

# EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA INDUTORA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

*FULL-TIME EDUCATION AS A POLICY THAT  
INDUCES INTEGRAL EDUCATION*

*LA EDUCACIÓN A TIEMPO COMPLETO COMO POLÍTICA  
QUE INDUCE LA EDUCACIÓN INTEGRAL*

MARIA SOUSA AGUIAR<sup>1</sup>

MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA COLARES<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Santarém/PA - Brasil

**RESUMO** O estudo objetiva analisar a educação em tempo integral como política indutora de educação integral. Desenvolveu-se por pesquisa bibliográfica e análise documental. O texto dialoga com os estudos teóricos de Arroyo (2015); Azevedo (1997); Cavaliere (2002); Coelho (2005; 2009); Duarte (2008; 2012); Gallo (2002); Maurício (2009); Parente (2021); Santos e Orso (2020); Saviani (2012; 2013; 2019), dentre outros que tratam sobre a temática. Além disso, as discussões foram pautadas pelos marcos legais, como a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados demonstraram que no complexo campo de luta e de contradição da sociedade capitalista, movido por forças que expressam diferentes interesses de classe, para que a educação em tempo integral se viabilize como política indutora de educação integral precisa enfrentar desafios e condicionamentos relacionados ao currículo, tempo, espaço, profissionais da educação e financiamento, que demandam um Sistema Nacional de Educação. Ademais, é inegável a importância da escola como espaço de aprendizagem e formação humana e o entendimento que educação e política são práticas distintas, porém inseparáveis.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL; EDUCAÇÃO INTEGRAL; TEMPO INTEGRAL; POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.

**ABSTRACT** The study aims to analyze full-time education as a policy that induces integral education. It was developed by bibliographic research and documentary analysis. The text dialogues with the theoretical studies of Arroyo (2015); Azevedo (1997); Cavaliere (2002); Rabbit (2005; 2009); Duarte (2008; 2012); Gallo (2002); Mauritius (2009); Rela-

tive (2021); Santos and Orso (2020); Saviani (2012; 2013; 2019), among others dealing with the theme. In addition, the discussions were guided by legal frameworks, such as the Federal Constitution (CF) of 1988 (BRASIL, 1988), the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) no. 9,394/96 (BRASIL, 1996), the National Education Plan 2014-2024 (BRASIL, 2014) and the Common National Curriculum Base (BNCC). The results showed that in the complex field of struggle and contradiction of capitalist society, driven by forces that express different class interests, so that full-time education is viable as a policy inducing integral education needs to face challenges and conditionings related to the curriculum, time, space, education professionals and financing, which demand a National Education System. Moreover, it is undeniable the importance of the school as a space for learning and human formation and the understanding that education and politics are distinct but inseparable practices.

**KEYWORDS:** FULL-TIME EDUCATION; INTEGRAL EDUCATION; FULL-TIME; EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES.

**RESUMEN** El estudio tiene como objetivo analizar la educación a tiempo completo como una política que induce a la educación integral. Fue desarrollado por investigación bibliográfica y análisis documental. El texto dialoga con los estudios teóricos de Arroyo (2015); Azevedo (1997); Cavaliere (2002); Conejo (2005; 2009); Duarte (2008; 2012); Gallo (2002); Mauricio (2009); Relativo (2021); Santos y Orso (2020); Saviani (2012; 2013; 2019), entre otros que tratan el tema. Además, las discusiones se guiaron por marcos legales, como la Constitución Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) n° 9.394/96 (BRASIL, 1996), el Plan Nacional de Educación 2014-2024 (BRASIL, 2014) y la Base Curricular Nacional Común (BNCC). Los resultados mostraron que en el complejo campo de lucha y contradicción de la sociedad capitalista, impulsada por fuerzas que expresan diferentes intereses de clase, para que la educación de tiempo completo sea viable como una política inductora de educación integral necesita enfrentar desafíos y condicionamientos relacionados con el currículo, el tiempo, el espacio, los profesionales de la educación y el financiamiento, que demandan un Sistema Educativo Nacional. Además, es innegable la importancia de la escuela como espacio de aprendizaje y formación humana y la comprensión de que la educación y la política son prácticas distintas pero inseparables.

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN A TIEMPO COMPLETO; EDUCACIÓN INTEGRAL; JORNADA COMPLETA; POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS.

## INTRODUÇÃO

A defesa de uma escola pública de tempo integral tem sido justificada pelas políticas educacionais neoliberais contemporâneas tanto como uma estratégia para aumentar a qualidade na educação, entendida no sentido de melhoria da aprendizagem, quanto para a equidade, pela possibilidade de diminuição dos efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades educacionais (MAIA; SANTOS; OLIVEIRA, 2019). Como destaca Pinto (2021), a educação integral em tempo integral ocupou a agenda político-educacional ao

longo do século XX, resultando na formulação e na implementação de algumas políticas como as propostas de Anísio Teixeira, na primeira metade do século XX, materializadas na Escola Parque de Brasília ou, ainda, posteriormente, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Rio de Janeiro, nos anos de 1980. “Apesar disso, a educação integral ainda é um tema desconhecido em sua essência, o que faz com que ela seja confundida com o tempo integral, dada à existência dos programas indutores de educação integral cuja ênfase é o tempo integral” (SILVA; COLARES, 2020, p. 390). Importa salientar que na educação “[...] todos desempenham papel fundamental na eliminação dos preconceitos e na igualização dos direitos” (HERMIDA, LIRA, 2018, p. 165).

Nesse sentido, o estudo objetiva analisar a educação em tempo integral como política indutora de educação integral. Desenvolveu-se por pesquisa bibliográfica e análise documental. O texto dialoga com os estudos teóricos de Arroyo (2015); Azevedo (1997); Cavaliere (2002); Coelho (2005; 2009); Duarte (2008; 2012); Gallo (2002); Maurício (2009); Parente (2021); Santos e Orso (2020); Saviani (2012; 2013; 2019), dentre outros que tratam sobre a temática. Além disso, as discussões foram pautadas pelos marcos legais, como a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste estudo, defende-se a concepção de educação integral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica (PHC), compreendida como a formação do homem nas suas múltiplas dimensões, considerando o contexto histórico e a relação educação e sociedade. A PHC entende que o conhecimento sistematizado é um instrumento de luta para a emancipação social, fortalecendo a consolidação da democracia.

Desta forma, para análise da educação em tempo integral como política indutora de educação integral, neste recorte, discute-se sobre a gênese e o desenvolvimento das experiências da concepção de educação integral, bem como a relação educação e tempo integral. Assim, o texto reflete sobre os processos históricos que remontam à construção da educação integral, inserida no cerne das discussões sobre a ampliação da jornada escolar no âmbito das políticas educacionais brasileiras. São reflexões que decorrem de estudos para aprofundamento da tese<sup>1</sup>, em andamento, no Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia.

## **ORIGEM DOS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL**

Os termos “educação integral” e “educação em tempo integral” apresentam significados diferentes, embora com intenções que por vezes convergem. Apesar de a educação integral prescindir um tempo integral, nem sempre a educação em tempo integral se realiza dentro dos princípios de uma educação integral. “No Brasil, especialmente por meio de ações de ampliação do tempo na escola, as experiências realizadas no âmbito da educação integral têm promovido uma compreensão inequívoca de educação integral como sinônimo da extensão do tempo na escola” (COLARES; CARDOZO; ARRUDA, 2021, p. 1532). Compreende-se que a formação integral não se restringe aos aspectos reducionistas de

---

<sup>1</sup> Objetiva analisar os programas de educação em tempo integral implementados na rede estadual de ensino fundamental do Município de Santarém-Pará como mecanismos da melhoria da qualidade da educação.

ampliação do tempo escolar e ao estudo de disciplinas desconectadas entre si e desvinculadas do cotidiano. Assim, “[...] o foco da educação integral para a formação integral está predominantemente na qualidade da educação oferecida e não na ampliação do tempo” (GOMES; COLARES, 2019, p. 317). Vale a pena frisar que “[...] a ampliação do tempo escolar que tem como foco a aprendizagem do aluno e não apenas o ensino, é uma ação necessária, mas não o suficiente para a busca da melhoria da qualidade social da educação [...]”. (MIRANDA; VERASZTO; APARÍCIO, 2017, p. 21).

O termo educação integral relaciona-se à formação humana em todas as dimensões, que “considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações” (GONÇALVES, 2006, p. 130). Essa definição de educação integral, segundo Gonçalves (2006), é a mais clássica e contempla o cerne das diversas correntes que circulam no contexto da política educacional brasileira.

O segundo termo - educação em tempo integral - se refere à ação de estender o tempo do processo educacional que é oferecido ao aluno na escola, ou seja, compreende uma expansão da jornada de horas diárias nas escolas de 04 para 07 horas ou mais, visando ao provimento de relação entre os diferentes saberes. Nesta pesquisa, entende-se o termo “tempo integral” como a ampliação da carga horária dos alunos na escola com duração igual ou superior a 07 horas diárias, durante o ano letivo, em consonância ao disposto no Decreto n. 7.083/2010, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010, p. 1). Esclarece-se que do ponto de vista legal, a jornada parcial é definida como aquela com o mínimo de 04 horas e a jornada integral como aquela com o mínimo de 07 horas (BRASIL, 1996).

Elias (1998) explica que o tempo, sob o ponto de vista sociológico, não se define como apenas algo quantitativo, mas se institui a partir de determinadas exigências que são sociais. Por princípio, ele é uma instância de regulação social que ordena os próprios acontecimentos sociais. Nesse sentido, em sintonia com Elias (1988), compreende-se que o tempo escolar se relaciona ao tempo social.

O conceito de educação da *Paidéia*<sup>2</sup>, na antiguidade grega, 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 e Almada (2013), a educação grega se preocupava com o preparo militar, esportivo ou político dos aristocratas, excluindo os escravos e as mulheres.

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”. (Ibid., p. 15).

---

<sup>2</sup> Palavra que teria sido cunhada por volta do século V a.C., mas no mundo grego exprimia um ideal de formação constante (ARANHA, 2006).

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 *paideia* justifica-se pela ampla contribuição do legado grego para a história da educação. Na concepção de Manacorda (2010), a *Paideia* foi o ideal de educação contemplado pelos gregos, buscando maior formação do indivíduo, nos sentidos sociais, políticos, culturais e educacionais propriamente ditos.

Para compreender como os conceitos de educação integral e de tempo integral influenciaram as políticas públicas educacionais, não se pode ignorar a História do pensamento educacional no Brasil no início do séc. XX, circunscrito em uma política de organização do trabalho nacional baseado no modelo de produção fabril que via na educação o caminho para responder aos anseios sociais.

A educação em tempo integral existe no Brasil desde a época dos jesuítas, ainda no período colonial, e também se fez presente durante o império e o período republicano. Entretanto, a educação escolar em tempo integral não era uma realidade para maioria da população, já que somente os filhos da elite tinham acesso ao conhecimento mais elaborado. A classe dominante sempre teve escola de tempo integral, a exemplo dos colégios jesuíticos no período colonial; os colégios e os liceus onde estudava a elite imperial e os internatos, na maioria das vezes, funcionavam em tempo integral; além dos colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou empresários laicos (GIOLO, 2012). Nesse sentido, Freitas e Galter (2007) explicam que a educação em tempo integral se constituía como um privilégio de uma pequena parcela da população, uma vez que se voltava à formação dos quadros dirigentes da sociedade.

Ressalta-se que 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. A gênese do conceito de educação integral como possibilidade de emancipação humana remonta ao século XIX, percebida pelo positivismo nas conquistas científicas e tecnológicas; e localizada pelo socialismo, em suas diversas matrizes, em uma revolução social que marcasse o fim da exploração e dominação capitalistas. Desse modo, o conceito de educação integral teve diferentes interpretações pelas distintas correntes de pensamento educacional (GALLO, 2002).

As primeiras experiências brasileiras mais significativas de educação integral em tempo integral começaram a se delinear durante os anos de 1900 e 1930, a partir da influência de três importantes movimentos: o integralismo, o anarquismo e o escolanovismo, que representam o embate entre três correntes político-filosóficas distintas: o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo (GIOLO, 2012; COELHO, 2009).

Na década de 1920, o Brasil sofre as influências da doutrina liberal e da política que privilegia a organização do trabalho nacional, baseado no modo de produção capitalista. Os anos iniciais do século XX foram palco em que o pensamento liberal se consolidou, se difundiu e influenciou inúmeras práticas educativas ora sob um viés mais conservador, ora sob um viés com nuances democráticas, mas sempre sendo pautadas no pensamento liberal da burguesia. Saviani (2013b) afirma que o debate das ideias liberais nas primeiras décadas do século XX advogava pela extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização que era considerado um grande instrumento de participação política.

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 (PEGORER, 2014). 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. As bases da educação integral dos anarquistas recaíam para a igualdade, autonomia e liberdade humana e propunham uma educação integral que garantisse uma formação mais completa e possível à classe trabalhadora, enfatizando uma visão política emancipadora, diferentemente do movimento integralista que prezava pela espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina caracterizados como fundamentos político-conservadores (AGUIAR, 2016).

A instrução integral defendida pelos anarquistas era uma extensão popular da *Paidéia* grega. Contudo, não se limitava aos aristocratas e se preocupava com a emancipação da classe trabalhadora em relação “à dominação capitalista (econômica) e estatal (Estado), suplantadas por formas comunitárias de vida social que possibilitariam a fruição de todas as dimensões do homem, homem emancipado, questionador e construtor” (LIMA; ALMA-DA, 2013, p. 87).

No bojo do movimento socialista, o anarquismo trouxe suas propostas educacionais diferenciando-se das demais teorias educacionais socialistas pelo fato de defender a ideia de que os trabalhadores deveriam conquistar sua liberdade e criar suas próprias escolas, diferentes daquelas estatais ou religiosas. Em contraposição, as demais teorias socialistas preocupavam-se em exigir que o Estado burguês fizesse uma reforma educacional que beneficiasse o proletariado ou propunham métodos de trabalho revolucionário para o sistema escolar burguês, visando sua transformação. O projeto anarquista criticava a perspectiva ideológica da educação burguesa e rejeitava qualquer proposta de educação oferecida pelo governo ou que fosse mantido por ele (GALLO, 2002).

A proposta de educação anarquista, também chamada de educação libertária ou pedagogia libertária, trabalhava com um conceito de liberdade que buscasse superar o paradoxo do liberalismo, o qual entende a liberdade numa perspectiva individual e como uma dádiva natural do homem, mas que era aprisionada pela sociedade, como definia o filósofo do século XVIII Jean-Jacques Rousseau. O princípio básico da vivência social na concepção de educação anarquista é a liberdade, que segundo Pierre-Joseph Proudhon, filósofo francês

do século XIX, trata-se de uma liberdade “resultante de uma oposição de forças, uma de afirmação, a *necessidade* e outra de negação, a *espontaneidade*” (GALLO, 2002, p. 15, grifo do autor).

Gallo (2002) destaca os princípios filosóficos, políticos, sociais e epistemológicos que fundamentam a educação integral na perspectiva anarquista. O primeiro é que a educação integral é um processo de formação humana. Desse modo, o processo educativo é parte de um processo mais amplo que envolve a sociedade e uma estreita e ativa inter-relação entre as partes.

O segundo princípio é que a educação integral deve ser também permanente, uma vez que o ser humano é um ser em constante mutação e construção. Dessa forma, o processo educativo integral não deve ser concebido como se tivesse um término. Um dos elementos-chaves na educação integral é a formação profissional, pois a profissão é dinâmica, e o bom profissional, para manter-se atualizado, precisa continuamente de estudo.

O terceiro princípio é que o processo educativo deve contribuir para a superação da alienação, pois 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. Para os anarquistas o conhecimento equivale a poder e a educação é também uma tática de luta para a superação da dominação historicamente construída, se a educação for justa. Na medida em que pode igualar, ao menos em termos de saber, explorados e exploradores, o conhecimento deixa de ser um fator de dominação.

O outro princípio é que a individualidade e a coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas. Na perspectiva anarquista, a concepção e a prática da educação integral desenham-se como uma articulação de três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física e a educação moral, que devem ser tomadas no mesmo plano. A educação intelectual objetiva o desenvolvimento do intelecto através da apropriação da cultura, enquanto a educação física relaciona-se ao cuidar do corpo e volta-se para o trabalho. Por outro lado, a educação moral visa criar uma nova moralidade, que privilegie o exercício da liberdade, da solidariedade, do respeito e da igualdade (GALLO, 2002). No entendimento do autor, uma educação comprometida com a formação plena dos seres humanos tem muito a resgatar da educação integral em moldes anarquistas.

A Escola Nova foi um movimento educacional, amplamente difundido no Brasil, que visava a renovação do ensino a partir da crítica à pedagogia tradicional. O ideário escolanovista se fundamentava, principalmente, no pensamento de John Dewey. Saviani (2013b) explica que esse movimento renovador 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.

A perspectiva escolanovista tinha forte crença no poder da escola enquanto instituição capaz de corrigir as distorções sociais expressas pelo problema da marginalidade. Se ela não vinha desempenhando seu papel essencial de equalização social o problema residia no tipo de escola proposta até então, ou seja, o problema era a escola tradicional. Assim, o pensamento escolanovista foi construído sob à crítica da escola tradicional, entretanto, ambas se inserem no grupo não crítico das teorias educacionais, que encaram a educação

como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, mantendo-se a crença no poder da escola no que se refere à equalização social. Importa destacar que, no século XIX e início do século XX, a escola tradicional tinha a missão de educar a nova classe no poder, a burguesia, devendo os indivíduos ser ilustrados, ou seja, esclarecidos, para ascender da condição de súditos para a de cidadãos. Nesse quadro, a ignorância era identificada como a causa da marginalidade social e a educação seria o instrumento para equacionar esse problema. Na nova teoria, pedagogia nova, o marginalizado passou a ser o rejeitado. Para integrar-se na sociedade e ser considerado um cidadão não bastava ter o domínio de conhecimentos, era necessário sentir-se aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade como um todo (SAVIANI, 2012).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresentou à sociedade as novas diretrizes de uma política escolar, baseada em novos ideais pedagógicos e pensada para uma civilização urbano-industrial. O documento, assinado por 26 signatários do movimento renovador da educação, trazia a defesa de uma escola única, gratuita, laica e obrigatória, que rompesse com o espírito da educação em vigor. 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.

Com o processo de industrialização e urbanização, sobretudo a partir de 1950, a atividade escolar passou a concentrar-se em um turno único. Entretanto, os alunos oriundos da classe dominante “continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos” (GIOLO, 2012, p. 94). Diferentemente, a escola não poderia ser de tempo integral para os segmentos populares, pois, com raras exceções, as iniciativas de escolarização das massas procuraram, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. Em tese, a escola para as classes populares deveria ser apenas para alfabetizar e preparar para o trabalho.

O processo de implantação de experiências de educação integral em tempo integral é fruto de uma demanda histórica no Brasil. Dentre as experiências públicas pioneiras e históricas de implantação da escolarização de educação em tempo integral no Brasil no período de 1950-1990, destacam-se: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, no final da década de 1950; os Ginásios vocacionais, em São Paulo, na década de 1960; e, nos anos de 1980, surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro (1985); a Jornada Única do Ciclo Básico, em São Paulo (1988) e, em 1989, os Centros Integrados de Educação Municipal (Ciems), em Porto Alegre. Constata-se que a década de 1980, segundo Abdalla e Mota (2009), foi “pródiga em promover a extensão do tempo diário de escolaridade, seja para aliviar o grau de pobreza das crianças oriundas das classes trabalhadoras, seja para melhorar a qualidade e a produtividade do ensino oferecido pela escola pública”. (ABDALLA; MOTA, 2009, p. 148).

Anísio Teixeira defendeu em sua vasta obra a necessidade de a educação escolar ser oferecida em tempo integral, especialmente no que se refere aos primeiros anos escolares, como no livro “Educação não é privilégio”, publicado inicialmente em 1957. Na escola em tempo integral idealizada por Anísio Teixeira, e concretizada particularmente na experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, havia uma preocupação com a preparação dos



alunos para o mundo do trabalho, especialmente com a oferta de cursos profissionalizantes. Destaca-se que Anísio não se preocupou apenas com o ensino primário. Para ele, “em todas as modalidades [...] o ensino se tem de fazer pelo trabalho, e não somente pela palavra e pela exposição” (TEIXEIRA, 1994, p. 46).

Anísio Teixeira deixou marcas não apenas como pensador e político da educação, mas também como administrador. A partir da sua vivência em múltiplos problemas levantados pela realidade do ensino e da administração pública, produziu reflexões, definiu posições, propôs e construiu modelos para a organização do sistema educacional brasileiro dos anos 20 aos 60 na luta pela educação como um direito de todos e pela defesa da escola pública. Tais propostas estão presentes em “Educação não é privilégio”, defendidas como pressupostos de democracia (FÁVERO, 2000).

Coelho e Menezes (2007) reforçam que o debate em torno do tempo na escola ocorre desde as primeiras décadas do século XX, decorrente dos movimentos político-sociais, como o Integralismo e o Anarquismo; grupos organizados, como a Igreja, e tendências educacionais e educadores, como a Escola Nova e Anísio Teixeira, os quais já defendiam a adoção de um tempo ampliado, em extensão e qualidade, para a então escola primária. Entretanto, não foram suficientes para sensibilização da esfera política da sociedade, no sentido de, efetivamente, levar a termo uma política pública de implantação de um tempo ampliado/integral no ensino fundamental, de forma responsável e compromissada.

## **A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA**

Parente (2021, p. 05) adverte que “analisar as políticas públicas é realizar um esforço de olhar de forma cuidadosa as ações do Estado”; essa análise deve ser a partir de diferentes prismas e da leitura de seus elementos prescritivos, de seus documentos normativos e de suas diretrizes. Entretanto, na visão da autora é preciso estar ciente de que seus objetivos e diretrizes são continuamente reformulados seja porque a sociedade e os sujeitos são diversos, seja porque a sociedade e os sujeitos resistem a determinadas ações e projetos definidos sem a sua participação e, cotidianamente, reinventam suas ações e revisam posições.

O homem é um ser histórico-cultural constituído a partir de sua práxis social. Desse modo, o propósito da educação integral é a formação completa desse ser social que se situa em um contexto sócio-histórico e imerso no acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade, que é deixado, como herança, para as novas gerações. Assim, entende-se a educação como um processo de formação humana complexo que acontece ao longo de toda a vida. No âmbito formal caracteriza-se como uma atividade intencional marcada pelas práticas sociais, características de um determinado contexto e responsável pela socialização dos saberes construídos e acumulados historicamente, pelas gerações mais novas, que os transformarão em prol das necessidades de seu próprio tempo e espaço. Como afirma Parente (2021), “isso demarca que a concepção de educação e de escola são construções sócio-históricas e culturais, com heranças históricas, filosóficas e políticas advindas de diversas correntes teóricas”. (PARENTE, 2021, p. 03).

O processo de formação humana é entendido como um fenômeno complexo, pois pode produzir respostas diferentes em sujeitos distintos e até mesmo respostas diferentes

no mesmo sujeito, mas em momentos distintos. Assim, defende-se neste estudo a educação escolar no sentido de formação humana integral e emancipadora, fundamentada pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica, concebida como uma teoria pedagógica contra-hegemônica (SAVIANI, 2019), articulada aos interesses dos trabalhadores, que busca orientar a educação visando a transformação social.

Nesse prisma, corroborando com Azevedo (1997), entende-se que a política educacional se insere numa totalidade maior e que a escola e, principalmente, a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias. Desse modo, a política educacional articula-se ao projeto de sociedade que se quer implantar em cada momento histórico ou em cada conjuntura. Contudo, a construção desse projeto resulta de “forças sociais que têm o poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação” (AZEVEDO, 1997, p. 60).

A oferta da educação pública e gratuita foi definida, historicamente, como sendo papel do Estado e prescinde de planejamento e implementação de políticas públicas. No que concerne à temática dos tempos escolares, Parente (2021, p. 06-07) adverte sobre os elementos fundamentais nas relações entre educação integral e políticas públicas na atualidade, que foram definidos e revistos ao longo da história. Explica que as reflexões sobre a escolarização obrigatória, o currículo, os profissionais e o espaço da ação educativa não são decisões permanentes, tomadas num único contexto histórico ou durante certo governo, fato que justifica a necessidade de estudo e análises contínuas das políticas públicas e das decisões políticas para se identificar continuidades, permanências, resistências e inovações no decorrer da história da educação.

Corroborando com Saviani (2012), parte-se do pressuposto que educação e política são inseparáveis e práticas distintas com especificidade própria, que não devem ser confundidas. É imprescindível reconhecer que toda prática educativa possui uma dimensão política, assim como toda prática política possui uma dimensão educativa.

No desenho de políticas de educação em tempo integral, no que se refere ao currículo, Parente (2021) pontua sobre a necessidade de questionar se o tempo ampliado abrangerá atividades curriculares e/ou extracurriculares, considerando as transformações conceituais de currículo no tempo e no espaço. Do ponto de vista legal, social, político e pedagógico deve-se conceber as transformações que envolvem o conceito de profissionais da ação educativa. Quanto ao espaço da ação educativa, é preciso indagar se as ações ocorrerão apenas na escola ou serão desenvolvidas em espaços escolares e não escolares. Além desses elementos, a autora complementa que é preciso definir sobre o limite da responsabilidade do Estado quanto ao financiamento da política pública.

O surgimento de escolas de tempo integral, ao longo do século XX, residualmente em certos cenários brasileiros, expressaram intencionalidades em torno da educação integral, com fundamentos, perspectivas e abordagens diversas, resultados de inúmeras concepções pedagógicas e, sobretudo, políticas (PARENTE, 2021). As propostas recentes de organização da escola em tempo integral vinculam-se a um contexto amplo de reformas educacionais no Brasil e na América Latina, no qual tem sido atribuído à educação uma posição estratégica

perante às novas exigências e demandas impostas pelo mercado a partir da década de 1990. Cabe frisar que as reformas na educação brasileira ocorridas nesse período, segundo Mazzeu (2011), foram marcadas pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre as quais se destacam: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programa da Nações Unidas (PNUD). Assim, a educação é colocada como elemento central para o desenvolvimento econômico dos países da América Latina, uma vez que as recomendações dos organismos multilaterais incidem sobre as mesmas diretrizes e justificativas acerca da reforma da educação básica para suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de respostas do sistema educativo quanto à preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho e à cultura de empregabilidade.

Siqueira (2020) busca compreender a política educacional brasileira contemporânea como um complexo campo de luta e de contradição, movido por forças que expressam diferentes interesses de classe. Convergindo com a concepção do autor, entende-se que uma educação de qualidade social não pode ser para poucos ou regulada pelo mercado, uma vez que implica efetividade social e compromisso com uma gestão pública que atenda aos princípios do direito à educação para todos.

A educação é um direito público subjetivo assegurado nos marcos legais, mas sua efetivação como uma política de Estado ainda se constitui um desafio na sociedade contemporânea, em face à crise estrutural do capitalismo que vem se acentuando desde 2016, sobretudo com o Golpe jurídico-midiático-parlamentar<sup>3</sup> (ORSO, 2020; SAVIANI, 2020; SAVIANI, 2020c), e mais recentemente, pela pandemia da Covid-19, repercutindo nas esferas sociais, políticas, econômicas, educacionais, provocando interferências na gestão da escola pública. Após o Golpe de 2016, legitimado pelas eleições de 2018, implantou-se no país um governo antipopular e antinacional, como afirma Saviani (2020), que vem inviabilizando qualquer possibilidade de protagonismo do Brasil no cenário internacional, e provocou o desmonte da educação nacional, o qual configura-se pelo corte dos recursos destinados à educação, à ciência e à pesquisa científica, pelo ataque à educação pública com ameaças e iniciativas efetivas de privatização e com a desqualificação e perseguição aos professores.

Na visão de Santos (2013, p. 67), além das carências estruturais, físicas e humanas, o contexto da escola pública está atrelado às políticas públicas inadequadas e incoerentes, pois “não existe política educacional, mas política partidária. A cada nova gestão de governo, mudam-se os projetos, as prioridades, os objetivos, geralmente sem consulta às bases”. O direito à educação passa por tempos insatisfatórios e não vai melhorar sozinho, como frisa Arroyo (2015). É necessário combater as injustiças sociais existentes na sociedade capitalista, sendo fundamental o papel dos profissionais da educação e o compromisso do Estado. Entende-se que essa descontinuidade acentua as desigualdades entre as classes sociais

---

<sup>3</sup> “Consumado em 31 de agosto de 2016 com o impedimento da então Presidenta da República Dilma Rousseff. Decorreu daí um grande retrocesso expresso na Emenda 95, que congelou os investimentos em educação, inviabilizando as metas do PNE aprovado em junho de 2014” (SAVIANI, 2020c, p. 01).

e impossibilita a garantia e a efetividade de direitos, como a educação. Eis, um dos desafios que a PHC precisar superar no processo de construção de uma sociedade justa e igualitária.

Um dos desafios contemporâneos da educação brasileira é a ampliação do tempo no intuito de garantir e qualificar a aprendizagem de todos na perspectiva da educação integral. Parente (2021, p. 08) salienta que ações e políticas de ampliação da jornada escolar com novas características foram sendo introduzidas principalmente a partir dos anos 2000. Com isso, passou-se a usar a expressão “educação em tempo integral” em lugar de “escola de tempo integral”.

É pertinente destacar que na sociedade brasileira, cuja organização federativa é marcada por processos de centralização, descentralização e desconcentração, fragmentação, clientelismo e por históricas disputas de concepções sobre educação, os desafios para a garantia do direito à educação com qualidade social demandam um Sistema Nacional de Educação (ARAÚJO, 2020). Em consonância ao pensamento do autor, entende-se que a compreensão acerca da instituição do Sistema Nacional de Educação “envolve relações Estado e sociedade, disputas e controvérsias e, portanto, um longo movimento histórico de articulações coletivas, conferências e outros movimentos da sociedade [...]” (ARAÚJO, 2020, p. 374). Trata-se, portanto, de uma problemática ampla e complexa que não será aprofundada neste texto. Na obra *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*, Saviani (2017) define a expressão Sistema Nacional de Educação como sendo uma “[...] unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país” (SAVIANI, 2017, p. 43).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica a qualidade da educação está condicionada à formação humana omnilateral<sup>4</sup> que visa sua emancipação social, em contraposição do homem unilateral, calcado na sua constituição fragmentada e alienada à sociedade capitalista. Neste entendimento, o sentido de qualidade relaciona-se às concepções de qualidade social, crítica e emancipadora da educação, opondo-se à visão das teorias não críticas e às de caráter crítico-reprodutivistas hegemônicas, vigentes na atualidade, que reproduzem a divisão social do trabalho, a fragmentação do processo educativo e vinculam o sentido de qualidade educacional à lógica mercadológica imposta pelos interesses do capitalismo.

Nessa direção, é preciso atentar para os conteúdos a serem trabalhados a fim de assegurar um processo educativo consistente com elevado padrão de qualidade, além dos aspectos organizativos que pressupõem a cooperação federativa e o regime de colaboração. Desse modo, os conteúdos educacionais não podem manter a contraposição entre cultura humanística e cultura científica, por isso faz-se necessário um giro na formação educativa

---

<sup>4</sup> Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

que se dará a partir da passagem do senso comum à “consciência filosófica”<sup>5</sup>, como condição para se efetuar a reorientação curricular e, também, para assegurar que o trabalho educativo da escola não seja suplantado pelo utilitarismo e imediatismo do cotidiano (SAVIANI, 2013c). Observa-se que a reflexão do autor retrata a importância dos conteúdos transmitidos pela escola na formação humana, enquanto patrimônio cultural da humanidade e critica as práticas educativas baseadas em concepções guiadas pelo senso comum, em que o trabalho educativo se limita à reprodução do cotidiano fragmentado e alienado.

No contexto da materialização do federalismo<sup>6</sup> de cooperação, que busca o equilíbrio de poder entre a União e os Estados por meio de laços de colaboração na distribuição das suas competências, a reflexão sobre o binômio centralização-descentralização faz-se especialmente importante em razão do debate educacional travado ao longo dos anos 1980 e 1990 ter sido orientado por ele “com descentralização da execução aos entes subnacionais e centralização dos recursos pela União, em uma lógica marcadamente gerencial e clientelista, ao mesmo tempo” (ARAÚJO, 2020, p. 378). O autor explica que a centralização, de maneira sumária, se refere ao reforço do papel do poder do Estado na tomada de decisões com forte protagonismo. No caso da descentralização, que na prática tem um significado de desconcentração, remete a uma ideia reforçadora e garantidora de autonomia aos entes federados pela transferência de poder de decisão e de autoridade, visando o fortalecimento das capacidades institucionais locais para a melhoria dos serviços e prestações públicas.

Ao promover o fortalecimento dos governos locais como resultado das pressões de movimentos que demandavam maior descentralização e redemocratização da sociedade, a Constituição Federal de 1988 acabou ensejando novos modelos de gestão das políticas públicas no país. As influências de variáveis externas que se relacionam com a circulação de políticas e conhecimento em âmbito internacional “são absorvidas no plano interno como um movimento mais amplo que cobra do Estado e de suas instituições maior transparência e prestação de contas” (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p. 708).

Nesse contexto, os autores enfatizam que as políticas públicas em educação no Brasil vêm sofrendo importante mudança de paradigma, que busca reorientar os objetivos, os processos de trabalho e as finalidades das escolas públicas. Ademais, Soares e Colares (2020) constataram que essas políticas têm imposto uma regulação centrada na avaliação externa como parâmetro para medir a eficiência da gestão escolar, da qual depende seu financiamento. Essa regulação encontra seu fundamento na Nova Gestão Pública (NGP).

No século XX, a educação brasileira não cumpriu o ideário a ela predestinado, uma vez que o acesso ao ensino fundamental somente universalizou-se na entrada do século XXI. No entanto, essa meta não tem sido suficiente para que as crianças e adolescentes obtenham os saltos de aprendizagem esperados. Pós levante neoliberal, para dar conta dos direitos do cidadão sob a consigna da equidade, novas sínteses e lógicas vem sendo introduzidas na política social pelo prisma da multisetorialidade. Assim, na arena pública, inte-

---

<sup>5</sup> “Termo sempre referido à educação, ultrapassando o nível da empiria, no qual se encontra imerso o senso comum, para se alçar o nível da ciência, cuja delimitação e precisão pressupõem a atitude crítico-reflexiva, apanágio da consciência filosófica”. (SAVIANI, 2013c, prefácio).

<sup>6</sup> Forma de organização do Estado brasileiro desde 1889. O termo Federação provém do latim *foederatio*, que resulta do latim *foedus*. “*Foedus-eris* significa contrato, aliança, união, ato de unir-se por aliança. Significa também de se fiar, confiar-se, acreditar”. (CURY, 2007, p. 114-115).

ragindo de forma conflituosa ou cooperativa, estão presentes o Estado, a sociedade civil, os movimentos sociais, minorias, terceiro setor, iniciativa privada, mercado, comunidades e cidadãos (CARVALHO, 2006). Nesse contexto, o Estado deixa de ser compreendido como agente único da ação pública, assumindo o papel central na regulação e garantia na prestação dos serviços de direito dos cidadãos. “Em síntese, há uma nova arquitetura de ação pública colocada em movimento”. (CARVALHO, 2006, p. 09).

Existem muitas expectativas em relação à escola. No desenho de política pública com centralidade na instituição escolar, para que o Estado possa oferecer respostas adequadas à sociedade, Parente (2021) afirma que é preciso considerar os movimentos sociais, históricos, políticos e pedagógicos. Para tanto, o Estado deve definir os objetivos formativos da escola em determinado tempo sócio-histórico, além de estabelecer os elementos do currículo e o tempo necessário para que a formação aconteça no âmbito escolar (FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017).

Nesse sentido, cabe ao Estado equipar as escolas e dotá-las de professores com formação adequada, salários gratificantes e compatíveis com seu alto valor social, como afirma Saviani (2008). Assim, permitirá que elas se transformem em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. O autor explica que o êxito será resultado de um trabalho pedagógico sério, realizado por profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade.

## **ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

A educação integral foi inserida na agenda das políticas educacionais brasileiras nos últimos anos, induzida por programas no âmbito do governo federal, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública. Desse modo, atrelada ao bojo de garantias de direitos, a educação integral ganhou importância no debate público nacional, principalmente no contexto de início de vigência das políticas educacionais apresentadas nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014), referendada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024. Esclarece-se que a discussão e análise dos programas de educação em tempo integral como políticas indutoras de educação integral serão realizadas de forma aprofundada na pesquisa em construção.

Ao longo da história, as experiências de educação integral no Brasil apresentaram uma forte característica assistencialista. Na década de 1980, após a abertura para a democratização, grandes lutas sociais foram travadas na busca da garantia de direitos no Brasil, principalmente para os grupos mais vulneráveis e excluídos historicamente de nossa sociedade. Pode-se afirmar que essa década foi um período de reorganização social, política e econômica. O Brasil estava saindo de uma ditadura militar e a sociedade vivia uma situação de crise financeira e aprofundamento das desigualdades sociais. Nesse contexto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 ratificou o fim da ditadura militar e estabeleceu princípios democráticos para os cidadãos brasileiros. Foi um marco em termos de legitimação dos direitos sociais.

Compreende-se que a educação integral deve ser pensada como uma atividade educacional e direito de todos e não como se fosse uma ação assistencialista para atender uma parcela de crianças e adolescentes. Portanto, ela precisa ser construída “como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente de modo pleno e não compensatório” (MOLL, 2012, p. 141).

A relevância da educação integral em tempo integral adquiriu materialidade, entre outros fatores, a partir do crescente avanço da sua inserção no ordenamento normativo federal associado à educação. A Constituição Federal de 1988 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). Essa ideia foi reafirmada no artigo 2º da LDBEN n. 9.394/96 e estabelece bases para o conceito de educação integral.

A LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), prevê que o ensino fundamental deverá ser, progressivamente, ministrado em tempo integral. Nos Art. 34 e 87 prevê que a ampliação da jornada escolar será feita “progressivamente”, “a critério dos sistemas de ensino”, para o “ensino fundamental”, nas “redes escolares urbanas”. Na concepção de Carvalho (2006) o tempo integral exigido pela LDBEN n. 9.394/1996 não pode ser feito exclusivamente na escola. Isso se justifica, primeiramente, pelo fato da rede escolar operar com dois ou até mesmo três turnos para atender à demanda por vagas, o que inviabiliza as propostas de escolas em tempo integral. A autora argumenta que a busca do tempo integral demanda uma articulação orgânica entre escola pública e programas socioeducativos realizados por organizações não-governamentais nos próprios microterritórios. A expansão dessa articulação irá pressionar o debate e gerar proposições sobre a educação integral e não apenas de tempo integral.

Outra justificativa é definida pela intencionalidade educacional. Carvalho (2006) destaca que a complexidade da sociedade atual exige o avanço da educação quanto às aprendizagens do novo cidadão. Por consequência, não é possível mais se pensar na escola como o único espaço de aprendizagem. A sociedade atual é multifacetada, tecida pela velocidade de mudanças, constantes e cumulativas, provocadas pelos avanços científicos e, sobretudo, pelo aumento das possibilidades de acesso às redes de informação e de consumo. É uma sociedade movida pelo conhecimento e pela informação, “marcada pela transformação produtiva: quebra da sociedade salarial, precarização do trabalho, extinção de postos de trabalho e indução a novas ocupações no mercado que exigem um novo perfil de trabalhador” (CARVALHO, 2006, p. 11).

O discurso de Carvalho (2006) confronta-se ao ideal de escola defendido pela pedagogia histórico-crítica e reitera o ataque à escola pública. Ressalta-se que nessa perspectiva, a escola é o local de excelência para a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, na direção de uma formação humana integral.

Cabe assinalar, como destacam Carvalho, Fialho e Vasconcelos (2017), que o processo educativo não acontece apenas no âmbito da educação escolar, pois também se realiza de forma espontânea na vida cotidiana. Entretanto, na educação escolar o caráter mediado do processo de apropriação da cultura assume características específicas por ser uma

atividade intencional, e isto o diferencia qualitativamente das demais formas espontâneas de educação (DUARTE, 2008).

Em sintonia com Duarte (2008) reconhece-se que o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças que podem ser consideradas como uma nova fase do capitalismo, o que não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que seja uma sociedade radicalmente nova que possa ser chamada de sociedade do conhecimento. O autor pondera que essa sociedade é uma ideologia produzida pelo capitalismo e, por si mesma, “uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2008, p. 13), que seria enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e a luta por uma revolução que leve a uma superação radical deste sistema.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) na Meta 6 trata da questão da ampliação do tempo de permanência dos estudantes para todos os níveis da educação básica e prevê a oferta, até 2024, de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, 25% de todos os alunos. Em contrapartida, a Emenda Constitucional n. 95/2016 limitou à inflação o aumento do orçamento público e congelou os gastos com a educação e saúde pelos próximos 20 anos (BRASIL, 2016), o que representou um retrocesso e um ataque aos direitos sociais, uma vez que compromete o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. Isto se configura como um dos desafios tanto para os gestores dos sistemas de ensino como também para os escolares. Por sua vez, é fundamental investigar e buscar entender os impasses na garantia ou na negação do direito à educação para além da aparência, assim como desvelar as contradições e as perspectivas dos programas governamentais indutores de educação integral.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC<sup>7</sup>) explicita os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem observados obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. O documento afirma o compromisso com a educação integral, compreendida como uma “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2019, p. 14). Entretanto, como advertem Santos e Orso (2020), a aprovação da BNCC no rol das políticas educacionais orientadas pelo discurso hegemônico neoliberal tem se revelado um ataque frontal à escola, ao professor e aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, em vez de buscar a melhoria da educação.

Ressalta-se que a opção curricular da BNCC é o currículo por competências associado ao propósito de educar para a cidadania global. Esse enfoque dado às competências não é algo recente, visto que advém das reformas educativas da década de 1990. O discurso do desenvolvimento de novas competências e habilidades, como um fundamento epistemológico de formação escolar evocado pela BNCC “repousa no revigoramento da teoria do capital humano” (SANTOS; ORSO, 2020, p. 169), pois busca adaptar o indivíduo à sociedade com formações fragmentadas e aligeiradas.

---

<sup>7</sup> Homologada pela Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017 e instituída pela Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017.



Desta forma, no documento não há uma perspectiva filosófica de educação voltada à emancipação humana, conforme defendido pela pedagogia histórico-crítica. Todavia, no contexto da BNCC, é relevante discutir sobre o papel da escola e a questão das limitações e das possibilidades da educação integral para os próximos anos, tendo em vista que a meta de implementação gradativa do turno integral em parte das escolas públicas, conforme está previsto no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), permanece um desafio.

Conforme aponta Maurício (2009), para que a escola pública de tempo integral se viabilize como política pública, precisa enfrentar alguns condicionamentos. O primeiro deles é que a instituição escolar precisa da adesão daqueles que são obrigados por lei a frequentá-la. A escola deve se fazer convidativa para que o educando goste e queira estar por mais tempo nesse espaço educativo. No mesmo sentido, entra em cena o segundo condicionante de que a escola se torne um laboratório de soluções, o que pressupõe que o horário integral seja para alunos e professores. Como terceiro condicionante, a escola pública de horário integral tem como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação. O quarto aspecto a ser considerado é que a escola pública de horário integral, sendo uma política de Estado, seja implantada pelos órgãos estatais diretamente e seja fruto de parcerias com instituições da sociedade civil. E, por fim, esse tipo de escola deve ser opcional para o aluno e para o professor. Ambos devem querer passar por essa experiência e devem ser cativados para enfrentar esse desafio.

Höfling (2001) define o Estado como sendo um conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo. No entanto, a autora enfatiza que embora as políticas públicas sejam de responsabilidade do Estado, estas não podem ser reduzidas a políticas estatais. Por exemplo, as políticas sociais, dentre estas a educação, representam formas de interferências do Estado, pois “assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p. 31-32, grifo da autora).

Percebe-se a importância da análise do movimento histórico da sociedade como elemento essencial para a compreensão do papel da educação na sua relação com o Estado. Na perspectiva materialista histórico-dialética, o desenvolvimento humano “é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das relações sociais de dominação que têm caracterizado a história humana até aqui” (DUARTE, 2012, p. 39)

A pedagogia histórico-crítica fundamenta-se pela teoria do materialismo histórico-dialético e analisa a educação a partir da sua relação com a sociedade, uma vez que sua origem coincide com a do próprio homem, que necessita aprender a produzir sua existência. O homem, sendo um sujeito histórico, se reproduz por meio das relações sociais, constituindo-se como um ser inacabado diante do movimento dialético da realidade. Ele se relaciona com a natureza através do trabalho e, portanto, precisa do processo educativo para se formar como homem. Com efeito, “o trabalho educativo consiste no ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2019, p. 41).

Como ciência da educação, Saviani (2019, p. 41) explica que a pedagogia histórico-crítica possui dupla tarefa. Primeiro, deve identificar os elementos naturais e culturais que são clássicos, ou seja, que precisam ser assimilados pelos homens no processo educativo numa determinada época. Nesse processo de seleção é importante compreender o sentido

de “clássico” como “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Ao identificar esses elementos, isto é, as objetivações humanas produzidas historicamente, cabe à pedagogia organizar as formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Portanto, o papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado, tendo a sociedade atual como referência para a organização curricular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para análise da educação em tempo integral como política indutora de educação integral, discutiu-se neste recorte do estudo em andamento, alguns aspectos sobre a gênese e o desenvolvimento das experiências da concepção de educação integral, bem como a relação educação e tempo integral, perpassando pela reflexão sobre os processos históricos que remontam à construção da educação integral, inserida no cerne das discussões sobre a ampliação da jornada escolar no âmbito das políticas educacionais brasileiras.

A partir das discussões sobre os processos históricos que remontam à construção da educação integral pode-se compreender que ela esteve presente nos ideais de diversos movimentos educacionais do Brasil, demonstrando que coexistem posicionamentos político-filosóficos com pressupostos divergentes, mas que objetivam em comum uma formação multidimensional do humano.

No ordenamento jurídico a educação é reconhecida como um direito fundamental de natureza social, que resultou das lutas e resistências às forças sociais dominantes que foram sendo travadas ao longo da história. Mas, cumpre destacar que as políticas públicas educacionais ainda precisam avançar significativamente em diversos aspectos para que a educação escolar de qualidade se torne uma realidade, sobretudo, para os sujeitos mais vulneráveis.

A pedagogia histórico-crítica compreende a educação em sua íntima relação com os determinantes sociais. Isso significa que não dá para pensar a educação dissociada da sociedade. Considerando que a educação é condicionada pela sociedade, os seus desafios vão se modificando ao longo da história.

Com base nos apontamentos teóricos trazidos neste texto, compreendeu-se que a ampliação da jornada escolar no âmbito das políticas educacionais brasileiras ainda precisa se consolidar como política de Estado para que sua continuidade possa ser garantida no sentido de atender seu objetivo primordial de formação humana multidimensional. Assim, são imprescindíveis o papel e o compromisso do Estado, da escola e de seus profissionais nessa tarefa de forma integrada e contínua, levando em conta as transformações conceituais de currículo no tempo e no espaço e que a função social da escola consiste na socialização do saber sistematizado, tendo a sociedade atual como referência para a organização curricular.

Portanto, os resultados deste estudo demonstraram que no complexo campo de luta e de contradição da sociedade capitalista, movido por forças que expressam diferentes interesses de classe, para que a educação em tempo integral se viabilize como política indutora de educação integral precisa enfrentar desafios e condicionamentos relacionados ao currículo, tempo, espaço, profissionais da educação e financiamento, que demandam um Sistema Nacional de Educação. Ademais, é inegável a importância da escola como espaço de aprendizagem e formação humana e o entendimento que educação e política são práticas distintas, porém inseparáveis.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B.; MOTA, S. M. C. A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente. *In*: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 145-165.

AGUIAR, M. S. **Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém - PA no período de 2009 a 2015**. Orientador/a. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação – Santarém, 2016. Disponível em: [http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma\\_2015/maria\\_sousa\\_aguiar.pdf](http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/maria_sousa_aguiar.pdf). Acesso em: 12 mar. 2021.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, W. M. de P. Sistema Nacional de Educação e Projeto de Educação para o país: concepções, proposições e disputas. *In*: DOURADO, L. F. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Luiz Fernandes Dourado, Organizador (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ARROYO, M. G. O Direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial – Tempos Insatisfatórios? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, p. 15-47, jul./set., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150390>. Acesso em: 15 jun. 2021.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educação como Política Pública**. Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56. Campinas. SP: Autores Associados. 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 05 de outubro de 1988, Brasília, 1988. 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 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras

providências. Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. 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.º 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília, 2014. 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: 15 jun. 2021.

BRASIL. 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.º 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: 15 jun. 2021.

BRASIL. MEC/CNE. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 25 jul. 2019.

CARVALHO, M. do C. B. de. O Lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S. l.], v. 1, n. 2, ago. 2006, p. 7-11. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/166>. Acesso em: 04 nov. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.166>.

CARVALHO, S. O. C.; FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G. **O Pedagogo na Assistência Social**. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p.

CAVALIERE, A. M. V. 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.

COELHO, L. M. C. da C.; MENEZES, J. S. da S. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. *In*: 30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007, Caxambu, **Anais...**, 2007, p. 1-16.

COELHO, L. M. C. da C. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159> . Acesso em: 23 jun. 2021.

COELHO, L. M. C. da C. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. *In*: **V Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2005, Sorocaba, São Paulo. p. 1-9.

COLARES, M. L.; CARDOZO, M. J.; ARRUDA, E. P. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educa-**

ção, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1529–1546, 2021. DOI: 10.21723/riace.v16iesp.3.15296. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15296>. Acesso em: 27 de jan. 2022.

CURY, C. R. J. Federalismo Político e Educacional. In: FERREIRA, N. S. C. (Coord.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

DUARTE, N. Lukács e Saviani – A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. 1. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? - Quatro ensaios crítico-ideológicos em filosofia da educação**. 1 ed - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FÁVERO, M. de L. de A. Resenha da obra TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957. Resenhas. **Rev. Bras. Educ.** ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Xjjb7nFp8bjfyWVsqWPG/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2021.

FLORENCIO, L. R. S; FIALHO, L. M. F; ALMEIDA, N. R. O. Política de Formação de Professores: A ingerência dos Organismos Internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **Holos**, Natal, v. 5, p. 303-312, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757>.

FREITAS, C. R. de; GALTER, M. I. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educere et Educare, Revista de Educação**. vol. 2, n. 3, jan./jun., p. 123-138, Unioeste – Campus Cascavel, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/educare.v2i3.660>. Acesso em 01 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). Dicionário da educação do campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 267-274.

GALLO, S. A Educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. Marta Coimbra da Costa; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 13-42.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**: Fundação Itaú Social – Unicef. São Paulo: n. 2, p. 129-135, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168>. Acesso em: 30 set. 2021.

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 313-332, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4675. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4675>. Acesso em: 27 jan. 2022.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. O Programa Escola Livre em Alagoas, a crise de acumulação do capital e o fortalecimento da direita política brasileira. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 141-170, 2017. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n1ID393. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/393>. Acesso em: 27 jan. 2022.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 55, novembro, 2001, p. 30-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em 10 jun. 2021.

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

LIMA, F. das C. S.; ALMADA, J. U. P. S. de. Educação integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. In: LIMA, F. das C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (Orgs.). **Educação Integral**: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís: Edfma, 2013, p. 83-107.

MAIA, J. E. N.; SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, E. N. P. de. O tempo integral na política estadual de Educação do Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 1–12, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i3.3555. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3555>. Acesso em: 27 jan. 2022.

MANACORDA, M. A. **História da educação da antiguidade aos nossos dias**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 53-68.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G.

(Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 148-167.

MIRANDA, N. A. de; VERASZTO, E. V.; APARÍCIO, A. S. M. Análise do programa ensino integral na perspectiva do desempenho escolar. **Comunicações**. Piracicaba v. 24 n. 3 p. 7-26, setembro-dezembro 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3170/2016>. Acesso em: 27 jan. 2022.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-146.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) Diretores (as). **RBPAAE** - v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.7930>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ORSO, P. J. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. 1 ed. eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: [https://56e818b2-2c0c-44d18359c-c162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6\\_c8ec52e852be49fcb703142d9061ac35.pdf](https://56e818b2-2c0c-44d18359c-c162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_c8ec52e852be49fcb703142d9061ac35.pdf). Acesso em: 14 abr. 2021.

PARENTE, C. da M. D. POLÍTICAS PÚBLICAS: possibilidades e potencialidades da educação integral. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 01-14, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1755. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portal-deperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1755>. Acesso em: 4 nov. 2021.

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

PINHEIRO, F. P. da S. Z. **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/tesesdissertacoes/>. Acesso em: 07 out. 2021.

PINTO, J. E. V. Anísio Teixeira, escola pública de tempo integral e educação inclusiva. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 01-13, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i3.5571. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5571>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SANTOS, C. R. dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. 1. ed. - São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SANTOS, S. A. dos; ORSO, P. J. Base Nacional Comum curricular – Uma base sem base: o ataque à escola pública? *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Coleção educação contemporânea. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 01-25, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portal-deperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. 1. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limite e perspectivas. **Revista Educação PUC - Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun., 2008.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020c. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. revisada e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SILVA, N. F. da; COLARES, M. L. I. S. A educação integral no oeste do Pará: o estado do conhecimento a partir das dissertações do PPGE-UFOPA. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 379-394, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i39.6386. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6386>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SIQUEIRA, R. M. A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado? *In*: DOURADO, L. F. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.



SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. Avaliação educacional ou política de resultados?. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. e2951, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i15set/dez.2951. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951>. Acesso em: 27 jan. 2022.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

## **DADOS DAS AUTORAS**

### **MARIA SOUSA AGUIAR**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia (PGEDA) da Rede EDUCANORTE, Polo Santarém-Pará, Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Ufopa, Campus de Santarém-Pará. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Técnica em Assuntos Educacionais da Ufopa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDR/Ufopa, Santarém/PA, Brasil. E-mail: [msousaaguiar@yahoo.com.br](mailto:msousaaguiar@yahoo.com.br)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5485-6072>  
<http://lattes.cnpq.br/9705141570593668>

### **MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA COLARES**

Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Vice-coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste. Bolsista do CNPq. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDR/Ufopa, Santarém/PA, Brasil. E-mail: [maria.colares@ufopa.edu.br](mailto:maria.colares@ufopa.edu.br)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>  
<http://lattes.cnpq.br/9671465461954562>

Submetido em: 31-01-2022

Aceito em: 24-06-2022