

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL:  
uma visão além da oferta ampliada de tempo**

**FULL-TIME SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF FULL-TIME EDUCATION: a  
view beyond the expanded supply of time**

*Johgellyn Ana da Silva Vieira<sup>1</sup>*

*Juliet Rezende Cláudio Costa<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este trabalho propõe reflexões a respeito da educação integral, educação de tempo integral e da escola de tempo integral, partindo de conceitos e relações que ambas têm, com o objetivo de interligá-las e destacar sua imprescindibilidade, ao salientar a necessidade de ampliar não só o tempo, mas os espaços e as possibilidades da escola. Expõe uma linha do tempo, contendo leis e documentos, como a meta 6 do Plano Nacional de Educação, e principais colaboradores da educação integral no Brasil, como Anísio Teixeira. O texto coloca pontos essenciais para o currículo da escola de tempo integral, enfatizando tanto a valorização das ciências quanto das experiências, compreendendo-se, assim, como o tempo na escola pode ser utilizado de forma qualitativa. Finaliza-se com reflexões sobre os desafios da escola pública ao se tornar escola de tempo integral e propõem-se sugestões para que essa transformação aconteça. O texto conclui que ainda faltam vários pontos a serem trabalhados para a valorização e efetivação da educação integral nas escolas, porém os primeiros passos já vêm sendo executados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Escola. Currículo.

**ABSTRACT:** This work proposes reflections on integral education, full-time education and the full-time school, starting from concepts and relationships that both have, with the objective of interconnecting them and highlighting their indispensability, stressing the need to expand not only the time, but the spaces and possibilities of the school. It exposes a timeline, containing laws and documents, such as goal 6 of the National Education Plan, and main contributors to integral education in Brazil, such as Anísio Teixeira. The text places essential points for the full-time school curriculum, emphasizing both the appreciation of science and experiences, thus understanding how time at school can be used in a qualitative way. It ends with reflections on the challenges of public school in becoming a full-time

---

<sup>1</sup> Acadêmica concluinte do curso de Pedagogia do Centro Universitário Alfredo Nasser, no semestre 2021/2. Endereço para contato: johgellynana@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1985); Pós-graduada em Didática do Magistério do terceiro grau; Atualmente, é professora nos cursos de licenciatura em Matemática e licenciatura em Pedagogia; e, nos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil e em Psicopedagogia do Centro Universitário Alfredo Nasser; Também é professora na pós-graduação em Docência Universitária da Faculdade Araguaia. Endereço para contato: juliet@unifan.edu.br.

school and proposes suggestions for this transformation to take place. The text concludes that there are still several points to be worked on for the enhancement and realization of integral education in schools, but the first steps are already being carried out.

**KEYWORDS:** Integral Education. Full-time School. School. Resume.

**Data de Submissão:** 20 nov. 2021.

**Data de Aprovação:** 30 jan. 2022.

## 1 INTRODUÇÃO

A necessidade de falar sobre a escola de tempo integral surge, principalmente, a partir do caráter assistencialista que a mesma assume ao lhe ser atribuída a função de oferecer um local para que os educandos estejam seguros, e que suas necessidades básicas, como alimentação e higiene, sejam atendidas. Assim, se esquece do conceito da educação integral, sendo aquela que supre o estudante em todos os sentidos, tanto a respeito das disciplinas curriculares quanto nos âmbitos social, histórico, cultural, físico, emocional e familiar. Em outras palavras, proporciona a criança seu direito da formação humana integral.

Dessa maneira, discute-se a necessidade de ampliar o conhecimento da sociedade perante a função da escola; preparar os profissionais de educação; e, direcionar as políticas públicas, dentre outras medidas, a fim de formar uma escola que vá além do tempo ampliado de horas-aula, que supra todas as necessidades do aluno, enxergando como sujeito de autonomia.

Com base nessas reflexões, surgem os seguintes questionamentos: qual a diferença entre escola em tempo integral e educação integral? Uma deve necessariamente corresponder a outra? Como deve ser o currículo da escola em tempo integral? A escola pública está preparada para se tornar escola em tempo integral, oferecendo uma educação integral, em seu amplo sentido, de forma quantitativa, mas também qualitativa?

A partir das pesquisas realizadas, entende-se que a educação integral já existe, pois acontece o tempo todo, porém em contextos diferentes, a partir das realidades sociais existentes. Então, para que ela exista na escola, é preciso um olhar detalhado sobre o tempo que será ampliado, os espaços que a constituem e os

que passarão a colaborar com o espaço escolar, além das possibilidades que este passará a ter. Para estruturar essas várias possibilidades atribuídas à escola de tempo integral, busca-se compreender como o histórico da educação integral no Brasil contribui para evolução da educação nacional. Muitas normativas e leis trazem a educação integral como chave para mudanças educacionais, como a meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE, que é ponto principal para direcionar novas escolas de tempo integral.

Procura-se discutir um novo currículo, e o que este currículo contemplará serão não só a integração entre as ciências, mas, também, aliadas a elas, as experiências adquiridas socialmente e culturalmente por todos aqueles que integram a escola, valorizando cada aprendizado formal ou informal. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC enfatiza a educação integral, encaminhando para formação do currículo apropriado, porém esse depende muito da realidade individual de cada instituição.

Ao realizar uma mudança curricular, em busca, também, da valorização da história da educação integral no Brasil, a escola pública dá o pontapé para cumprir a meta 6 do PNE, enfrentando ainda muitas dificuldades, justamente por estar no meio dessa transformação. Algumas sugestões ajudam para que essa transformação se dê. Dentre elas: a união entre secretarias municipais; gestões preparadas e dispostas; formações continuadas para os profissionais; alianças entre escola, empresas e comunidade; valorização histórico-cultural dos integrantes escolares; dentre vários outros.

## **2 CONCEITOS, RELAÇÕES E HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL / DE TEMPO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

### **2.1 Concepções de Educação integral/de tempo integral**

Os termos “Educação Integral” e “Educação em tempo Integral” têm conceitos diferentes. O primeiro se trata de uma educação que ocorre em todos os âmbitos, por meio das experiências. Assim, a educação integral deve acontecer em diferentes espaços e tempos durante a vida inteira, pois sempre existe aprendizado, através das relações. Ela abrange não só os componentes curriculares “clássicos”, isolados,

vai além disso, aborda, também, questões sociais; culturais; esportivas e de lazer; ambientais, visando o desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, proporciona à criança seu direito da formação humana integral. O documento “Tendências para Educação Integral” esclarece que

Os princípios políticos e filosóficos do conceito de educação integral se inscrevem no espírito humanista do século XIX e início do século XX, de crença no progresso, na regeneração humana e no racionalismo científico, e concebem o homem como um “ser total”, preconizando uma educação que integre suas múltiplas dimensões (intelectual, afetiva, física e moral) (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011, p. 19).

Dessa maneira, a educação integral é aquela que supre o educando em todos os sentidos, tanto a respeito dos componentes curriculares quanto nos âmbitos social, histórico, cultural, físico, emocional e familiar, sendo responsabilidade de toda sociedade.

A Fundação Itaú Social e o UNICEF (2013, p. 10) salientam:

A formação integral da criança e do adolescente é compreendida como um compromisso não só da escola, mas também da família e da comunidade e para isso propõe-se um novo arranjo educativo, em conexão com o território, na oferta de ações intencionais, intersetoriais que envolvam as várias áreas do saber, e do desenvolvimento humano e social, que ampliem tempos e espaços de aprendizagem e que impliquem a entrada de outros sujeitos para atuarem, com a escola, na tarefa de educar integralmente.

O segundo termo, educação de tempo integral, trata-se da oferta ampliada do tempo de educação, não necessariamente dentro da escola. Paro (2009) chama a atenção para o cuidado de se estender o tempo na escola, mas não proporcionar a formação humana integral. Esclarece que, o rico tem uma situação privilegiada, pois goza da oportunidade de frequentar “aulas extras”, seja de nataçã, inglês, instrumentos, dança, informática, etc. além de frequentar teatro, museus e fazer viagens. Já para o pobre esse direito é negado. Então, a escola pública deve ofertar um currículo ampliado e aulas diferenciadas para o aluno que estará ali por mais tempo, para que o tempo estendido não se torne um problema, de depósito de conteúdos, ao invés de uma solução.

A escola de tempo integral se torna assunto imprescindível, pois se encontra em um período de transição e adaptação na rede pública de ensino, sendo preciso, de imediato, ligá-la à educação integral, para que o ensino seja significativo. Essa

demanda também cresce nas escolas privadas, por isso essas instituições, tanto públicas quanto privadas, devem não só ampliar sua jornada de tempo, mas também seu currículo, seus espaços e possibilidades de aprendizagem. A visão do tempo na escola deve ser, necessariamente, ressignificada, valorizando não só na sua forma quantitativa, mas também qualitativa.

Com a ampliação do tempo cada profissional da educação, poderá se dedicar às necessidades individuais do aluno, dando significação à aprendizagem e fazendo com que o educando passe a ser enxergado como o protagonista da escola.

Tomazini (2019, p. 6) pontua:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Dessa forma, o cuidar e o educar serão exercidos, porém não serão confundidos com assistencialismo.

A educação integral acontece em diferentes espaços e tempos, levando em consideração todos os tipos de aprendizagens, durante a vida inteira. Os indivíduos estão sempre aprendendo, através das relações. Gadotti (2009, p. 22) explica:

Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.

Portanto, quando se aborda a escola de tempo integral, aquela com tempo estendido de horas, se aborda a educação integral. No entanto, se abrange o conhecimento sistematizado, adaptado às horas estendidas e vinculado às atividades extracurriculares, mas ainda é preciso transcender esse conhecimento.

Paro *et al.* (1988a) caracterizam a escola não só como um espaço de instrução, mas também de socialização, onde existirá o contato entre alunos, professores e funcionários. Pessoas com hábitos e gostos diferentes que proporcionaram, de alguma forma, aprendizados diferentes do ambiente familiar.

Então, como pensar nessa escola? Aquela que vai oferecer uma educação integral, que vai sistematizar o ensino, mas, também, proporcionar o conhecimento

de forma ampla, através de experiências diversas, destacando o aluno como centro da aprendizagem?

O primeiro fator a se analisar é o tempo a ser levado na escola. Para Gadotti (2009), quando se propõe o tempo integral, a preocupação é em estender o direito de estar mais tempo na escola para as classes mais necessitadas da sociedade. Já a escola privada pode ser entendida como de tempo integral, pois geralmente o aluno tende a ter aulas, de língua estrangeira, esportes ou lazer, em outro turno, complementando seu currículo.

Paro (2009, p. 13) alerta sobre o perigo de estender o tempo na escola somente para aumentar o mesmo conteúdo. Explicita que, ao aumentar esse tempo, deve-se instantaneamente articulá-lo com a educação integral. “Educação integral em última instância, é um pleonasma: ou a escola é integral ou, então, não é educação”. Segundo ele, é essencial se livrar da concepção de uma “educação pobre”, de uma visão “conteudista”, em que a política educacional geralmente é pautada.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC vem alterando essa visão conteudista, reconhecendo a importância da educação integral:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Por isso, é necessário que se compreenda as necessidades do aluno e se dedique às suas principais dificuldades. As dimensões da escola de tempo integral devem levar em conta sim o tempo, e a partir daí, o ensino poderá ser planejado, trazendo não só a integração entre as ciências como forma de trabalhar o conteúdo, mas indo além.

Segundo Gadotti (2009, p. 33),

A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. Além de, universidades,

centros de estudos, ONG's e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade.

Portanto, se faz preciso ampliar o conhecimento da sociedade perante a função da escola, preparar os profissionais de educação e direcionar as políticas públicas, dentre outras medidas, a fim de formar uma escola que vá além do tempo ampliado de horas-aula, que amplie também seus espaços, seu currículo. Uma escola que supra todas as necessidades do aluno, o enxergando como sujeito de autonomia, que evidencia as culturas, que trabalha juntamente a comunidade. Essa será a escola que pratica, pontualmente, a educação integral.

## 2.2 Um breve histórico da Educação Integral no Brasil

Ao falar de educação integral vinculada à escola, no Brasil, é preciso relembrar a luta de alguns representantes da educação, para então chegar até o momento, em que se vivencia, ainda, um processo de adaptação ao ensino integral.

Em entrevista ao Canal Educação e Desigualdades – por Simone Medeiros, no *YouTube*, Moll (2021) afirma que “Somos um país que quer colher aquilo que não plantou”, com a seguinte crítica: “Um dos grandes erros no período de redemocratização é não trazer toda essa historicidade”, lembrando “grandes personagens” da história na educação e citando os Manifestos de 1932 e 1959; a Lei de Diretrizes e Bases de 1961; Anísio Teixeira, com suas Escolas Parque e toda sua obra; os CIEP's (Centro Integrado de Educação Pública) de Darcy Ribeiro; os Ginásios Vocacionais, de Maria Nilde Mascellani; e, os Círculos de Cultura de Paulo Freire.

A professora (2021) alega que esses personagens dialogam e que se deve trazer tudo isso num projeto de educação articulado: “Escola que dialoga com o passado”. A entrevistada ainda parafraseia Anísio Teixeira: “O Brasil é um país com espaços democráticos”, e Paulo Freire: “Não existe futuro se o presente não for transformado”, deixando uma reflexão sobre a valorização da história do ensino integral no Brasil.

Para compreender-se melhor a historicidade da educação integral no País, e como ela contribui para a formação das escolas de tempo integral, pode-se acompanhar uma breve linha do tempo disposta pela Fundação Itaú Social e UNICEF (2013, p. 12), e complementada pelas posteriores legislações:

- **1932 - Pioneiros da Educação Nova (escolanovismo brasileiro):** o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 que, segundo Lima (2017, p. 249), “Dentre seus principais signatários, destacam-se principalmente Fernando de Azevedo, que assumiu a autoria do documento, Anísio Teixeira e Lourenço Filho”.

Como descrito por Saviani (2004, p. 33 *apud* LIMA, 2017, p. 249),

Esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.

- **1950 - Anísio Teixeira - Centro Educacional Carneiro Ribeiro Escola Parque (Bahia):** Anísio Teixeira, considerado um dos principais representantes da luta por uma educação integral, visava um ensino, em que todos tinham direito a uma escola gratuita e a uma educação intelectual, diferentemente da educação bancária, em que só se depositavam conteúdos nos alunos. Apontou a escola pública, como a “máquina da democracia”. Nas décadas de 1920 a 1930, lutou pela escola nova no Brasil, trazendo um ensino novo, contra o ensino tradicional, e defendeu uma escola para todos.

Teixeira participou do Manifesto dos Pioneiros, “[...] da Educação Nova de 1932, redigido por Fernando Azevedo [...], que, [...] defendia a educação integral como ‘direito biológico’ de cada indivíduo e como dever do Estado [...]”, conforme Gadotti (2009, p. 23). Ainda, revoltou-se contra um sistema em que a educação era desprezada pelas políticas públicas, o nível de ensino era baixo e poucos concluíam sequer o ensino fundamental, revolucionando o ensino da Bahia e Rio de Janeiro. Em 1950, criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, em Salvador, e, de acordo com Zanardi (2016, p. 26), “[...] a instituição foi pioneira na oferta da educação em tempo integral e profissionalizante para a população carente”.

- **1980 - Darcy Ribeiro - Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro:** na visão do autor (2016, p. 26), Darcy Ribeiro, na década de 1980, “foi o idealizador dos CIEP’s (Centro Integrado de Educação Pública), onde era oferecido, em tempo integral, um currículo regular e diversas atividades físicas culturais, além de refeições, atendimento médico e odontológico”. Paro *et al.* (1988a,



p. 19) explanam que “[...] o CIEP é apresentado como a primeira experiência Brasileira de escola pública de tempo integral”.

Zanardi (2016) relembra que várias investidas em quase um século têm explorado a concretização de uma Escola em Tempo Integral, citando os projetos de Anísio Teixeira, nas décadas de 1940 e 1950, na Bahia; e, Darcy Ribeiro, na década de 1980, no estado do Rio de Janeiro.

- **1988 - Constituição Federal:** a escola pública, hoje, é sim direito dos brasileiros, conforme a Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 205, reconhece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 1).

- **1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069/90:** o Estatuto da Criança e Adolescente é um documento imprescindível, pois reconhece os direitos das crianças e adolescentes perante a sociedade. Em seu artigo 3º dispõe:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 15).

- **1993 - LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742/93):** esta lei certifica que a assistência social deve ser direito do cidadão, atribuindo o dever ao Estado, garantindo, através de ações públicas, e da sociedade, atendimento às necessidades básicas (BRASIL, 1993).

- **1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96):** a LDB, no artigo 34, parágrafo 2, prevê que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 12). Savini (1997, p. 213) expõe a esperança de que “os sistemas de ensino sejam mais ousados e adotem o critério da efetiva expansão da jornada escolar visando atingir, em futuro próximo, o regime de tempo integral”.

- **2007 - Programa Mais Educação MEC:** o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, “[...] visa[va]

fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar” (BRASIL, 2007, p. 1).

No pensamento de Moll (2020), em entrevista ao Canal Denizard Souza, no *YouTube*, o programa Mais Educação é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ação indutora para o ensino integral, que a partir de 2008 começa a ganhar visibilidade. Recebia recursos através do programa “Dinheiro direto na Escola” para: monitores, materiais, pequenas obras, transporte para saídas a campos... Assim, a escola faria um planejamento para o trabalho de macrocampos (cultura, esportes, educação ambiental, artes, etc). Este programa foi encerrado em dezembro de 2019, pois, conforme Bernini (2013, p. 149):

[...] a expectativa de poder oferecer educação integral numa escola de tempo integral ultrapassa o Programa Mais educação, pois o que entendemos por educação integral é muito mais que um mecanismo inclusivo para alunos que poderiam evadir-se da escola. Educação Integral significa, acima de tudo, termos o cuidado intenso com a inclusão em todos os níveis, e não apenas com a inclusão de pessoas deficientes ou com necessidades especiais de aprendizagem. Significa incluir/participar com perspectivas de emprego, trabalho e renda, com continuidade dos estudos e com política socialmente justa, culturalmente inclusiva e humanamente compatível.

**- 2014 – Plano Nacional de Educação – PNE:** A meta seis do Plano Nacional de Educação (PNE) visa oferecer, até 2024, “[...] educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 1). Para que essa meta seja atingida, o PNE apresenta estratégias. Esse processo de adaptação ao tempo integral vem sendo adotado pelas secretarias municipais de educação.

**- 2018 – Base Nacional Comum Curricular – BNCC:** o documento afirma o compromisso com a educação integral:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática

coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

É inegável que a educação Brasileira deu um salto em relação às políticas educacionais, mas ainda em passos lentos, com muitas falhas e dificuldades para exercê-la. Contudo, a educação ainda não tem a mesma qualidade para todos. As escolas públicas, e até mesmo privadas, ainda possuem traços enraizados da educação tradicionalista, exigindo quantidades de exercícios escritos, sem fazer nenhuma consideração a respeito das experiências e realidade do aluno, sem oferecer um ensino integral.

Os representantes históricos e legislações citados deixaram um legado, pois ainda é preciso muita luta para se alcançar de fato uma escola de qualidade para todos, uma escola cidadã, conforme Padilha (2009, p. 10) revela:

É nesse sentido que a Educação Cidadã fundamenta a educação integral. De que adiantaria uma pessoa bem formada, bem intencionada e até mesmo “bem sucedida” economicamente, se esta pessoa for alienada, insensível aos problemas sociais, locais e planetários, e não tiver o menor cuidado ou respeito com o mundo à sua volta [...] Certamente, esta pessoa não foi educada integralmente, ela foi educada numa lógica que queremos superar: a lógica do individualismo, da competitividade sem solidariedade, que tantas vezes, mesmo falando em direitos humanos, em igualdade, em liberdade e em democracia, promove a injustiça social, naturaliza a corrupção, a desigualdade e a injustiça social. É contra isso que se coloca a educação integral emancipadora.

Do ponto de vista de Paro (2015), em relato ao Canal Cortez Editora, no *YouTube*, cogita-se assim a necessidade de alterar o entendimento da educação, evoluindo para um novo tempo. Sobretudo, a necessidade de continuar as lutas iniciadas no Brasil, por uma educação integral, de oferecer à criança a oportunidade de ser vista como cidadã. Ainda mais, oferecer a oportunidade de ela ser vista como sujeito de autonomia, de estar em primeiro plano, demonstrar interesse e dar atenção, suprir a necessidade de afeto, amor, através da Educação.

Avista-se uma “porta”, ainda distante, de se atingir uma educação veemente integral. Assim, diante da valorização histórica da educação integral no país, se alcançará a “porta”, que será aberta rumo ao uma nova história do ensino no Brasil.

### 3 O CURRÍCULO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

#### 3.1 Definição e adaptação do currículo para uma educação integral/de tempo integral

Conforme já explicitado, não basta um tempo estendido de horas na escola, sem que haja também formas de aprendizagem diferenciadas. Não é razoável que o aluno fique na escola por um período longo, apenas com repetições de disciplinas básicas. Paro (2009) propõe pensar no homem como sujeito histórico, que faz escolhas e produz sua própria cultura, entendendo que não basta “empurrar” conteúdos sem que eles façam sentido. O autor (2009, p. 19) adita: “Não precisa tirar um milímetro do currículo que aí está, mas, por favor, não minimizem aquilo que é nossa própria vida, o nosso próprio exercício na condição de humano”.

A Fundação Itaú Social e o UNICEF (2013, p. 17) atestam a necessidade da criatividade para despertar o interesse da criança:

Se educação integral implica em ampliação de jornada, é preciso que as aprendizagens ocorram de maneira criativa, inteligente e articulada; afinal, se a criança estará mais tempo em período escolar, seja dentro de uma só instituição seja em outros lugares, estes deverão ser atrativos o suficiente para que ela tenha interesse em aprender, descobrir e se aprofundar em assuntos variados, para que valorize as diversas relações que estabelece e participe com inteireza de um mundo em transformação.

Então, na concepção de Paro (2009), quando se aborda o tema currículo escolar, deve-se extrapolar as concepções de componentes curriculares já conhecidos: geografia, história, língua portuguesa, matemática etc. Não que esses não sejam importantes, pelo contrário, justamente por se fazerem tão importantes, deve-se fazê-las compreensíveis e interessantes, despertando o interesse do aluno para com elas. Dessa forma, é essencial utilizar-se de métodos novos, fazendo com que a criança queira aprender.

Para utilizar-se destes métodos, é preciso um currículo elaborado. Moreira e Candau (2009, p. 17-18) elucidam:

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um

dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Os autores (2009, p. 18), em uma de suas definições, compreendem que “Currículo se associa, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”. Então, para que haja um currículo de sucesso, espera-se intenções de ensino em que os componentes curriculares serão associados ao conhecimento e cultura do aluno, culminando com suas experiências e vivências. A Fundação Itaú Social e o UNICEF (2013, p. 22) frisam: “Pensar um novo currículo significa vislumbrar outras maneiras pelas quais a ação educativa possa ser efetivada”.

Por isso, ao pensar o currículo da escola de tempo integral, considera-se a realidade do aluno, da escola e da comunidade, adaptando-o para que haja oportunidades de aprendizagem do aluno por meio da realidade da escola, ou seja, do que a escola tem condições de oferecer. Dessa forma, a comunidade será uma grande aliada da escola, podendo fornecer ao estudante aquilo que está dentro das limitações da instituição.

A Fundação Itaú Social e o UNICEF, (2013, p. 22) observam:

Os novos paradigmas consideram que a educação deve acontecer de uma maneira contextualizada e articulada ao universo sociocultural das cidades e comunidades, de modo que os currículos reflitam esse contexto e compartilhem sua intencionalidade com a comunidade. Tal concepção de ensino-aprendizagem exige que a escola se abra ao seu entorno, que novos espaços de aprendizagem sejam incorporados, que a maneira de ensinar seja mais dinâmica, não apenas na oferta de atividades extracurriculares, mas também nos modos de fazer e de aprender.

Trazendo para a realidade do aluno, uma simples visita a uma praça pode gerar uma atividade de integração entre ciências, em que não só as disciplinas básicas serão trabalhadas, mas também serão destacados os costumes daqueles que frequentam a praça, os profissionais que ali atuam e quais políticas públicas permitem que a praça exista. As experiências dos alunos, de convívio nesta praça, contribuirão ainda mais para trocas de experiências, levantamento de hipóteses e,

consequentemente, a construção de aprendizagens. Essas visitas a locais públicos e privados não só podem como devem fazer parte do currículo escolar.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece vinte metas para a educação e sua meta 6 prevê: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 1). Essa meta expõe estratégias para alcançá-la. Dentre elas, a estratégia de: “6.4 fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (BRASIL, 2014, p. 1).

Aqui cabe citar também oportunidades em que a comunidade adentra a escola, ou ainda, em que escolas adentram escolas, o que proporciona a integração entre culturas e saberes, e permite que os alunos se descubram, em todos os ângulos e possibilidades. Um grande exemplo é a Companhia Teatral Caixa de Pandora, iniciada na Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, em Aparecida de Goiânia, que segundo Baú (2013) surgiu a partir de um projeto do professor Damon Lobo, que tinha como intuito juntar teatro e educação ambiental. O autor (2013, p. 100-101) explica que o teatro na escola é sempre focado na apresentação, mas que essa experiência mostrou que a preparação trouxe grande crescimento a partir de várias áreas do saber e acrescenta:

Quando se pensa em teatro cometemos sempre o mesmo erro, analisar apenas a ponta do *iceberg*, ou seja, aquilo que é mostrado para ao público, no palco. E o resto? Esse é o ponto que deve ser investigado, pois o espetáculo pronto não se deu de forma mágica [...] A magia do teatro não deveria ser a ilusão, mas sim, por ser o teatro algo que só pode ser feito agora, no presente [...]

A BNCC cita a necessidade de algumas ações a serem realizadas para o currículo, dentre elas a de recorrer a conteúdos complementares, para se aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, trabalhando assim com diferentes grupos de alunos, família, comunidade e culturas de origem. Além de “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los

significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2018, p. 16).

Esses são simples exemplos de como o currículo escolar pode ser ampliado, de forma qualitativa, bem como também espaços e possibilidades, permitindo novas experiências, adicionando novos significados a aprendizagem. Cabe aos educadores observarem a cultura local da comunidade escolar, as oportunidades que as rodeiam e como inseri-las no currículo escolar.

### **3.2 A necessidade dos currículos: formal e oculto**

Outro aspecto a se levar em conta é o dos profissionais que fazem parte da escola, pois, para que a educação integral aconteça, é necessário considerar a troca de experiências entre professor e aluno. Sem contar as relações entre todos os funcionários e alunos: porteiros, agentes de limpeza, profissionais da secretaria, cozinha, gestores etc., pois entende-se que a educação se dá de forma integral, em todos os tipos de relações.

Oliveira (2019, p. 14) pondera:

A educação acontece num intenso e constante processo de interação em que nos vemos através dos outros e vemos os outros através de nós mesmos. Vivemos em uma sociedade que preza por uma educação humanizadora, despertando as pessoas para a sensibilidade e o cuidado um com o outro e para com o ambiente escolar.

É possível pensar nessa forma de cuidar quando os funcionários administrativos preparam a escola para receber seus alunos, até o momento de entregá-los aos pais. Da mesma forma que estão cuidando ao limpar o ambiente escolar, estão ensinando que o ambiente deve manter-se limpo e organizado. Portanto, é preciso entender também que todo funcionário da escola é educador, ele educa através de suas palavras, ações e reações. Se dentro da sala de aula o professor ensina ao aluno que uma forma de cuidar do meio ambiente é reciclar o lixo, mas a escola não dispõe de lixeiras que fazem a separação do lixo, nem seus funcionários fazem sua parte com esse cuidado, o ensino do professor não passa de utopia.

Moreira e Candau (2009, p. 18) descrevem essa aprendizagem como currículo oculto, em que a intencionalidade do aprendizado não está documentada,

porém está acontecendo através de regras, procedimentos e relações. Reforçam ainda a necessidade de constantes discussões e reflexões, a fim de planejar, tanto o currículo formal, quanto o oculto. Ressaltam que “podemos e devemos recorrer aos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Propostas Curriculares Estaduais e Municipais”, além de “[...] estudos que vêm sendo feitos, em nosso país, por pesquisadores e estudiosos do campo”.

Contudo, pode-se também pensar em transformar este currículo oculto em um sistematizado, fazendo com que os funcionários participem do planejamento pedagógico, junto aos coordenadores e professores. Assim, podem expor suas ideias, interagir entre si e os alunos, entendendo que há um trabalho conjunto entre todos que fazem parte da escola.

Prado (2003) evidencia a necessidade da formação continuada para professores e cabe estender esta necessidade a todos os profissionais educadores. O autor destaca que, em tempos em que a informação chega a todo o momento, os alunos se tornam mais curiosos e questionadores. Assim, professores – e educadores – sempre devem estar preparados para certos “improvisos”, que surgirão através das dúvidas dos discentes. Prado (2003, p. 18) reforça:

As teorias construtivistas de aprendizagem mostram que o conhecimento consiste numa reestruturação de saberes anteriores, mais que na substituição de conceitos por outros. A passagem de uma didática centrada na transmissão do conhecimento para outra baseada na sua construção não nasce de um dia para o outro.

Por isso, tão importante quanto formar um grupo na escola e começar a estudar é aliar paciência e persistência. Até porque não há razão para ter pressa quando entramos numa estrada que nunca termina.

Compreende-se então a necessidade da formação continuada e de estar sempre atentos a todos os questionamentos e observações dos estudantes. Para ter a resposta, deve-se estar preparado, pois o conhecimento está em constante transformação. Quando se está preparado e atento, tanto a preparação do currículo formal quanto o currículo oculto se dão mais facilmente.

Para Libâneo (2014), as orientações curriculares do Ministério da Educação – MEC estão divididas entre a aprendizagem sociocultural, que foca nas relações e conhecimentos não sistematizados, e a aprendizagem formal. O autor (2014, p. 7) acrescenta:



A aposta é numa proposta pedagógica que propicie instrumentos conceituais aos alunos e promova mudanças qualitativas no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos e, ao mesmo tempo, articule os conceitos científicos aos conceitos que trazem do meio local e da vida cotidiana.

Libâneo (2014) deixa clara a necessidade de mesclar os conhecimentos sistematizados com os não formais, valorizando tanto a ciência quanto as experiências, a fim de formar novos conhecimentos.

Gadotti (2009, p. 52) entende que sempre se aprende e, como diz Paulo Freire, fazendo novas leituras de mundo:

Falar em qualidade sociocultural da educação é falar, certamente, em aprendizagem. Há qualidade da educação, isto é, ensino-aprendizagem, quando professores e alunos aprendem. Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo. O direito à educação não se reduz ao direito de estar matriculado na escola. É direito de aprender na escola. Sabemos que é no interior das salas de aula que devemos medir os efeitos de qualquer projeto educacional, de qualquer política educacional, verificando o quanto os alunos aprenderam.

Assim, investir na aprendizagem de todos que integram a escola é investir na qualidade de aprendizagem dos discentes, de modo que todas essas aprendizagens se refletirão nos indivíduos que ali frequentam. Além disso, destacam-se também as culturas presentes. Quando se conhece/aprende sobre outras culturas, aprende-se sobre o outro e sobre si mesmo, fazendo novas leituras de mundo.

No entendimento de Moreira e Candau (2009, p. 32), é fundamental deixar de lado o “daltonismo cultural”, adotar uma nova postura e levar em consideração a diversidade cultural presente no ambiente escolar. Assim, o currículo pode propiciar novos conhecimentos a partir de atividades que promovam visões multiculturais.

Dessa forma, ao se considerar a integração entre as ciências, a interculturalidade e a multiculturalidade, será formado um currículo que mescla a educação formal com a não sistematizada, aproveitando o tempo de ensino, seja dentro ou fora da escola. Por meio das aprendizagens dos conteúdos associadas ao convívio social, serão atingidas metas de aprendizagens significativas, que formarão cidadãos, entendedores de seus direitos e com atitudes humanizadas, que realmente farão a diferença independente do lugar em que estiverem, ou seja, em seu ambiente de trabalho, familiar e espaços sociais.

## **4 A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: desafios e conquistas**

### **4.1 Dificuldades e necessidades da escola pública de tempo integral**

A escola pública vem se transformando gradativamente em escola de tempo integral. Compreende-se que, para a efetivação de um ensino integral, é necessário, além das horas ampliadas, também, um currículo diversificado e a ampliação dos espaços de convivência e aprendizagem. Esses três fatores são primordiais para essa transformação. Mas, para que eles existam, uma série de medidas devem ser tomadas, desde políticas públicas voltadas para a educação em tempo ampliado, que promovam meios para melhoria da infraestrutura da escola, para formação continuada dos profissionais, até uma gestão escolar democrática, que busque parceria com as famílias, empresas, outras instituições e comunidade.

Como já mencionado, os primeiros modelos de escola a surgirem, com tempo ampliado de horas, foram os CIEP's (Centros Integrados de Educação Pública). Coelho e Menezes (2007) relembram que o debate sobre tempo integral não se faz novidade por ser pauta desde as primeiras décadas do século XX, através de movimentos político-sociais, citando o integralismo e o anarquismo, e dentre outros grupos organizados e tendências educadoras, como a Escola Nova. As autoras ainda enfatizam que os CIEP's e CAIC's (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), no final do mesmo século, tiveram experiências representativas com o tempo integral. Apesar das experiências brasileiras citadas, Coelho e Menezes (2007, p. 1) alertam:

No entanto, essas investidas não foram ainda suficientes em termos de sensibilização da esfera política de nossa sociedade, no sentido de, efetivamente, levar a termo uma política pública - responsável e compromissada - de implantação de um tempo ampliado/integral no ensino fundamental. Os motivos para essa não adoção são vários, e vão desde questões econômicas, até problemas relativos à própria organização interna da escola.

Mas, com novas concepções de educação integral, a visão para com a escola em tempo integral foi sendo modificada. Bernini (2013) assegura que o assunto educação integral e escola de tempo integral vem sendo pauta para a comunidade e

grupos sociais, e está em documentos oficiais do Ministério da Educação, Secretarias, ONG's e empresas. O Programa Mais Educação, já encerrado, pois não abrangeu as perspectivas da educação integral, é um exemplo das várias tentativas de incorporá-la à escola pública.

A meta 6 do PNE: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 1), determina estratégias para alcançá-la:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
- 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar,

combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014, p. 1).

Nota-se que, para haver a execução dessas estratégias, existe a necessidade de articulações entre as legislações, secretarias, instituições, profissionais e comunidade, pois essas envolvem cumprimento de leis, recursos financeiros, pedagógicos e interações. Faz-se necessário, ainda, uma gestão educacional – aquela que administra e orienta o sistema educacional – que tenha interesse realmente em fazer o melhor pela educação, que tenha conhecimento de área, que entenda o interior de uma escola, e não tenha interesse somente político em administrar os recursos financeiros e redistribuí-los. Uma gestão que faça parceria com outras secretarias públicas, com a intenção de beneficiar a educação. Ferreira (2009) relata o consenso existente sobre a “crise” que a escola passa e a busca de uma nova identidade, porque a crise da sociedade é diretamente refletida na escola. Dessa forma, é essencial a reforma do sistema educacional e de novas políticas e novos incentivos para educação.

Também há a necessidade de uma gestão escolar – direção e gestão da escola – democrática, empenhada e preparada. Lück (2021) expressa que uma boa administração escolar une as estratégias administrativas e pedagógicas, através de ações democráticas, focando na qualidade por meio das relações. Portanto, a gestão democrática envolve, não só a diretoria, coordenação e secretaria, como também, funcionários, pais, alunos e comunidade.

Para que a meta 6 do PNE seja atingida as escolas públicas precisam fazer uma série de adaptações. Além disso, Limonta e Santos (2013, p. 49) chamam a atenção para um olhar sobre a escola de tempo integral que deve se desviar do caráter assistencialista:

A educação integral tem como característica a superação das desigualdades sociais e não ao assistencialismo, possibilitando o acesso dos alunos a um capital cultural com vistas a fazer diferença nos processos de inserção social. A escola de tempo integral não pode ter como objetivo primeiro tirar as crianças das ruas, esse caráter assistencialista é consequência de um projeto político pedagógico educativo. O cuidar e o educar são indissociáveis, porém o cuidado não pode sobrepor o ensino. A escola de tempo integral é um projeto político que está se confundindo com o assistencialismo, em resposta às demandas sociais.

Dessa forma, a escola de tempo integral deve focar no aluno, nas suas necessidades de aprendizagem, proporcionando a ele a interação com o mundo,

seja por meio das experiências cotidianas, seja através de conhecimentos sistematizados, a partir de ensinamentos contemporâneos e/ou de inovações tecnológicas, nos mesmos e/ou em novos espaços. Gadotti (2009, p. 38) assevera:

Como toda escola, a escola de tempo integral deve ter, entre outros objetivos: 1) educar para e pela cidadania; 2) criar hábitos de estudo e pesquisa; 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene; 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares; 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula.

Paro *et al.* (1988b) conceituam que escola é um espaço com a função inicial de fornecer instrução, porém inegavelmente se transforma em espaço de socialização. Isso acaba por se fazer uma das funções da escola pública, justamente por outros espaços de socialização não estarem disponíveis para as crianças das classes baixas, pois essas não têm acesso a outras atividades que envolvam lazer e esportes, sendo inseridos somente ao convívio com a comunidade local, que resultaria nesta finalidade. O autor ressalta, ainda, que o processo de socialização do aluno implica com o contato da cultura institucional da escola e o contexto social em que a mesma está inserida. O que pode ser contraditório para o educando, já que esse vivencia uma realidade diferente fora da escola.

É interessante observar que, apesar dos autores discutirem as dificuldades sociais presentes até a década de 1980, após isso, a legislação avançou em favor da educação como direito de todos, incluindo a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que “são documentos legais que trazem para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à educação integral de crianças e adolescentes”, como testificado por Paiva e Silva (2013, p. 152). Contudo, ainda faltam recursos que garantam, de fato, a efetivação de resultados através destas leis. Hoje, ainda são vivenciados problemas sociais: famílias desestruturadas, com baixa renda, e sem oportunidades de acesso a direitos básicos de moradia, saúde, segurança, alimentação, esporte e lazer. Conforme Paro *et al.* (1988a, p. 224), sem contar com

[...] problemas estruturais da escola pública brasileira, as condições de trabalho dos profissionais da educação e o baixo salário que recebem são, sem dúvida nenhuma, daqueles que mais deveriam chamar a atenção pela importância que têm na determinação da qualidade do trabalho aí desenvolvidos.

Essas questões refletem diretamente na escola, que acolherá seu aluno e, ainda, acarretará a responsabilidade de suprir, de alguma forma, essas necessidades. A mesma classe que não proporciona políticas públicas e meios para que essas premências sejam fornecidas, é aquela que usa delas para se eleger, prometendo a escola pública de tempo integral como uma solução para todas essas faltas.

Essa discussão abrange, então, uma polaridade, em que a escola será mais uma vez o meio e, dentre as várias funções que assume, deverá também exercer sua principal função, de formar cidadãos pensantes e críticos, a fim de que esses futuramente façam assim valer seus direitos e formem então, uma nova escola. Desse modo, interrompe-se, assim, esse ciclo e dedica-se inteiramente a instruir os educandos sem se sobrecarregar, exercendo a função do estado de fornecer as necessidades básicas ao cidadão. Cabe aqui parafrasear Paulo Freire, quando o mesmo diz que: a educação não transforma o mundo, mas ajuda a formar indivíduos capazes de transformar a si mesmos e, assim, a sociedade. Paro *et al.* (1988a, p. 228) enfatizam que

A verdadeira transformação a que a escola deve ser submetida é aquela que consiga ligá-la cada vez mais aos interesses das camadas trabalhadoras. Tal transformação só se dará na medida em que a escola “contaminar-se” de tudo o que diz respeito à comunidade a que serve: seus problemas, seus interesses, a presença constante de seus membros com suas opiniões e sugestões. É preciso, enfim, que se dê nova tônica às atividades da escola, que a afaste da atual maneira formalista e distante, para “encharcar-se” cada vez mais dos problemas do povo e experimentar as soluções que ele ousa apresentar.

Mais uma vez, apesar da atualidade descrita pelos autores se tratar das décadas finais do século XX, observa-se a falta de conversação da escola e comunidade na realidade atual, sendo ainda uma causa para as tantas problemáticas da escola pública. Conta-se com políticas que favorecem as gestões democráticas e pregam a participação da comunidade e família na escola, porém essas participações devem ser ouvidas e verdadeiramente contribuir para uma mudança dentro do ambiente escolar e comunidade.

## 4.2 Estratégias para o desenvolvimento da escola de tempo integral

Quando a escola sabe qual é a realidade da comunidade, a realidade de seu aluno, pode trabalhar para mudá-la, se tratando de necessidades, ou para reforçá-la, tratando-se de valores culturais. Portanto, não basta saber dos problemas, também é preciso agir para mudá-los.

Trabalhadores/educadores que entendem essas necessidades se esforçam para escutar e ajudar a comunidade, pois se entendem como parte dela. Assim como uma gestão educacional/escolar empenhada busca parcerias para executar a transformação do meio educacional. Parcerias estas que sejam com a própria comunidade, com empresas, órgãos governamentais ou não.

Em entrevista, para o programa Roda de Conversa, no *YouTube*, Isaac (2014) chama atenção para uma “fórmula fundamental” para atingir tudo o que as crianças e adolescentes necessitam, fórmula essa que, em sua opinião, deveria complementar as estratégias da meta 6 do PNE. O cientista social entende que nenhuma instituição social conseguirá suprir todos esses alunos, partindo do princípio da incompletude. Para ele, a escola é o lugar que acumula o conhecimento da humanidade e é sua função transmiti-lo, porém, para que não se acumule todas as responsabilidades sociais sobre ela, se faz necessário um trabalho intersetorial, em que as secretarias de assistência social, cultura, esporte, meio ambiente, etc. trabalhariam juntas. Ele continua dizendo que todas essas secretarias atendem a mesma comunidade e distribuem o dinheiro voltado para ela.

Branco (2014) complementa, durante a entrevista no referido programa, salientando que deve ser feito um projeto conjunto, ou seja, através de uma macropolítica, o gestor político colocaria todas as secretarias para interagirem. A professora fala sobre uma experiência que vivenciou, em que as crianças que ficaram maior tempo na escola tiveram menos custos para saúde, podendo remanejar os recursos da saúde para educação. Essa troca de recursos é interessante, pois as secretarias de governo agem em comum intenção, a de proporcionar o bem-estar e as necessidades da população.

Retorna aqui a discussão de como a escola se tornará a escola de tempo integral, assumindo, também, sua função social. A Fundação Itaú Social e o UNICEF (2013) expõem que a escola pode seguir um modelo que valoriza seus espaços e

tempos, com atividades variadas, e outro que amplia não só espaços, através de parcerias, mas responsabilidades e aprendizados. Assim, pontuam algumas ações para a ampliação da jornada escolar, tanto com foco na escola quanto no entorno da escola:

**Foco na escola:** Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira

- Diversas linguagens ao longo do dia na escola: Possibilidade de horário mesclado.
- Contato entre os diversos profissionais no cotidiano: Facilidade de consolidação da equipe.
- Contato prolongado entre professores e alunos: Favorece articulação com projeto da escola.
- Mais recursos.

**Foco entorno escola:** Concepção cidade educadora

- Diversas linguagens em diversos espaços: Obrigatoriedade de atividades no contra turno.
- Diversidade de espaços: Menor integração da equipe e do projeto da escola.
- Espaços no entorno escolar: Maior articulação com comunidade; Necessidade de maior controle.
- Menos recursos. (VELLOSO *apud* FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; UNICEF, 2013, p. 10).

O documento continua demonstrando situações de implementações da educação integral em escolas do Brasil que deram certo, de modo que essas instituições inovaram na maneira de realizar educação integral. A Fundação Itaú Social e o UNICEF (2013, p. 57) mencionam:

O equacionamento dos problemas dialoga com as possibilidades de cada região; as novas metodologias de aprendizagem estão sendo incorporadas ao fazer cotidiano das escolas e o diálogo com novas linguagens, que complementam o conteúdo escolar, só tem beneficiado crianças e adolescentes de todo o país.

A escola de tempo integral gira em torno da diversidade, seja no currículo ou nos espaços. Isso tirará o peso de uma escola maçante e proporcionará ao aluno formas de aprender prazerosas.

Para a efetivação da escola em tempo integral, é preciso a formação de um “teia”, muito bem confeccionada, em que cada ponto será ligado. Esses pontos que envolvem políticas públicas, gestão educacional e escolar democrática, que por sua vez resultaram em recursos pedagógicos, financeiros, administrativos, tecnológicos, humanos e de comunicação; esses implicarão na formação continuada de profissionais, infraestrutura, participação da comunidade e família na escola, e no



envolvimento do aluno; que por fim, resultarão numa escola que funciona quase que idealmente.

Nas palavras de Paiva (2013, p. 77),

[...] essa escola necessita ser preparada na definição curricular, infraestrutura, formação dos profissionais, organização dos espaços e do tempo.

O momento é de discussão, amplo debate e tentativas de acerto em todas as instâncias, federal, estadual, municipal e sociedade civil; educação integral não é um tema novo nas políticas públicas referente à educação. No entanto, o contexto sociopolítico econômico cultural leva-nos a colocar esse assunto no centro das deliberações sociais, porém, acredito que estamos apenas começando a nos preparar para trabalharmos com a jornada escolar do educando de forma ampliada. Ainda faltam compreensão teórica, metodológica, epistemológica e curricular por parte de todos os envolvidos no processo.

A “teia” já começou a ser tecida, com pontos extremos, cheios de problemáticas a serem resolvidas. Sobretudo, do ponto de vista da historicidade da educação integral no Brasil, que caminha a passos muito lentos. Já existem metas e estratégias, recursos financeiros, mudanças curriculares e, acima de tudo, gestões escolares que iniciaram o prélio pela escola de tempo integral de qualidade, mesmo com as dificuldades impostas. Faltam agora: a valorização da história, do conhecimento; e, melhorias e investimentos, que propiciem a uniam dessas extremidades, para que a “teia” se forme. Uma “teia”, bem tecida, se transformará em base, que sustentará uma escola que foca no aluno, que forma cidadãos; numa escola promissora, que será diferencial para a sociedade. A escola sonhada por toda uma geração.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os estudos realizados, compreende-se que a ligação entre educação integral e a escola de tempo integral devem ser atendidas, já que uma remete a outra, apesar de seus conceitos diferenciados. A educação integral se dá em todo tempo e acontece dentro da escola de tempo integral, tanto de forma sistematizada quanto informalmente.

As considerações históricas da educação integral no Brasil devem ser levadas em conta para a formação de uma escola de tempo integral de qualidade, buscando

se amparar nos estudos, leis e normativas que regem a educação integral, destacando-se assim o Manifesto dos pioneiros em 1932, perpassando por várias fases históricas, até ser inclusa na Lei de Diretrizes e Bases e se tornar meta no Plano Nacional de Educação, por fim, reafirmada na Base Nacional Comum Curricular.

O currículo da escola de tempo integral deve ser preparado para trazer novas experiências aos alunos e integrar ciências e aprendizagens informais. Para que isso ocorra, uma preparação envolvendo formação continuada para integrantes de toda comunidade escolar deve acontecer. Também há necessidade de que a escola se insira na comunidade e a comunidade adentre a escola.

A escola pública enfrenta vários desafios para cumprir a meta de se tornar escola de tempo integral, dentre eles o de assumir papel assistencialista, porém tem se transformado, adquirido estratégias, que expandem o saber, focando na formação de cidadãos que farão a diferença na sociedade futuramente.

Dessa forma, o fundamento da escola de tempo integral não é a extensão do tempo, esse é apenas um resultado. O foco deve estar centralizado na ampliação de possibilidades, estas farão que os espaços e tempos sejam ampliados também. O aprendizado deixa de ser somente quantitativo e passar a ser, inclusive, qualitativo. A partir destas várias medidas e estratégias interligadas, a escola vai se transformando em escola de tempo integral, a educação integral vai se tornando essência da educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BAÚ, Wamilsom Furtado. Companhia Teatral Caixa de Pandora: Uma Experiência de Educação Estética na Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato. *In*: LIMONTA, Sandra Valéria *et al.* (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 100-101.

BERNINI, Luciane de Souza Miranda. Educação Integral: desafios e exigências do programa Mais Educação em Aparecida de Goiânia – GO. *In*: LIMONTA, Sandra Valéria *et al.* (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 145-150.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 26 maio. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica da Assistência Social. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.htm). Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 15 ago 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 maio 2021.

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL (Série Diálogos + 100) - 19/03/2021. Reproduzido por Canal Educação e Desigualdades – por Simone Medeiros. **YouTube**, 19 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RORyNsjOne4&t=2223s>. Acesso em: 15 ago. 2021.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Tempo integral no ensino integral: ordenamento constitucional-legal em discussão**. 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193-Int.pdf>. Acesso em: 26 maio. 2021

CORTEZ EXPLICA - Escola em Tempo Integral. Reproduzido por Cortez Editora, **Youtube**, 12 nov. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9ubLnb5NKmE>. Acesso em: 27 maio 2021.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: sua história, seu desenvolvimento no Brasil e no mundo como política de estado. Reproduzido por Canal Denizard Souza. **Youtube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dd09MQM-2uY>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; UNICEF. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC, 2013. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/05/CENPEC\\_PercursosEducaIntegral-1.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/05/CENPEC_PercursosEducaIntegral-1.pdf). Acesso em: 25 maio 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e Práticas de Ensino e a Abordagem da Diversidade Sociocultural na Escola**. 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/10.%20DID%C3%81TICA%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20ENSINO%20E%20A%20ABORDAGEM%20DA%20DIVERSIDADE%20SOCIOCULTURAL%20NA%20ES>. Acesso em: 25 maio 2021.

LIMA, Virna Lumara Souza. Os manifestos de 1932 e 1959 e suas contribuições para as diretrizes e bases da educação. **Revista Communitas**, v. 1, n. 1, Jan.-Jun. 2017: Se ninguém te ouve: escreva! Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1172/pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LIMONTA, Sandra Valéria; SANTOS, Lívia de Souza Lima. Educação Integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. *In*: LIMONTA, Sandra Valéria *et al.* (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 39-70.

LÜCK, Heloisa. Os seis pilares da gestão escolar. **You Bilingual Education**. 2021. Disponível em: [https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms/files/67559/1575312543Ebook\\_Os\\_6\\_pilares\\_da\\_Gestao\\_Escolar.pdf?utm\\_campaign=resposta\\_automatica\\_da\\_landing\\_page\\_e-book\\_6\\_pilares\\_da\\_gestao\\_escolar&utm\\_medium=email&utm\\_source=RD+Station](https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms/files/67559/1575312543Ebook_Os_6_pilares_da_Gestao_Escolar.pdf?utm_campaign=resposta_automatica_da_landing_page_e-book_6_pilares_da_gestao_escolar&utm_medium=email&utm_source=RD+Station). Acesso em: 01 abr. 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

OLIVEIRA, Claudia Renata Lopes Soares de. **A importância das relações interpessoais no ambiente escolar**. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão de Instituições Federais de Educação Superior) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33376/1/TCC%20CLAUDIA%20RENATA.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

PADILHA, Paulo Roberto. Prefácio. *In*: GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. Prefácio de Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

PAIVA, Neide da Silva. Educação Integral - Resignificando khronos em kairós. *In*: LIMONTA, Sandra Valéria *et al.* (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 71-78.

PAIVA, Neide da Silva; SILVA, Michelli Ribeiro dos Santos. Programa de atendimento em tempo integral: a experiência de Goiânia. *In*: LIMONTA, Sandra Valéria *et al.* (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 151-162.

PARO, Vitor Henrique. **A escola pública de tempo integral**: universalização do ensino e problemas sociais. Disponível em: [Paro-A-escola-publica-de-tempo-integral-universalizacao-do-ensino-e-problemas-sociais.pdf](#). Acesso em: 6 abr. 2021.

PARO, Vitor Henrique. Cidadania, democracia e educação. **Cadernos de Política e Administração da Educação**. Vitória, v. 1, n. 1, p. 44-45, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/artigos/>. Acesso em: 27 maio 2021.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a Modernidade. *In*: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 13-20. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/capitulos-de-livros-para-download/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

PARO, Vitor Henrique *et al.* **Escola de tempo integral**: Desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PARO, Vitor Henrique *et al.* Viabilidade da escola pública de tempo integral. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 29, p. 86-99, abr. 1988. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/artigos/>. Acesso em: 26 maio. 2021.

PRADO, Ricardo. Aprender Sempre. **Revista Nova Escola**. Ano XVIII, 161. ed., p. 18 e 19. abr. 2003.

RODA DE CONVERSA. Tema: Os Desafios da Escola em Tempo Integral no Brasil - 1/3. Reproduzido por magistraseemg. **Youtube**, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=274TQgSkDN4>. Acesso em: 27 maio 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**. 1. ed. v. 1. Campinas: Autores Associados, 1997.

TENDÊNCIAS PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

TOMAZINI, Alex Sandro. Escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 4, ed. 3, v. 10, pp. 125-149. Mar. de 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escola-de-tempo-integral?pdf=28278>. Acesso em: 21 mar. 2021.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: Os Desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 82-107, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26354/19389>. Acesso em: 26 maio 2021.