus ideais escolanovista pode ser observado na seguinte passagem:

A escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social, de recreação e jogos (TEIXEIRA, 1994, p. 162).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), localizado na cidade de Salvador, Bahia, e núcleo responsável por um complexo de 04 (quatro escolas) e 01 (uma) escola parque, foi à primeira organização a aderir o propósito de Anísio Teixeira no ano de 1950. Passados 30 anos, já em 1980, grupos políticos progressistas, advindos de conceitos de políticas sociais, passaram a influenciar nas decisões da administração pública, sendo em 1982, estabelecido um novo conceito da visão de escola pública, por governantes opositoristas ao Governo Federal (BOURDIEU, 1998).

Vale destacar que a visão imposta de parlamentares que faziam frente a oposição do Governo Federal, trouxe um forte impacto no contexto educacional brasileiro, observado a implantação do ciclo básico de alfabetização, como destaca Gorni (1999, p. 94): “A relevância na reorganização do Ensino Fundamental, sobre uma nova concepção de alfabetização, passou a ser entendida como fase de apropriação da língua escrita estendendo além do simples domínio gráfico”.

O Governo Federal ficou responsável pelas experiências de escola em tempo integral no ano de 1990 e em seguida no ano de 1991, o então Presidente da República Fernando Collor Cardoso de Mello, anunciou o lançamento do Projeto Minha Gente, que definia a implantação de 500 escolas de Ensino Fundamental em horário integral no país.

Como observa Moreira (2000) até o início da década de 1990, os resultados das mudanças implementadas não afetaram de modo significativo as questões dos sistemas escolares públicos.

Somente no ano de 1995, o MEC divulgou os princípios básicos que nortearam as ações governamentais para a educação no planejamento político estratégico sendo assim apresentado pelo então governante Fernando Henrique Cardoso (1995-1998):

No início da década de 1990, surge a Lei n°. 9394, denominando-se Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que faz alusões à "escola de tempo integral", conforme observado no Artigo 34 da presente Lei:

Art: 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. §2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

No entanto, muitas propostas foram operacionalizadas nos sistemas escolares, de forma improvisada, fazendo uso das mesmas estruturas físicas e técnicas, como se fosse possível desenvolver educação integral numa perspectiva de tempo integral, em espaços

escolares planejados para atenderem um contingente de alunos em período parcial. Hoje, assiste-se à retomada da proposta de escola em tempo integral, por governos estaduais e municipais como solução para o enfrentamento dos graves problemas educacionais.

## **METODOLOGIA**

Em relação aos procedimentos técnicos o presente artigo desenvolveu por uma abordagem bibliográfica, com intuito de fundamentar o objeto de estudo por meio de revisão de obras já publicadas.

Segundo Lakatos e Marconi (2022) a finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma. É certo que independentemente do tipo da pesquisa, é utilizado a pesquisa bibliográfica como forma de fundamentar e da legitimidade na pesquisa em questão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Do ponto de vista pedagógico, a educação integral propõe-se à formação do homem completo, o que na prática inclui os conhecimentos ligados à cultura, artes, esporte, saúde, trabalho e às novas tecnologias. Conflitantemente, a prática educativa na realidade encontrada, revela que as atividades de "contra turno" ou "extracurriculares" não apontam para uma concepção interdisciplinar, de maneira que essas ações passam ideia de preenchimento do tempo, desconectadas das disciplinas básicas do núcleo comum, comprometendo a formação integral do aluno. Essa fragmentação do conhecimento, tão conhecida na escola de tempo parcial, em nada contribui para que aluno se perceba como "ser" humano completo.

Conhecendo a história das ideias na ampliação do tempo na escola, manifesta-se a preocupação com modismos e tendências pedagógicas que, desvalorizam a experiência acumulada dos docentes que atuam no cotidiano escolar e que conhecem as mazelas das redes públicas de educação. Vale considerar, que desenvolver uma proposta de Educação Integral requer tempo e dedicação de todos que atuam na escola, coisa que falta muito, principalmente, ao professor que tem visto seu trabalho sendo desvalorizado, intensificado e preconizado.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 65, p. 3-10, 1988.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDAO, Zaia. **A escola de 1º grau em tempo integral: "as lições da prática"**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 18, n. 36, p. 126-129, abr. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Informe estatístico da educação: evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: MEC/INEP/SEEC, 1998.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. **Texto referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Educação Integral, MEC, 2009.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Escola como Extensão da Família ou Família como Extensão da Escola? o dever de casa e as relações família-escola**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, jan./abr. 2004.

CASTRO, Rogério Cunha de. **Instrução integral: uma ferramenta dos trabalhadores**. São Paulo: Faísca Publicações Libertárias; Brasília: SINASEFE; Rio de Janeiro: SINDSCOPE, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **A educação integral na obra de Anísio Teixeira**. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 9, 2007, Rio de Janeiro. [Anais...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

CODELLO, F. **"A Boa Educação": Experiências Libertárias e Teorias Anarquistas na Europa, de Godwin a Neill**. Vol. 1: A Teoria. São Paulo: Imaginário, Ícone, 2007.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Brasil e Escola Pública de Tempo Integral: por que não?** Ponta Grossa, PR, 2010.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Néri. **Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança**. Educação & Sociedade, Campinas, ano 20, n. 89, p. 97-171, ago. 2009.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1996.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola**. Brasília: 2007.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. Capitalismo, Trabalho e Educação, v. 3, p. 77-96, 2002.

LAKATOS, E.M. and MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia científica**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2022.

Maria Martins de MOURA. **ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: A HISTÓRIA DAS IDEIAS DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA – ASPECTOS GERAIS E NO BRASIL**. *Facit Business and Technology Journal*. QUALIS B1. JANEIRO-FEVEREIRO-MARÇO/2023. Ed. 40. V. 01. Págs. 117-135. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: [jnt@faculdefacit.edu.br](mailto:jnt@faculdefacit.edu.br).

LUIZETTO, Flávio Venâncio. **O movimento anarquista em São Paulo**: a experiência da Escola Moderna no 1 (1912-1919). *Educação e Sociedade*, Campinas, ano VIII, n. 24, p. 18-47, ago. 1986.

MOLL, Jaqueline. **Ciclos na escola, tempo na vida. Criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, Marco A. **Aprendizaje significativo**: teoría y práctica. Madrid: VISOR, 2000.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Ática, 2005.

PARO, V. H. **Educação Básica**. São Paulo: Pilar, 1988.

PIPITONE, Maria Angélica Penatti. **Considerações em torno das propostas de escola de tempo integral**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 367-402, jan./ago. 1995.

RIBEIRO, Flávio dos. **Liberdade comprometida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. ed. comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.