

Ano 10, Vol XIX, Número 1, Jan-Jun, 2017, Pág. 285-309.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL: DISCUTINDO CONCEITOS

### INTEGRAL EDUCATION AND FULL-TIME EDUCATION: DISCUSSING CONCEPTS

Maria Sousa Aguiar

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

#### RESUMO

Este artigo discute os conceitos de educação integral, preconizados desde a década de 1930, perpassando pelos pressupostos teórico-metodológicos das principais concepções pedagógicas de educação integral com incidência no Brasil. Aborda, experiências de educação integral e aspectos legais sobre educação integral e tempo escolar. O estudo foi desenvolvido com base no levantamento e estudo sistemático da literatura especializada e normativa sobre a educação integral e em tempo integral, objetivando identificar a diferença entre educação integral e educação em tempo integral. Os resultados demonstraram que a educação integral na perspectiva de formação emancipadora do homem, independente da forma como ela se desenvolve, seja em tempo parcial ou integral, é um compromisso que requer investimentos na estrutura das escolas, formação e valorização dos educadores.

**Palavras-Chave:** Educação integral; educação em tempo integral; tempo integral.

#### ABSTRACT

This article discusses the concepts of integral education, advocated since the 1930s, going through the theoretical and methodological assumptions of the main pedagogical conceptions of integral education with incidence in Brazil. It addresses experiences of integral education and legal aspects on integral education and school time. The study was developed based on the analysis and systematic study of specialized and normative literature on integral and full-time education, aiming to identify the difference between integral education and full-time education. The results showed that integral education in the perspective of emancipatory training of men, regardless of how it develops, whether part time or full time, is a commitment that requires investments in the structure of schools, training and appreciation of educators.

**Keywords:** Integral education; full-time education; full-time.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é decorrente das análises realizadas na dissertação intitulada “Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém - PA no período de 2009 a 2015”, inserida na linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacional na Amazônia e vinculada ao Projeto “As experiências pedagógicas das políticas de Educação Integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação”, do grupo de estudo do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), tendo como referência os estados de Rondônia, Pará e Amazonas, integrado à rede de professores pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

Trata-se de um estudo bibliográfico, desenvolvido com base no levantamento e estudo sistemático da literatura especializada e normativa sobre a educação integral e em tempo integral. Deste modo, o estudo discute os conceitos e princípios das concepções de educação integral, concebidos e implementados em cada momento histórico, objetivando identificar a diferença entre educação integral e educação em tempo integral.

Educação integral e Educação em tempo integral são terminologias de significados distintos, porém comumente vêm provocando confusão conceitual entre os próprios profissionais da educação em virtude da semelhança destes termos. A literatura especializada nos mostra que o fato de se ofertar uma Educação em tempo integral não implica, necessariamente, que está sendo ofertada uma Educação integral.

A discussão sobre essa temática tem sido intensificada no cenário das políticas educacionais atuais do Brasil. Para compreendermos a ideia de educação integral no Brasil, faz-se necessário o resgate histórico do pensamento educacional do início do século XX, retomando as experiências que marcaram as décadas de 1980 e 1990, através da implantação de uma nova concepção de escola para alunos em regime de tempo integral.

O artigo apresenta uma breve revisão da escola de tempo integral e os conceitos de educação integral, preconizados desde a década de 1930, perpassando pelos pressupostos teórico-metodológicos das principais concepções pedagógicas de educação

integral com incidência no Brasil, a saber: a concepção Conservadora-Integralista, a Socialista Anarquista, a Socialista Marxista e a Liberal-Pragmatista. Posteriormente, descreve as novas caracterizações que a educação integral assume na atualidade no contexto educacional brasileiro, evidenciando os aspectos políticos e legais sobre educação integral e tempo escolar.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL A PARTIR DA HISTÓRIA

O conceito de educação integral possui variados significados e sentidos com marcas do tempo e das relações humanas em diferentes contextos histórico-sociais. Historicamente, não há uma hegemonia sobre o significado da expressão educação integral.

Na antiguidade grega, o conceito de educação da *Paidéia* já contemplava a ideia de uma formação humana mais completa – formação do corpo e do espírito, que abrangia a poesia, a música, a gramática, a retórica, a dialética, a política e a ética (Coelho, 2009). Desse modo, essa concepção ampliada de educação constituía-se de uma formação intelectual e também física, estética e ética do ser humano. Entretanto, conforme Lima & Almada (2013), a educação grega se preocupava com o preparo militar, esportivo ou político dos aristocratas, excluindo os escravos e as mulheres.

Ao tratar sobre o lugar dos gregos na história da educação, Jaeger (1995) elucida que a educação é um valor que pertence à comunidade e, não sendo propriedade individual, resulta da consciência da norma que rege “[...] uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado” (Jaeger, 1995, p. 04).

Segundo Jaeger (1995, p. 01), os antigos acreditavam que a educação e a cultura se concretizavam na literatura, expressão real da cultura superior, e não se constituíam em “[...] uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação [...]”. Nessa perspectiva, o ideal de homem que se devia formar “[...] não é um esquema vazio, independente do espaço e do tempo. É uma forma viva que se desenvolve no solo de um povo e persiste através das mudanças históricas” (p. 15).

Nota-se que os gregos já reconheciam a educação voltada para a formação integral como um elemento organizador e orientador da vida humana. Dessa forma, convém esclarecer que o retorno à *paidéia* justifica-se pela ampla contribuição do legado grego para a história da educação e, também, conforme retratam Coelho & Portilho (2009):

Outra razão que nos levou à *paidéia* explica-se e articula-se com paradigmas ainda em voga no pensamento educacional atual, tal como o clássico dualismo grego, que fundamentou o pensamento cartesiano e seccionou a educação em dois tipos: a contemplativa e a do corpo e dos ofícios, ou seja, a educação intelectual e a educação manual ou técnica, sendo esta segunda preterida pelas elites, em detrimento daquela primeira (p. 91).

A concepção iluminista que se desenvolveu no século XVIII na Europa enfatizava “[...] a educação integral com dimensões corporal, intelectual e moral numa perspectiva emancipatória e da conquista da autonomia e liberdade” (Lima, 2013, p. 35). Entre os principais representantes desse movimento filosófico, Kant defendia que a educação inclui cuidados, disciplina e instrução. Num sentido educativo, o cuidado relaciona-se à proteção dos pais para que os filhos não usem suas forças ou potencialidade de forma negativa. A disciplina rompe com o estado primitivo do homem, submetendo-o às leis da humanidade. Ao passo que a instrução refere-se ao acesso da cultura desenvolvida pela humanidade (Lima, 2013).

Dessa forma, desde a antiguidade clássica, a ideia de educação integral encontra-se presente na história da educação. No entanto, ressalta-se que as diferentes interpretações do conceito de educação integral relacionam-se aos objetivos políticos e ideológicos que se desenvolveram ao longo da história.

Assim, para identificar as variações que o conceito de educação integral assumiu na história da educação, considera-se importante destacar os pressupostos teórico-metodológicos das principais concepções pedagógicas de educação integral com incidência no Brasil, a saber: a concepção Conservadora-Integralista; a Socialista Anarquista; Socialista Marxista e a Liberal-Pragmatista (Silva, J. & Silva, K, 2013).

Pegorer (2014) explica que a discussão sobre a educação integral ganhou força no Brasil a partir da década de 1930, com Plínio Salgado, líder do movimento Ação Integralista Brasileira, que sugeriu uma nova ordem social e econômica para o país. Dentre as suas principais propostas, o movimento apresentou a ideia e a necessidade da

educação integral tendo por base a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, os quais, para Coelho (2005), do ponto de vista político filosófico de educação, são princípios que se caracterizam por um alicerce político conservador.

O Integralismo apresentava-se como um movimento de cultura, que era entendida como um bem que poderia ser disseminado por aqueles que o possuíam. Formada pela elite, essa concepção tinha como propósito elevar a cultura das massas, pois considerava que o problema do Brasil não era o analfabetismo, mas a falta de cultura (Cavaliere, 2002).

Segundo Pinheiro (2009, p. 29), “[...] a jornada ampliada não foi considerada fator condicionante à educação integral proposta pelo Integralismo”. Portanto, do ponto de vista pedagógico, o movimento primava pela formação do homem completo, ou seja, nos seus aspectos espirituais, sociais e físicos, porém não mencionava o tempo escolar.

Ainda no início do século XX, a concepção socialista anarquista se apresentou no Brasil em contrapartida aos ideais do conservadorismo integralista. O movimento socialista inspirava-se nos ideais político-ideológicos do anarquismo que se desenvolveram na Europa a partir da Revolução Francesa, chegando ao Brasil no final do século XIX e início do século XX pela imigração de trabalhadores europeus (Pinheiro, 2009).

De acordo com Lima & Almada (2013), a Revolução Francesa, no final do século XVIII, reforçou a proposta de educação integral visando à formação do homem completo, indicando a escola como o lugar privilegiado para desenvolver esse trabalho, sendo que a formação se reduzia ao ensino primário, ou seja, não ocorria em todos os níveis de ensino. Entretanto, a proposta anarquista - fundada nos ideais libertários de igualdade, liberdade e autonomia - propunha uma educação integral que garantisse uma formação mais completa e possível à classe trabalhadora.

A instrução integral defendida pelos anarquistas, segundo as autoras, era uma extensão popular da *Paidéia* grega, sendo que não se limitava aos aristocratas, pois se preocupava com a emancipação da classe trabalhadora em relação.

Libâneo (1999) classifica a educação anarquista como educação ou pedagogia libertária, pois compreende a liberdade como um fim a se chegar através da educação. Mas, para que a educação se desenvolvesse como forma de atingir a liberdade, seria preciso que houvesse uma igualdade nos níveis de ensino, os quais deveriam ser

oferecidos a todos numa escola de educação integral que atendesse aos processos múltiplos de formação humana. Em suma, segundo os anarquistas, para que haja igualdade, o saber deveria ser distribuído integral e igualitariamente aos indivíduos, pois somente se todos dominassem o conhecimento disponível estariam aptos a assumir qualquer cargo na sociedade (Silva, J. & Silva, K., 2013).

Pelos estudos de Gallo (2002), os princípios filosóficos, políticos, sociais e epistemológicos que fundamentam a educação integral na proposta anarquista são os seguintes:

A educação integral é um processo de formação humana. [...] o processo educativo é parte de um processo mais amplo, que envolve também necessariamente a sociedade e uma estreita e ativa inter-relação entre as partes.

A educação integral deve ser também permanente. Não se pode conceber um processo educativo integral que tenha um término, uma vez que o ser humano é um ser em constante mutação e construção. [...] a formação profissional é um dos elementos-chaves na educação integral, [...] pois também a profissão, seja qual for é dinâmica, e o bom profissional, para manter-se atualizado, precisa continuamente de estudo.

O processo educativo deve contribuir para uma superação da alienação; isto é, o conhecimento é fundamental para que o indivíduo se conscientize de si mesmo e de tudo à sua volta, sendo capaz de perceber as inter-relações.

Conhecimento equivale a poder e, logo, a educação é também uma tática de luta, na medida em que pode igualar, ao menos em termos de saber, explorados e exploradores. [...] na medida em que há a possibilidade na igualdade de saberes, eles podem também ser utilizados para a superação da dominação historicamente construída.

A individualidade e a coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas. [...] uma coletividade é formada necessariamente de indivíduos que se relacionam e que uns complementam as características e necessidades dos outros (GALLO, 2002, p. 32-33).

Dessa forma, a educação revolucionária anarquista, segundo Gallo (2002), traz consigo duas facetas: educar integralmente o homem e educar para a liberdade. Na concepção anarquista, a finalidade da educação é desenvolver todas as capacidades do homem, por isso ela se caracteriza como integral e deve ser um processo constante, considerando que o homem está sempre em construção e o bom profissional necessita manter-se atualizado. Outro princípio que fundamenta a educação integral na proposta anarquista é a relação existente entre conhecimento e poder, considerados como ideias equivalentes. Ou seja, para chegar ao poder é necessário ter o domínio de conhecimentos. Além disso, a articulação da individualidade e coletividade também constitui um princípio da educação integral.

Portanto, as bases da educação integral dos anarquistas recaiam para a igualdade, autonomia e liberdade humana, enfatizando uma visão política emancipadora, diferentemente do movimento integralista que prezava pela espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina caracterizados como fundamentos político-conservadores.

Outra concepção de educação que se destacou na abordagem socialista e repercutiu na educação brasileira foi a marxista. Essa concepção se desenvolveu no século XIX na Europa com influências do Iluminismo e “[...] compõe-se de uma teoria científica, o *materialismo histórico*, e de uma filosofia, o *materialismo dialético*” (Aranha & Martins, 2003, p. 144, grifo das autoras).

Fundamentado pela teoria materialista histórico-dialética, o pensamento de Marx sobre a história social incorporou a defesa de uma educação integral numa perspectiva emancipatória e de superação do estado de alienação imposto pela sociedade burguesa ao trabalhador para desapropriá-lo do produto do seu trabalho.

Assim, a educação é entendida como prática social e histórica. O homem se reproduz por meio das relações sociais, por isso é um ser inacabado. Sendo um sujeito histórico, o homem se relaciona com a natureza através do trabalho.

No âmbito da pedagogia marxista, a concepção de educação integral tem vários pensadores em diferentes períodos históricos. Dentre eles, acentua-se Gramsci, que propôs a construção de uma nova sociedade e a defesa de uma escola única, gratuita, sem distinção, que articule teoria e prática, à qual os trabalhadores pudessem ter acesso. Trata-se de uma escola “[...] que seja capaz de criar condições para um trabalho coletivo, em que o processo de ensino/aprendizagem venha a acontecer por meio da interação e da troca entre todos os sujeitos em busca do mesmo objetivo e este deve partir da sua realidade problematizada” (Silva, J. & Silva, K., 2013, p. 65). Nesse sentido, na proposta de escola única de Gramsci, a formação integral deve ser fundamentada por uma educação com dimensão política e filosófica emancipatória que forme o homem com capacidade de ação e crítica.

Atuando em outra perspectiva, a concepção liberal-pragmatista de educação integral, que também se desenvolveu no Brasil nos anos iniciais do século XX, se relaciona ao movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova ou Escolanovismo (Silva, J. & Silva, K., 2013).

Saviani (2008) explica que esse movimento teve suas bases psicológicas, sociológicas e filosóficas políticas elaboradas, respectivamente, pelos educadores Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira diante do contexto de ebulição social a partir da década de 1920, quando emergiram as forças iniciais do capitalismo.

Anísio Teixeira difundiu no Brasil os pressupostos desse movimento que realça o desenvolvimento do intelecto e a capacidade de julgamento em detrimento da memorização, contrariamente aos princípios ideológicos presentes nas visões anarquistas e integralistas. Anísio foi influenciado pelo pragmatismo de John Dewey, com quem estudou nos Estados Unidos entre 1927 e 1928 (Silva, J. & Silva, K., 2013). Assim, sua filosofia de educação respalda-se nessa corrente, que compreende a educação como detentora de força capaz de libertar o homem e prepará-lo para a cidadania. Desse modo, representa uma ação libertadora e progressista.

Conforme Pinheiro (2009), para Anísio Teixeira a ciência, a industrialização e a democracia eram a tríade que sustentava o mundo moderno. Nesse sentido, era preciso construir uma nova escola onde pudesse preparar os educandos para atender as demandas da sociedade democrática.

Assim, a educação escolar deveria voltar-se para a formação integral da criança e romper com o modo tradicional, adotando uma prática que considerasse os interesses, as aptidões, as habilidades e a realidade social da criança. Limonta & Santos (2013) expõem que Anísio Teixeira criticava o ensino tradicional e de acesso apenas aos economicamente favorecidos e era defensor de “[...] uma escola livre, aberta, voltada para o trabalho e para a educação das camadas trabalhadoras como passo fundamental para o desenvolvimento econômico e social do Brasil” (p. 40).

As reivindicações dos movimentos sociais em prol da ampliação do atendimento escolar, o *Entusiasmo pela Educação*<sup>1</sup>, favoreceram condições para que um grupo de educadores lançasse em 1932 o documento conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado por vinte e seis intelectuais brasileiros, dentre eles Anísio Teixeira, que defendiam a reconstrução e o desenvolvimento do Brasil através da educação e por intermédio da escola pública, estatal, gratuita e de qualidade.

---

<sup>1</sup> Movimento social que surgiu no Brasil no século XIX, na transição do Império para a República. Revelava preocupação com o aspecto quantitativo da educação, pois queria a expansão da rede escolar e a alfabetização da população que estava num processo de urbanização decorrente do crescimento econômico (Libâneo; Oliveira & Toschi, 2012, p. 177).

Em linhas gerais, o documento trazia a defesa de uma escola pública obrigatória, laica e gratuita, que rompesse com o espírito da educação em vigor e “[...] adquirisse aspecto mais prático, profissionalizante, aberta a todas as classes sociais, a fim de construir cientificamente o país, na perspectiva da racionalidade científica” (Libâneo; Oliveira & Toschi, 2012, p. 177).

Quando se trata do Estado em face da educação, no subtítulo “A educação, uma função essencialmente pública”, apresenta a visão de educação integral:

[...] do direito de cada indivíduo à sua Educação Integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1984, p. 412).

Desta forma, o documento destacava a obrigatoriedade do Estado com a oferta da educação como uma função social e pública, deixando claro o direito de cada indivíduo à educação integral.

Dentre as ações desenvolvidas por Anísio Teixeira, sobressai-se em 1950 a criação na periferia da cidade de Salvador, na Bahia, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, onde o educador colocou em prática o seu modelo de ensino. Nessa época, de acordo com Limonta e Santos (2013), Anísio Teixeira era o Secretário de Educação e Saúde do Estado e idealizou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro a pedido de Otávio Cavalcanti Mangabeira, então Governador da Bahia.

Segundo Castro & Lopes (2011), o Centro possuía dois setores: o setor da instrução, formado pela Escola-classe; e o outro setor que era a Escola Parque. O setor da instrução era composto por doze salas, onde os alunos permaneciam por quatro horas e desenvolviam as atividades das matérias de linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Depois, eles seguiam para o segundo setor do centro, a Escola Parque, onde passavam mais quatro horas. A Escola Parque possuía sete pavilhões, onde os estudantes, agrupados pela idade e suas preferências em turmas de 20 a 30 alunos, podiam realizar as atividades nos setores: de trabalho, Educação Física e recreação,

setor socializante, artístico, de extensão cultural e biblioteca. Além disso, contavam com assistência médica, odontológica e alimentar.

Criado para ser uma escola de educação integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a partir das suas atividades e funções ampliadas, pretendia harmonizar a ideia de formação humana integral na sua estrutura administrativa, nos projetos e métodos.

Na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) se destaca como exemplo de escola pública de tempo integral. Segundo Maurício (2004), planejados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, os Centros foram construídos e implantados no Rio de Janeiro durante os dois mandatos<sup>2</sup> do governador Leonel Brizola, através do Programa Especial de Educação que tinha como objetivo implantar, em quinhentas escolas, uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental. Porém, a construção dos prédios escolares se concretizou somente durante seu segundo mandato.

O projeto dos CIEPs foi idealizado pelo vice-governador Darcy Ribeiro. Retomando a ideia de Anísio Teixeira, a proposta era criar uma escola de horário integral para atender crianças de segmentos sociais de baixa renda.

As concepções de educação integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, segundo Lima & Almada (2013), apresentam uma diferença perceptível, pois para o desenvolvimento das atividades em termos de educação integral a proposta de Anísio Teixeira cinde turno regular e turno complementar, espaço escolar e espaço extraescolar. Já a proposta de Darcy Ribeiro integra as atividades em um mesmo espaço e se identifica com a perspectiva de uma educação integral em tempo integral de forma orgânica à escola.

Limonta & Santos (2013) comentam que na década de 1990 a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola foi tema de debates e políticas na esfera federal. Inspirado pelo trabalho que estava sendo instituído por Leonel Brizola no Rio de Janeiro, o governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) retomou o projeto dos CIEPs, porém com um caráter mais assistencialista e com a denominação de Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), pois não eram apenas escolas, uma vez que englobavam educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Mais tarde, na

---

<sup>2</sup> O primeiro foi no período de 1983 a 1987 e o segundo de 1991 a 1994.

gestão de Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1994) após o afastamento do ex-presidente Fernando Collor de Mello, passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Nos dois projetos, o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral (Gadotti, 2009).

Moll (2009a) explicita que experiências de ampliação da jornada escolar com metodologias diversas de trabalho têm sido presenciadas na década de 2000, destacando-se o financiamento de ações educativas complementares que ocorreu entre os anos de 2004 a 2006, de iniciativa do próprio MEC. Ocorreram também outras experiências, como: o Programa Escola Integrada, no município de Belo Horizonte/Minas Gerais; o Programa de Educação Integral, em Apucarana/Paraná; e o Projeto Bairro-Escola do município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro.

Mediante o legado de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e as mudanças dos contextos históricos, o que se caracteriza como uma educação integral, segundo Moll (2009b, p. 13), é o “[...] reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos”. No entanto, a ampliação do tempo escolar coloca em discussão não só a função social da escola, mas também a condução das atividades por um professor qualificado.

A partir das referências apresentadas nessa discussão, pode-se inferir que o conceito de educação integral sofreu variações ao longo da história, pois está vinculado à concepção de homem que se quer formar e aos interesses políticos e econômicos da sociedade existente em cada contexto histórico.

## EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ATUAL

No século XXI, conforme Lima, Lima & Cardozo (2013), as políticas de educação integral, divulgadas como de Estado, provocam “[...] a necessidade de ampliar o debate sobre seus fundamentos filosóficos e teóricos subjacentes ou necessários para o redirecionamento crítico das práticas educativas” (p. 22). As autoras esclarecem que na atualidade a perspectiva de uma educação integral que reconheça o sujeito em sua

condição multidimensional permanece sendo um desejo de muitos educadores, estudantes, famílias e instituições educativas, pois apesar de grande parte das experiências defenderem a educação integral, voltam-se apenas para a ampliação da jornada do tempo escolar. Por isso, cabe problematizar a visão limitada com que a educação integral se apresenta nas políticas estatais, com ênfase na ampliação da jornada escolar.

A educação integral e o tempo integral vêm apresentando novas caracterizações na contemporaneidade. Antunes & Padilha (2010) sustentam que **educação integral** não tem o mesmo significado de **tempo integral** ou **horário integral**. Entretanto, ela seria o fundamento para o tempo integral, haja vista que para se desenvolver uma experiência escolar de tempo ou horário integral é necessário partir do estudo dos princípios e diretrizes da educação integral. Na visão desses autores, a educação integral trabalha pelo **“atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando”** (p. 17, grifo dos autores), preparando-o para uma vida saudável e convivência humanizada, solidária e pacífica. Compreendem que o conceito de horário integral relaciona-se à discussão da possibilidade de manter o aluno mais tempo em atividades escolares, devendo ser acompanhado e estimulado a realizar outras aprendizagens essenciais para a sua formação plena como cidadão de direitos.

Nesse sentido, Antunes & Padilha (2010) alertam que a educação integral exige organização democrática, elaboração coletiva de princípios de convivência, sistematização das práticas e conhecimento da realidade. Trata-se, portanto, de uma educação que ultrapassa a ideia de determinados espaços ou tempos de aprendizagem, do atendimento e desenvolvimento das dimensões da formação humana, procurando, contudo, articular “[...] saberes a partir de projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intersetores e interculturais” (Antunes & Padilha, 2010, p. 18).

Dessa forma, na concepção desses autores, para se realizar a educação integral enquanto política pública deve-se: a) partir da construção de um projeto coletivo e estratégico que aproxime Estado e sociedade civil; b) valorizar cada sujeito do processo educativo; c) dar visibilidade do que se pretende fazer ou do que foi feito, ou seja, é necessário que haja comunicação, transparência e veiculação das informações; d) trabalhar com a formação continuada dos sujeitos para viabilizar a educação integral e o horário integral. (Antunes & Padilha, 2010).

Cavaliere (2007) e Coelho (2009) defendem a educação integral enquanto possibilidade de formação integral do homem e a centralidade da escola no processo ensino aprendizagem. Mas, “[...] a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar. [...]. No caso da escola pública, vive-se uma grande confusão em relação à sua própria identidade” (Cavaliere, 2007, p. 1021-1022).

Gadotti (2009) compreende que falar em educação de tempo integral é uma redundância, uma vez que ela acontece o tempo todo ao longo da vida do ser humano. A integralidade é o princípio geral da educação integral. Este conceito diz respeito “[...] à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada” (p. 97). Para ele, a integralidade da educação é proporcionada pela sua integração com os campos da cultura, saúde, transporte, assistência social e outros, que possibilitará o desenvolvimento das potencialidades do educando. Significa dizer que a integralidade não está relacionada apenas ao fato do aluno estar na escola em horário integral, mas deve ser entendida como princípio organizador do currículo escolar.

A partir dessa premissa, pode-se inferir que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola demanda uma nova organização curricular, o que tem sido um dos desafios da escola de tempo integral.

Limonta & Santos (2013) propõem que seja pensado um “[...] currículo que integre os conteúdos escolares entre si e com oficinas e/ou atividades interdisciplinares, de forma que não se perca os conteúdos escolares em nenhuma das atividades propostas” (p. 55). Portanto, as autoras defendem a concepção de currículo integrado que ultrapasse o currículo formal.

Gadotti (2009) acrescenta que o princípio da integralidade, além de contemplar o aluno, também deve ser estendido ao professor que precisa de horário integral para as atividades de planejamento e de aperfeiçoamento profissional. Isso contribuiria para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim, a discussão sobre o aspecto do tempo integral se relaciona com a qualidade da educação.

Considerando que o desenvolvimento de uma educação integral requer planejamento e, concordando com Antunes & Padilha (2010), deve partir da elaboração de um projeto coletivo e estratégico que conte com o envolvimento dos segmentos

representativos da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, na definição de metas e estratégias de ação.

Leclerc & Moll (2012) argumentam que a educação integral não está condicionada somente ao tempo integral. Explicam que, embora seja necessário superar o turno, para ofertá-la “[...] é preciso formular políticas educacionais que aproximem escolas e comunidades [...]” (p. 44), oportunizando a participação permanente dos estudantes e das famílias na decisão sobre o tempo obrigatório diário de participação nas atividades escolares.

Moll (2009a) sustenta a ideia de que educação integral não pode ser confundida com escola de tempo integral. Ela reitera que:

[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como perspectiva capaz de re-significar (sic) os tempos e os espaços escolares (p.18).

Lima & Almada (2013) destacam quatro sentidos de educação integral que emergem a partir do estudo das principais concepções e experiências históricas desenvolvidas no Brasil, sendo:

- a) Educação integral:** referimo-nos a ideia de que cada estudante tenha uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos.
- b) Educação de Tempo Integral:** referimo-nos a ideia de ampliação da jornada escolar, para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral.
- c) Escola de Tempo Integral:** referimo-nos ainda a ideia de ampliação da jornada escolar, restrita ao espaço da escola, mas da mesma forma não implica na implementação de uma educação integral.
- d) Educação Integral de Tempo Integral:** referimo-nos que a ideia de educação integral, já explicitada, só pode ser desenvolvida em tempo integral (Lima & Almada, 2013, P. 102-103, grifo dos autores).

Tecidas essas considerações, observa-se que o pensamento de Lima & Almada (2013) sobre a Escola de Tempo Integral vincula-se à ideia de ampliação da jornada escolar centrada no espaço escolar, que não implica em educação integral. Para os autores, os termos “Educação de tempo integral” e “Escola de tempo integral” não são sinônimos, ambos se referem à ideia de ampliação de jornada escolar que não implica

em educação integral, porém a educação de tempo integral poderá ocorrer além do espaço escolar, enquanto que na escola de tempo integral ela aconteceria estritamente no seu espaço.

A respeito da diferença entre educação integral e escola de tempo integral, Libâneo (2015a) explica que a “Educação integral é um conceito ampliado de educação, enquanto que a escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais, de realizar melhor a educação integral” (p. 05).

A educação integral é compreendida por Libâneo (2015a) como um amplo conjunto de práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, que não precisa ser obrigatoriamente realizada numa escola de tempo integral. Desse modo, envolve princípios, ações e procedimentos dentro de uma visão humanista e democrática, os quais deveriam ser características de todas as escolas.

O autor adverte que em qualquer tipo de escola, seja de tempo parcial ou integral, o que deveria importar é a qualidade do uso desse tempo e em que ele é aplicado. Argumenta que a simples extensão do tempo na escola não assegura por si só os objetivos e os meios de funcionamento de uma escola, bem como não garante a educação integral.

Paro (2009) também argumenta que a educação por natureza deve ser integral, caso contrário não seria educação. Segundo ele, não se deve confundir educação de tempo integral, ou extensão de tempo de escolaridade, com educação integral. É preciso que fique clara a compreensão da diferença destes termos para “[...] separarmos de vez uma tendência que entende a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje” (p. 14).

Em consonância com Gadotti (2009), Libâneo (2015a) e Paro (2009), acredita-se que a educação integral é um conceito amplo que envolve a formação plena do ser humano na sua multidimensionalidade, cujo desenvolvimento independente da ampliação da jornada escolar. Embora a infraestrutura da escola e a forma de organização do tempo, do espaço sejam fatores importantes, é preciso dar atenção especial para a formação do educador e demais profissionais envolvidos nesse processo, uma vez que o trabalho educativo é um ato intencional antecedido por uma visão de

educação, de sociedade e de mundo que se quer construir. Daí a importância de os governantes valorizarem os profissionais da educação e viabilizarem formas de capacitação para eles, oportunizando-os preparo técnico e político para que saibam lidar com as inovações decorrentes das políticas educacionais públicas, incorporando-as no Projeto Político-Pedagógico das escolas.

## **ASPECTOS LEGAIS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO ESCOLAR**

A concepção de educação integral está presente na legislação educacional brasileira. A Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) apresentam aspectos legais basilares para a discussão sobre a ampliação do tempo escolar.

É importante destacar que a Constituição Federal de 1988 não faz nenhuma menção direta sobre os termos educação integral e/ou tempo integral. No entanto, apresenta de forma implícita a ideia de educação integral como um direito de todos, pois no artigo 6º preconiza a educação como um direito social e no artigo 205 estabelece que a sua finalidade seja o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Nesse sentido, Silva, J. & Silva, K. (2012) enfatizam que a Doutrina de Proteção integral é construída pela Constituição, que estabelece no seu artigo n. 227:

É dever da família e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

No entanto, a ideia de proteção integral consolidou-se com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90), no qual foi dada uma nova concepção à Doutrina de Proteção Integral:

Art. 3º 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).

Portanto, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente “[...] trabalham com duas noções fundamentais: a da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e a da proteção integral que lhes deve ser garantida pelo Estado, família e sociedade (Silva, J. & Silva, K., 2012, p. 25).

A ideia do pleno desenvolvimento da pessoa, garantida pela CF/1988, reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente e no art. 2º da LDBEN – 9.394/96 estabelece bases para o conceito de educação integral.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Assim, a Constituição Federal (CF) de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 são marcos legais que trazem para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à proteção integral de crianças e adolescentes. Com relação ao tempo escolar, os artigos 34 e 87 da LDBEN n. 9.394/96 apontam para a progressiva ampliação da jornada escolar no ensino fundamental e a colaboração dos entes da União para a execução desse objetivo.

No contexto da legislação relacionada à educação integral e ao tempo integral, importa registrar que o PNE/2001 - Lei 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001, retomou e valorizou a educação integral como possibilidade de formação integral da pessoa, trazendo avanços para além do texto da LDBEN: apresentou a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil; Destacou, como objetivo e meta 21, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 07 (sete) horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. Entretanto, o PNE associou a progressiva ampliação do tempo escolar na educação infantil às “[...] crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (Brasil, 2001, p. 09). No ensino fundamental, priorizou as “[...] crianças das camadas sociais mais necessitadas”

(Brasil, 2001, p. 04). Portanto, valorizou a educação em tempo integral especialmente nos seus aspectos pertinentes à assistência social.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) também faz alusão à ampliação do tempo de permanência na escola. Traz como meta 06: “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, 2014a, p. 06).

Articulado ao PNE vigente destaca-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, objetivando melhorar a educação no País em todas as suas etapas. O documento contempla mais de quarenta programas/ações organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Ressalta-se, entretanto, que o foco desse estudo é o Programa Mais Educação.

O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos determinados pela Constituição Federal de 1988, visando construir uma sociedade livre, justa e solidária. Para tanto, esse processo deve pautar-se pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade, o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade.

[...]. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace (Brasil, 2016, p. 06).

Assim, a política nacional de educação defendida no PDE busca compreender a educação numa visão sistêmica, destacando que ela deve ser tratada como uma unidade e não de forma fragmentada. Implica “[...] reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente” (Brasil, 2016, p. 10). Portanto, a visão sistêmica da educação promove a articulação entre as políticas educacionais e permite a compreensão do ciclo educacional de modo integral. Além da visão sistêmica da educação, o PDE sustenta-se

por outros pilares como a territorialidade, o desenvolvimento, o regime de colaboração, a responsabilização e a mobilização social.

O PDE foi lançado oficialmente através do Decreto n. 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e se configura como a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, das famílias e da comunidade em prol da melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007a).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação apresenta 28 diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica, pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Destas, 07 (sete) estão direcionadas para a educação integral e/ou para ampliação do tempo escolar, sendo:

IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;

[...];

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;

[...];

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (Brasil, 2007a, Art. 2º).

As diretrizes acima não destacam o termo “educação integral”, porém fazem menções à ampliação do tempo na escola, o destaque à responsabilidade da escola quanto à realização das atividades para além da jornada regular e a valorização de dimensões da formação humana como a ética, artística e educação física. As demais diretrizes dizem respeito às novas estratégias de gestão da política educacional, como a “intersetorialidade”, a “participação da comunidade e da família” e as “parcerias público-privadas” sinalizadas como caminho para promoção de projetos e ações educativas integradas e a melhoria da infraestrutura da escola.

A integração dos entes federados ao PDE ocorre pela assinatura do “Termo de Compromisso Todos pela Educação”, assumindo o compromisso com a implementação das diretrizes estabelecidas no plano. Após a adesão, o ente federado deve fazer o diagnóstico da situação educacional da rede e elaborar o Plano de Ações Articuladas - PAR. O processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação acontece por meio da plataforma *on line* denominada Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) do Ministério da Educação (Silva, J. & Silva, K., 2012).

Assim, em 2007, o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade<sup>3</sup> (SECAD) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) criou no âmbito do PDE o Programa Mais Educação<sup>4</sup> (PME), visando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens através do apoio de atividades socioeducativas realizadas no contraturno escolar.

Portanto, criado como uma das ações do PDE, o PME “se apresenta como protagonista no processo de construção de uma Política Educacional de Educação Integral, induzida pelo Governo Federal, [...]” (Silva, J. & Silva, K., 2013, p. 10). O programa sustenta-se por recursos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Trata-se de um fundo contábil especial, de âmbito estadual, destinado à educação básica. Na quase totalidade, ele é produto dos recursos vinculados à educação provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios e, a título de complementação, compõe-se por uma parcela de recursos federais, quando no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

Mais recentemente, em 2009, o governo federal criou o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional. É importante ressaltar que este programa é uma iniciativa do governo federal para o desenvolvimento de ações, na perspectiva da

---

<sup>3</sup> Com a reestruturação do MEC, através do Decreto n. 7.480, de 16, de maio de 2011, passou a chamar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). (BRASIL, 2011a).

<sup>4</sup> Instituído através da Portaria normativa interministerial n. 17/2007, de 24 de abril de 2007.

educação integral, voltadas para ampliar o tempo nas escolas de ensino médio a fim de qualificar o currículo dessas instituições.

Conforme o que estabelece a Lei n. 11.494/2007 do Fundeb, as políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, referenciadas pela cobertura do financiamento da educação. Com o Fundeb, a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas passou a se dá também pela extensão do turno e não apenas por etapa e modalidade da educação básica. A escola de tempo integral recebe um acréscimo nos seus recursos de 25% por aluno matriculado, sendo esta uma das inovações incorporadas ao Fundeb.

Assim, o Decreto n. 6.253/2007 que regulamentou o Fundeb passou a considerar como de **tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares** (Leclerc & Moll, 2012, grifo nosso). Dessa forma, com base no marco legal da política educacional é estabelecido o uso das expressões “tempo integral” e “jornada ampliada”.

O Fundeb contribuiu para o início do processo de implantação da escola de tempo integral, com dimensão nacional, pois estabeleceu valores diferenciados para a educação de tempo parcial e de tempo integral em todas as etapas da educação básica.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do estudo evidenciou-se que educação integral e educação em tempo integral são conceitos distintos. A educação integral é um processo amplo que visa ao desenvolvimento pleno do ser humano, podendo ser realizada com ou sem ampliação do tempo escolar, sendo que alguns teóricos e a política educacional brasileira atual defendem o aumento do tempo como um fator favorável à efetivação das atividades educativas. A educação em tempo integral acontece no mínimo de 07 (sete) horas diárias, seja em turno único ou em turno e contraturno, mas necessariamente não implica em educação integral.

A ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola demanda uma nova organização curricular, o que tem sido um dos desafios da escola de tempo integral. Requer entre outros fatores que os educadores não se omitam em rever suas posturas e práticas, visando ofertar uma educação integral em tempo integral com qualidade. No

entanto, é importante que sejam viabilizadas formas de capacitação para estes profissionais.

A educação integral na perspectiva de formação emancipadora do homem, independente da forma como ela se desenvolve, seja em tempo parcial ou integral, é um compromisso que deve ser assumido pelo Estado, como política destinada a todos, e pelas escolas, agentes e parceiros educativos sustentado por um Projeto Político-Pedagógico consistente, elaborado de forma coletiva, o qual requer investimentos na estrutura das escolas, formação e valorização dos educadores.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela & PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução a Filosofia**. 3. ed. revista. São Paulo: Moderna, 2003.

**BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 05 de outubro de 1988, Brasília, 1998. Disponível em:** <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**, Brasília, 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 22 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília, 2014a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.060, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.

8.060, de 13/07/1990, Brasília, 1990. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20 de junho de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20/06/1996, Brasília, 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2015.

CASTRO, Adriana de & LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>>. Acesso em: 08 Out. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (orgs). **Educação brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <

[http://www.oei.es/pdf2/educacao\\_integral\\_tempo\\_integral.pdf](http://www.oei.es/pdf2/educacao_integral_tempo_integral.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2015.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa & PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral: tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 89-99.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação Cidadã; 4).

GALLO, Silvio. A Educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 13-42.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul/dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?** Disponível em:

<<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>  
>. Acesso em: 09 set. 2015a.

LIBÂNEO, José Carlos & OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.  
**Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Francisca das Chagas Silva & ALMADA, Jhonatan Uelson Pereira Sousa de.  
Educação integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Orgs.). **Educação Integral:** Ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís: Edfma, 2013, p.83-107.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques & CARDOZO, Maria José Pires Barros. A busca de sentidos para políticas e práticas de educação integral. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Educação Integral:** ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís: Edufma, 2013, p. 18-30.

LIMA, Lucinete Marques. EDUCAÇÃO INTEGRAL: confrontos filosóficos e reconhecimento político. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (orgs.). **Educação integral:** ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís: Edufma, 2013, p. 31-67.

LIMONTA, Sandra Valéria & SANTOS, Livia de Souza Lima. Educação integral e escola de tempo integral: Currículo, Conhecimento e Ensino. In: LIMONTA, Sandra Valéria et al. **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013, p. 39-70.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, mai./ago. 1984. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf)>. Acesso em: 08 out. 2015.

MOLL, Jaqueline (org). **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009a. Disponível em: <[http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio**, Porto Alegre, a. 13, n. 51, p. 13-51, ago./out. 2009b. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6376/um-paradigma-contemporaneo-para-a-educacao-integral.aspx>>. Acesso em: 13 out. 2015.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 13-20.

PEGORER, Valter. **Educação integral**: um sonho possível e de realização necessária. 1. ed. São Paulo: Textonovo, 2014.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação**: Uma concepção de educação integral, 2009. 134f. Orientador: Janaína Specht da Silva Menezes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:  
<<http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/>>. Acesso em: 07 out. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da & SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Recife: Ed, Universitária da UFPE, 2013.

**Recebido em 20/2/2017.**

**Aceito em 20/6/2017.**

#### **Sobre autores e contato:**

Maria Sousa Aguiar - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico pela Facinter/IBPEX de Macapá/AP. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, sociedade e educação no Brasil/HISTEDBR/Ufopa. E-mail: [msousaaguiar@yahoo.com.br](mailto:msousaaguiar@yahoo.com.br)

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares - <sup>1</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/ Ufopa). Coordenadora Institucional do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/Ufopa. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestre, Doutora e Pós-doutora em Educação pela UNICAMP. - Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR/Ufopa. E-mail: [maria.colares@ufopa.edu.br](mailto:maria.colares@ufopa.edu.br)