



A EDUCAÇÃO E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

PINTO, Estela Moçambite. **A educação e a escola de tempo integral: Uma revisão de literatura.** Florianópolis: Id Acadêmico, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de enfatizar a temática "A educação e a escola de tempo integral: Uma revisão da literatura". O objetivo deste estudo foi abordar uma análise sobre a educação em tempo integral e as políticas públicas voltadas para esta escola, seus desafios e obstáculos enfrentados, no dia a dia, do ambiente escolar. Este trabalho utilizou como metodologia a revisão bibliográfica em uma abordagem qualitativa. Esta foi realizada através do Google acadêmico, elencando artigos, textos científicos em português, publicados em volumes de periódicos científicos de circulação nacional nas últimas décadas, como artigos scielo e dissertações. A pesquisa igualmente evidenciou que, em todo estágio do ciclo político, ocorre uma transformação. Na esfera da governança, existem indivíduos com maior ou menor grau de influência, o que pode impactar nos diferentes tipos de decisões que estão sendo tomadas em relação às políticas de educação em período integral.

Palavras-chave: Educação, Escola de Tempo Integral, Políticas públicas.

SUMMARY

This research aimed to emphasize the theme Education and full-time school: A literature review. The objective of this study was to analyze full-time education and public policies aimed at this school, its challenges and obstacles faced, on a daily basis, in the school environment. This work used bibliographic review as a methodology in a qualitative approach. This was carried out through Google Scholar, listing articles, scientific texts in Portuguese, published in volumes of scientific journals with national circulation in recent decades, such as scielo articles and dissertations. The research also showed that, at every stage of the political cycle, a transformation occurs. In the sphere of governance, there are individuals with a greater or lesser degree of influence, which can impact the different types of decisions that are being made in relation to full-time education policies.

Keywords: Education, Full-Time School, Public policies.

INTRODUÇÃO

A percepção de temporalidade é algo intrínseco à nossa natureza humana, que vive em um mundo dentro de um universo. Dentro dessa vastidão cósmica, nossa existência limitada nos desafia a constantemente atribuir significados aos momentos e lugares. Sinto fome? Sinto sede? Como um evento específico impactou você? Quando jovens, seus pais estavam nesse momento? Quantos anos eles tinham? Quando poderemos descansar? Já faz um tempo desde a última vez que vi aquele amigo. Por que tanto tempo gasto em diversão e tão pouco tempo para outras tarefas?

Será que vai dar tempo? Como devo planejar meu dia hoje? Já é hora de ensinar minha filha a ler e escrever?

Estes e muitos outros relatos mostram que a dimensão do tempo nos constitui e dá certa materialidade à nossa existência. Além dos termos dia/tarde/noite/madrugada e tempo sazonal, existem dimensões do tempo que caracterizam a mente e o coração humano, e que nos moldam como identidades, subjetividades históricas.

Para além da lógica formal e métrica do tempo, em perfeita harmonia com o relógio, tempo é dinheiro, e situado num período histórico, social e político cujos marcos foram a Revolução Industrial e os seus fundamentos liberais. Pode-se referir às relações gregas e a mitologia. Nesse contexto, kairós ocorre em relação ao tempo de existência, mas é traduzido como o momento ótimo. Kairos é a existência de revelar a razão certa para agir no momento certo.

Com base no estudo de Goergen (2005), mesmo diante do progresso tecnológico e da globalização econômica, que são os sinais da modernidade, o tempo nas instituições socioeducativas ainda se baseia em um caráter e uma racionalidade rígida e inflexível. Nesse sentido temos: “Os tempos escolares são divididos, separados e preestabelecidos “não apenas para otimizar a aprendizagem e menos ainda para libertar, agregar e solidarizar, mas para vigiar e punir, para segregar e submeter” (FOUCAULT, 1987 apud GOERGEN, 2005, p. 10).

O autor compara as instituições socioeducativas a quartéis e fábricas onde se exerce o poder concentrado. Também são relevantes os padrões de eficiência e precisão decorrentes dos campos das ciências naturais. Reconhece-se, assim, que o tempo não é organizado de acordo com os humanos como sujeitos ou cidadãos, mas sim de acordo com a instrumentalização dos humanos em função de algo.

No contexto brasileiro, a escola primária em tempo integral foi mencionada em 1956 por Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), como parte de uma agenda socioeducativa dedicada a investimentos e esforços na implantação de escolas. Uma esfera pública democrática em que as diferenças de classe social e de privilégio não ressoem, dados os aspectos igualitários e unitários (locais de integração social - parques escolares) que levariam a tal proposta.

Segundo Anísio Teixeira (1956):

As democracias, porém, sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado e, além disto, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semi-especializada e especializada, ulteriores à educação primária. [...] A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral (TEIXEIRA, 1956, p. 25-26).

A experiência democrática consagrada na Constituição Federal incentivou diferentes formas de pensar a escola (Brasil, 1988). Desse movimento surgiram as experiências que levaram à ideia de educação integrada no Brasil. Neste cenário, foi a criação do Centro de Integração do Ensino Público (CIEP - Brizolão -, 1985), idealizado por Darcy Ribeiro e implantado no estado do Rio Janeiro em 2014. As décadas de 1980 e 1990 decorreram sob a orientação da gestão de Leonel Brizola. Projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer, o CIEP nesta região de vulnerabilidade social implementa um projeto educativo que inclui um claro engajamento entre experiências culturais, aprendizagem orientada e recreação, com um longo programa de treinamento diário de 10 horas. Atendeu crianças ao longo de 20 anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394/96, em alguns de seus artigos, aponta de forma implícita e explícita a questão do tempo integral:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...]

Artigo 52 – sobre as instituições de Ensino Superior [...] inciso III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

[...] Artigo 87 [...] - § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996, online) *[grifos nossos]*.

No que diz respeito à questão da educação geral, a LDB (artigos 29 e, artigo 35, artigo 7º) estabelece a finalidade da educação infantil e a finalidade do currículo do ensino primário, com o objetivo do desenvolvimento/formação integral.

Nesse contexto, a pesquisa apresenta a seguinte problemática: Podemos compreender a ampliação do horário de aula para alunos, característica do modelo de educação integrada nas escolas públicas brasileiras, como uma oportunidade de transformação, de processos de humanização e de transcendência de visões fragmentadas de conhecimento, de questões da vida e de processos sócio-históricos?

Como obtemos a vasta e intensa informação que cria metafisicamente espaços e possibilidades arquitetônicas imbuídas de vários signos de aldeia. Além deste aspecto, várias outras condições entre outras coisas, como diz Boaventura de Sousa Santos (2011), houve um retrocesso na esfera política com a retomada de um governo que se autodenomina politicamente democrático, mas socialmente fascista.

Neste momento, o valor econômico perde-se numa governação historicamente paternalista onde as escolas públicas obrigatórias são vistas (para não generalizar) como um lugar para os necessitados, em vez de um direito para todos os brasileiros.

A escolarização em tempo integral

Esta escola se caracteriza como uma medida padrão de tempo de estudo. O termo completo pode ser encontrado no Decreto nº. 6.253, do dia 13 novembro de 2007, denominada através da Fundação de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que define o tempo que os alunos devem permanecer na escola, isto é, em mínimo de sete horas de estudo por dia (BRASIL, 2007).

De acordo com Coelho (2012), a concepção de educação integral está intrinsecamente ligada à extensão da jornada escolar. Isso ocorre porque, para integrar e conectar conhecimento, cultura e lazer, é necessário mais tempo. No entanto, esse ponto de vista apresenta o desafio de pensar em como isso pode ser feito, dentre outros aspectos.

De acordo com Freire (2000), é defendido que toda reflexão sobre a ação, especialmente aquela relacionada à educação, deva ser feita de maneira crítica e não passiva. Esse posicionamento implica em reconhecer que as ações voltadas para a educação têm como base a participação ativa do ser humano. O indivíduo atua no

mundo de forma ativa, recebendo influências, mas também exercendo influência sobre o ambiente que o cerca. O cenário real, composto pelas práticas sociais, é o terreno onde o conhecimento significativo é construído. Ao se perceber como um sujeito social, com uma história e memória, uma subjetividade que se torna única, singular e, portanto, especial por meio das interações com os outros.

Na educação integral, tal concepção é essencial para orientar a elaboração do currículo e da organização do tempo escolar. Se não se compreende o objeto simplesmente por existir no mundo real, cabe à escola atribuir significado a esse objeto, a fim de desencadear um conjunto de situações (atividades mediadas) necessárias para a aprendizagem. O dilema se intensifica ao considerarmos as atividades que ocupam o tempo extra nas escolas de educação integral. Devemos dedicar mais tempo à emancipação/transformação ou à mera memorização mecânica dos conteúdos selecionados pela escola? Essa maneira de interpretar o mundo e nele interagir, na qual o conhecimento não é simplesmente algo transmitido e depositado na mente dos alunos, tampouco algo que resulta unicamente da repetição, altera e atribui novos significados ao trabalho na escola (ROVERONI, 2017; GUIMARÃES, 2017).

A relação entre quem ensina e quem aprendem, segundo Freire (2000), é vista como não linear. Ela não se inicia no professor ou termina na criança/adolescente. Esse processo é indissociável, pois não há aprendizado sem ensino, é cíclico, dinâmico e envolve a aquisição e criação de cultura, uma criação cultural que pode surgir na escola em tempo integral. A escola em tempo integral pode ser um ambiente onde os estudantes não agem por meio de simulações, mas de maneira tangível e real, criando assim uma nova consciência de si mesmos e do mundo.

Políticas públicas às escolas de Tempo Integral

No que diz respeito à educação em tempo integral, pelas propostas intermitentes ao longo da história da educação brasileira, muitas vezes se supõe que não existe uma política pública. Essa afirmação na verdade mostra que as ações do Estado ainda são pequenas efetivamente sobre esta questão. Contudo, é compreensível que o Estado pode apresentar-se de forma mais ou menos contínua,

de forma eficaz e legal, com muitos poucos programas organizados, tendo mais ou menos impacto dependendo da forma como são apresentados.

É possível considerar políticas públicas de alguma forma. Nesse contexto, o Estado é central ou policêntrico, se considerarmos a independência dos atores estatais na expansão das políticas ou o envolvimento de organizações privadas e outras organizações não governamentais na interpretação das mesmas (Secchi, 2014). Portanto, com base em uma abordagem multicêntrica, inclui uma multiplicidade de atores envolvidos neste processo de tomada de decisão, em termos de política educacional, a participação de diferentes atores na determinação dos rumos da educação brasileira fica cada vez mais evidente. Isto também acontece quando se refere a políticas de educação abrangente em tempo integral.

Com esta visão, as agências administrativas têm um papel na coordenação desta política de educação em tempo integral, que aborda o tempo gasto na escola e o tempo gasto vivendo. A verdade é que aos diferentes sujeitos educativos é garantido o direito a sessões de aprendizagem justas e humanas (Arroyo, 2004; Parente, 2010; 2015).

Sobre a diferença entre política de Estado e governo, em geral, essas políticas são competência de governo; aquelas baseadas em medidas progressivas, muitas vezes reforçadas por ações legislativas. Todavia, aquelas com planejamento de longo prazo, para, em vez de regulamentação, ela é baseada na participação e em interesses comuns da população, é chamada de política de Estado. Com base nestas breves distinções, vários programas e ações podem ser encontrados em relação à ampliação da jornada escolar, ora como política federal, ora como política estadual.

Nesse cenário, encontramos o Programa Multieducacional, uma lei do governo federal, promulgada através do Decreto Interministerial nº 1.17/2007 e confirmada pelo Decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2007a; 2010a), com o objetivo de difundir ações para aumentar a jornada escolar, pode ser considerada uma política governamental, pois vulnerável a problemas orçamentais, administrativos e políticos (PARENTE, 2016b).

De acordo com Dye (2008, p. 4, tradução nossa), A “análise de política é descobrir o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isso faz, se houver”. Dessa maneira, através da análise de política pública, pode-se, por exemplo, descrever o que o governo faz na área da educação, buscar compreender as causas

e os determinantes de uma política educacional e analisar as consequências dessa política para a população de estudantes.

O fato é que, no que se refere à análise de políticas públicas, existem diferentes caminhos a serem percorridos. De acordo com Souza (2006, p. 28) “[...] alguns modelos explicativos foram desenvolvidos para se entender melhor como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação que repercutirá na vida dos cidadãos”. Uma das hipóteses analíticas seria considerar o ciclo da política pública ou suas fases como um exercício para aprimorar sua compreensão. Nesse sentido, “[...] vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado” (SOUZA, 2006, p. 29).

Analisar as políticas por meio da compreensão de uma ou mais políticas. Sendo assim, uma opção metodológica. Existem outras abordagens metodológicas disponíveis. Entretanto, racionalizar a política pública através de seu ciclo não significa afirmar que ela deve seguir as etapas definidas racionalmente. A divisão da política em fases é uma tarefa de análise da política pública. Apesar das diversas maneiras de conceber as etapas da política pública, podemos didaticamente classificá-las como: agenda, planejamento, implementação e avaliação (VIANA, 1996; PARENTE; MATTOS; RUS PEREZ, 2012).

A política pública pode ser compreendida como uma ação do Estado para o enfrentamento de determinado problema público. “Um problema é a discrepância entre o status quo e uma situação ideal possível. Um problema público é a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública” (SECCHI, 2014, p. 44).

Dessa forma, a educação integral pode ser vista como uma alternativa ao enfrentamento de um problema público, como a necessária melhoria da qualidade da educação básica. Entretanto, nem sempre foi considerada uma política pública relacionada à melhoria da qualidade da educação básica.

Método

A metodologia usada nesta pesquisa foi a bibliográfica. Ela, na primeira etapa, fundamenta todo o trabalho científico, com o objetivo de reunir dados com base em teóricos e especialistas no assunto. Depois de determinar o tema, a pesquisa bibliográfica se limita a obras, artigos, sites, dentre outros que possuam alguma conexão com o assunto. Essa é uma fonte de informações secundária.

Segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Após selecionar o material, é necessário estudá-lo e decifrá-lo, uma vez que ressalta a relevância da boa leitura. Enfatiza a importância de tomar nota de tudo o que é relevante e pode ser usado em trabalhos posteriores. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica é fundamentada em materiais pré-elaborados e requer do pesquisador uma leitura atenta do tema em questão.

A pesquisa qualitativa também foi a base desta investigação. O objetivo é investigar o fenômeno através da coleta de dados narrativos e da análise de características e experiências individuais. Para Chizzotti (2009), o conceito de pesquisa qualitativa inclui cinco características fundamentais que constituem este tipo de estudo. São elas: o envolvimento com o meio ambiente, dados descritivos, processos, envolvimento com o significado e processos analíticos indutivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo organizar alguns elementos para realizar uma análise das políticas de educação integral em tempo integral, considerando o ciclo das políticas públicas. Mostra que a temática está presente na agenda política-educacional e que podem ser diversos os problemas públicos de ordem social ou educacional que justificam ações de ampliação da jornada escolar. Contudo, são diversos os fatores que interferem na manutenção da temática, na agenda e na formulação ou não da proposta de políticas específicas para a área.

O estudo também demonstrou que, em cada fase do ciclo da política, há uma mudança. Na esfera pública, há atores com maior ou menor poder de decisão, o que poderá ter consequências nos tipos de escolhas que estão sendo feitas em termos de políticas de educação integral em tempo integral. A relevância do Legislativo e do Executivo na agenda e na formulação é evidente. Sendo assim, o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação em todas as esferas de governo são os principais atores na elaboração de políticas de educação integral em tempo integral. Contudo, ressaltamos o perigo de considerar a implementação como uma simples

reprodução das decisões tomadas durante a elaboração. Os gestores, diante de circunstâncias, recursos e estruturas específicas, tomam decisões diariamente, o que pode ser visto como uma oportunidade valiosa para reformular o processo de decisão. É por isso que a política não pode ser analisada apenas através de uma conexão unidirecional e causal. A avaliação de qualquer política de educação integral deve considerar o desenho da política, mas também os fatores que influenciaram o seu processo, o que terá um impacto nos resultados esperados, ou não.

Várias investigações já foram conduzidas com o tema em questão. As possibilidades de capturar esse objeto variam de acordo com os interesses. O presente ensaio é um convite para que pesquisas e estudos analisem as políticas de educação integral em tempo integral sob a perspectiva da política pública e sejam pensados a partir de outros ângulos analíticos, como o ciclo da política pública ou uma determinada fase da política. É um convite para que, diante dessa opção analítica, sejam criados métodos e instrumentos que melhor captem a dinâmica da política educacional e possam auxiliar os gestores na tomada de decisões no campo da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007.

_____. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007a. Disponível em: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf . Acesso em 6 de maio de 2024.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27/01/2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 2010a. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7083.htm . Acesso em 6 de maio de 2024.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras

providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação, nº 125.)

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20/12/1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, 1996. Disponível em: Acesso em: 11 out. 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10.ed. São Paulo, editora Cortez, 2009, p.52.

COELHO, L. M. C. da C. **Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

DYE, T. R. **Understanding Public Policy**. Pearson: New Jersey, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GOERGEN, P. L. **Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas**. In: FÓRUM PERMANENTE DE DESAFIOS DO MAGISTÉRIO, 2005., Campinas. Anais [...] 2005. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000126&pid=so102-46982001100010001100011&lng=pt. Acesso em 6 de maio de 2024.

GUIMARÃES, B. C. **Tempos e espaços de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico de uma instituição de educação infantil universitária: um estudo de caso**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 3 Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

PARENTE, C. da M. D. A Construção dos Tempos Escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010.

_____.RUS PEREZ, J. R.; MATTOS, M.J.V. , M. de. **Avaliação, Monitoramento e Controle Social: contribuição à pesquisa e à política educacional**. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota (Org.). *Avaliação, Política e Gestão da Educação*. São Cristóvão, SE: 2012. P. 15-31.

_____. **A Construção dos Tempos Escolares**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2015.

_____. **Programa Mais Educação e Modelos de Educação em Tempo Integral**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 54, p. 152-169, maio/set. 2016b.

ROVERONI, M. **Escola de Educação Integral de Campinas**. Qualificação (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SANTOS, B. S. **Epistemologias del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana**, año 16, n. 54, p. 17-39, jul.-set. 2011.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez 2006.

TEIXEIRA, A. **A escola pública universal e gratuita**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 3-27, out./dez. 1956.

VIANA, A. L. Abordagens Metodológicas em Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar./abr. 1996.