

O TEMPO NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: O SER EM DESENVOLVIMENTO¹

Time at Full-Time School: The Developing Human Being

Cristiane de Souza Amaral Hax²

Cíntia Inês Boll³

Resumo: Este artigo compõe os estudos da tese de doutorado e objetiva compreender a Escola em Tempo Integral e Educação Integral enquanto duas importantes políticas públicas brasileiras pautadas em autores que abordam essa temática, especialmente pela ênfase na formação humana propositiva do estudante enquanto processo dimensional da formação do ser para além dos muros escolares. A pesquisa consistiu em revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritiva, desenvolvida em etapas, iniciando-se com a questão norteadora sobre como as concepções de Educação Integral e Escola em Tempo Integral dialogam com a formação humana. A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo para identificar as categorias que evidenciam as aproximações e os distanciamentos entre o princípio da Educação Integral e a política de Escola em Tempo Integral. Os estudos apontam que a aparente indiferenciação entre os termos no campo educacional se movimenta em direção às dimensões do ser estudante que vive e participa destas políticas, não só no horizonte formativo, mas também da gestão do tempo. O estudo conclui que, a jornada escolar ampliada viabiliza um aprendizado mais aprofundado, visto que a Educação Integral se apresenta como princípio formativo multidimensional voltado à constituição do ser estudante enquanto formação humana para além dos muros escolares. Ao mesmo tempo, conclui que a política de Escola em Tempo Integral pode intensificar o tempo vivido na escola.

Palavras-chave: Escola em Tempo Integral. Educação Integral. Estudante.

Abstract: This article is part of a doctoral thesis studies and aims to understand Full-Time School and Comprehensive Education while two important Brazilian public policies based on

¹ Este artigo faz parte da tese em construção de Doutorado em Ciências (PPGECI/UFRGS) vinculada ao Grupo de Pesquisa Potencialidades Apreciativas: Cosmotécnica em Tempos de Cultura Digital e Mídias Móveis, o qual atua na perspectiva da apreciação em contexto do aprender em tempos de Cultura Digital e mídias móveis e visa investigar sobre as potências do contexto de Cultura Digital para a Educação na criação de cenários educativos e narrativas do conhecimento. O projeto está vinculado à linha de Pesquisa Educação Científica, processos de ensino e aprendizagem na escola, na Universidade e no Laboratório de Pesquisa, do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências da UFRGS, com parecer favorável da Comissão de Pesquisa de Ciências Básicas da Saúde, registrado sob o número 42838 e aprovado em 27/02/2022. Os dados estão disponíveis no sistema de pesquisas da universidade.

² Doutoranda em Educação em Ciências pela UFRGS. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), especialista em Gestão Escolar pela Faculdade São Braz. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8835-924X>. E-mail: crishaxdoutorado@gmail.com.

³ Doutora, Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora aposentada da FAGED/UFRGS e professora permanente no Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1089-3271>. E-mail: cintiaboll@gmail.com.

authors who address this topic, specifically emphasizing purposeful human development of the student as a dimensional process of growth of the individual beyond school walls. The research consisted of a bibliographic review with a qualitative approach and an exploratory-descriptive nature, developed in stages, beginning with the guiding question regarding how the concepts of Comprehensive Education and Full-Time School Interact with human development. The data analysis followed the content analysis technique to identify categories that highlight the convergences and divergences between the principle of Comprehensive Education and the Full-Time School policy. Studies indicate that the apparent lack of distinction between the terms in the educational field is shifting towards the dimensions of the students who live and participate in these policies, not only in terms of training but also in terms of time management. The study concludes that an extended school day enables deeper learning, given that Comprehensive Education presents itself as a multidimensional formative principle focused on the constitution of the student as a human development process beyond school walls. Concurrently, it concludes that the Full-Time Schooling policy can intensify the time spent at school.

Keywords: Full-time school. Holistic education. Student.

1 Introdução

As políticas nacionais para educação básica têm fortalecido as aprendizagens curriculares e seus objetivos de mensuração em tempos pós-covid e, mais especialmente, pós-enchentes no Rio Grande do Sul (RS). Ao mesmo tempo, percebe-se que os estudantes da educação básica têm buscado apresentar suas angústias, preocupações e incertezas, muitas vezes fora deste ambiente de controle, como se houvesse uma linha imaginária separando essas crianças entre a escola e tudo o que possa haver fora dela.

Considerando essa dimensão alargada desse ser estudante para além dos muros escolares, entendemos que as políticas para Educação Integral do estudante devam buscar, querer, ansiar por estes momentos de reflexão. A presente pesquisa pauta-se em estudos das recentes políticas nacionais de Educação Integral e Escola em Tempo Integral sob a perspectiva da dimensão da formação do ser, articulando-as aos campos da cultura, dos valores, da ética, da memória, da imaginação, em consonância com os princípios educadores definidos.

Esta pesquisa também se movimenta em direção às percepções de uma das autoras enquanto Coordenadora Pedagógica, em 2024, vinculada à Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto no município de São Lourenço do Sul (RS) representando a Secretaria junto ao Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral, realizado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).⁴

Portanto, a pesquisa analisa a Educação Integral no contexto da Escola em Tempo Integral a partir da interlocução com autores cujos estudos abordam esta temática da formação do ser para além dos muros escolares, concebendo a escola como um ambiente social que exerce um papel fundamental na vida do estudante.

⁴ Os encontros de formação do Programa de Formação Continuada eram destinados aos profissionais técnicos das Secretarias dos Municípios que aderiram à nova política pública da Escola em Tempo Integral em 2023. Durante as formações, a Secretaria do Município de São Lourenço do Sul (RS) optou por replicar esses estudos com os professores e diretores que atuavam diretamente nas Escolas em Tempo Integral da rede municipal. No ano de 2024, o município contava com três instituições nessa modalidade: uma de Ensino Fundamental (atendendo do 1º ao 2º ano), e duas escolas de Educação Infantil (com turmas de Pré I e Pré II).

O artigo se constitui, portanto, como objeto de revisão bibliográfica das concepções teóricas que fundamentam e diferenciam a Educação Integral e a Escola em Tempo Integral, enquanto princípio formativo, e além disso a Escola em Tempo Integral enquanto política pública de ampliação da jornada escolar. Tal delimitação justifica-se pelo necessário esclarecimento dos termos no campo educacional brasileiro, o que impacta diretamente a implementação das políticas e a percepção do papel do que entendemos por ser estudante.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo específico compreender as políticas para Educação Integral e Educação em Tempo Integral a partir dos estudos de Miguel González Arroyo (2012, 2013, 2023), Bernard Jean Jacques Charlot (2000, 2009), Anísio Spínola Teixeira (1962, 1997), Ana Maria Cavaliere (2007, 2010) e Jorge Larrosa (2002, 2015), especialmente pela ênfase desses autores na formação humana propositiva enquanto processo dimensional da formação do ser.

Para tanto, o artigo tem como questão norteadora averiguar de que modo as concepções de Educação Integral e de Escola em Tempo Integral dialogam com a dimensão da formação humana. Consideram-se conhecimento, cultura, valores, ética, memória e imaginação como eixos constitutivos do ser estudante, os quais, em nossa compreensão, nos levam a concordar com a construção integral do ser humano para além dos muros escolares.

Sob o aspecto metodológico, a pesquisa está apoiada na revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. O corpus foi constituído por obras de autores-referência no campo e de documentos normativos nacionais. A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), buscando identificar categorias que evidenciem as aproximações e os distanciamentos entre o princípio da Educação Integral e a política de Escola em Tempo Integral.

Por fim, os resultados apontam que a aparente indiferenciação entre os termos no campo educacional brasileiro se movimenta em direção às dimensões do ser estudante que vive e participa destas políticas, não só no horizonte formativo, mas também na gestão do tempo. As concepções teóricas articulam-se, portanto, como condição fundante para que a jornada ampliada promova experiências significativas para a construção do ser estudante.

2 Concepções da Educação Integral

A ampliação da jornada escolar diária para a Educação Básica tem sido pautada por amplas discussões nos últimos anos, tanto no âmbito das políticas nacionais quanto nos debates sobre os tempos escolares que potencializam a aprendizagem. Dentre essas políticas, destaca-se o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010. No decorrer dos anos, foi instituído o Programa Novo Mais Educação, em 10 de outubro de 2016 por meio da Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.144, regulamentado pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 17/2017 e encerrado em dezembro de 2019. Atualmente, sobressai o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.

Nesse contexto, as tentativas de ampliação da jornada escolar vêm consolidando, ao longo dos anos, novos espaços nas políticas nacionais. O objetivo é garantir olhares para a formação do estudante em seu desenvolvimento amplo, pautando-se em uma outra dimensionalidade desse ser estudante que se projeta para além dos bancos da sala de aula.

A Educação Integral passou a estruturar suas proposições especialmente entre as décadas de 1920 e 1930, com Anísio Teixeira, ao assumir a Diretoria de Instrução Pública na

Escola Guanabara no Rio de Janeiro. Cavaliere (2010, p. 249) ressalta que “a compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 no século XX”. Tal concepção visa a uma educação ampliada em suas tarefas culturais e sociais, presente nas diferentes propostas das correntes políticas que se delinearam naquele período.

No âmbito das políticas nacionais, ocorreram várias reformas educacionais tendo o estudante da educação básica e sua aprendizagem como foco. Desde então, a concepção de Anísio Teixeira quando se trata da Educação Integral tem estado presente de forma contundente. Teixeira (1962, 1997) consolidou seus estudos após retornar de uma viagem aos Estados Unidos, onde aprofundou suas leituras de John Dewey, o que favoreceu as bases teórico-filosóficas para a construção de projetos de reforma na educação brasileira. A defesa da democracia e o estímulo do pensamento crítico, especialmente por meio da investigação, marcaram sua trajetória sobre a temática no Brasil. Segundo Cavaliere (2010), a proposta de Anísio Teixeira implica a ampliação da jornada escolar diária de forma gradativa, alicerçada aos projetos educacionais existentes à época.

Outra passagem significativa de época, que também envolveu a ampliação da jornada escolar diária e esteve articulada às políticas de Educação Integral, é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Lançado em 1932, durante a Segunda República, esse documento visava reformar a educação no país ao definir novas diretrizes para as políticas educacionais brasileiras. Redigido por vinte e seis educadores — entre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, o Manifesto defendia uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória para todos.

Educação como direito de todos, escola única e comum, laicidade e gratuidade, formação universitária para professores e vinculação da escola com o meio social eram os pilares do Manifesto dos Pioneiros. Conforme Cavaliere (2010, p. 252), o termo “Educação Integral” aparece citado três vezes no documento de 1932, associado à ideia “do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação”. Para tal, o texto afirmava “o direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” e defendia o aparelhamento da escola, de maneira a “alargar os limites e o raio da ação” (Cavaliere, 2010, p. 253).

Considerando os impactos dessas discussões nas políticas públicas e seus projetos educativos, os termos vinculados à Educação Integral se organizaram e reorganizaram. Sobre esse percurso, Vilas Boas e Abbiati (2020, p. 1574) afirmam que:

No Brasil, as primeiras experiências de ampliação da jornada escolar datam dos anos de 1950, quando Anísio Teixeira, um impulsionador do Movimento da Escola Nova, inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, em Salvador, na Bahia.

Essa iniciativa em Salvador, sob a liderança de Anísio Teixeira, não apenas marcou os anos 1950, mas estabeleceu as bases para que a Escola em Tempo Integral fosse pensada como um instrumento de justiça social. Essa perspectiva pioneira influenciou diretamente a concepção contemporânea de política pública educacional, permitindo um diálogo entre o projeto de formação integrada anísio-teixeiriano e as necessidades atuais da educação brasileira. Sobre essa mesma lógica de formação humana em tempo integral, o modelo seria transposto e ampliado décadas depois por Darcy Ribeiro, por meio da implementação dos Centros de Educação Pública.

Vilas Boas e Abbiati (2020, p. 252) refletem sobre a concepção de Anísio Teixeira, que envolve a ampliação da jornada escolar diária. Com base nos estudos de Cavaliere (2010), essa abordagem visava criar oportunidades para a educação brasileira, ao propor “ir muito além da simples alfabetização”, cedendo “lugar aos movimentos em favor de uma concepção de educação integral”.

Segundo Anísio Teixeira (1962, p.2), a experiência em Salvador com a Escola Parque e a jornada escolar ampliada tinha como filosofia oferecer à criança atividades diversificadas alternando o ritmo entre “preparação” e “execução”. Isso proporcionava experiências responsáveis de estudo e de ação, concebidas em um modelo eficaz para atender às necessidades dos estudantes promovendo uma educação multidimensional, visto que:

[...] foi um marco na educação pública do Brasil, pois fazia parte de projeto de reformulação do ensino na Bahia, que tinha como intenção a criação de centros populares de educação em todo o estado, visando proporcionar à criança uma educação integral, mediante atividades educativas (Cardoso; Oliveira, 2020, p. 2078).

Por meio desse modelo da Escola Parque, Teixeira visava uma escola onde a criança pudesse encontrar atividades de estudo e atividades de trabalho com uma organização prática. O objetivo era alcançar resultados exteriores que estimulassem a iniciativa e a responsabilidade daquele ser em desenvolvimento, pois “tal escola não é suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança” (Teixeira, 1962, p. 2). Nessa perspectiva, a Escola em Tempo Integral apresenta-se como um espaço de vivência e aprendizado contínuo, preparando o estudante para os desafios de uma sociedade em constante transformação.

2.1 Programa Mais Educação – Jornada Ampliada na Escola (2007-2016)

Décadas após as experiências pioneiras de Anísio Teixeira, a proposta de ampliação da jornada escolar diária é retomada em 2007 por meio do Programa Mais Educação (PME). Instituído pelo Governo Federal, o PME vigorou por aproximadamente nove anos (2007-2016), tendo sido criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e, posteriormente, regulamentado pelo Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010. Na Portaria, o programa afirma ter:

[...] objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Brasil, 2007, p. 2).

De acordo com o Manual Operacional da Educação Integral:

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (Brasil, 2013, p. 4).

Este mesmo documento também orientou os municípios e estados, o qual prevê que:

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio da sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações: I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora; II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades; III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes; IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais; V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens; VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada; VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros; VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2013, p. 5).

Considerando Portaria e Manual percebe-se que a ampliação do tempo e do espaço educativo, preconizada pelo PME, gera impactos significativos na vida dos estudantes e suas famílias. Se, por um lado, essa estratégia oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e interesses não contemplados no currículo regular; por outro, demanda uma adaptação ao novo ritmo escolar, o que pode aumentar a carga de atividades dos estudantes. Ao analisar os compromissos elencados no documento, percebe-se a abordagem da ampliação de tempos e espaços que já se direciona para uma perspectiva de Educação Integral e emancipadora.

Nesse sentido, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo para a Educação Infantil, em seu art. 31, inciso III: “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”. Além disso, observa-se no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para o decênio 2014-2024, o compromisso com a ampliação da jornada escolar diária.

O PNE – 2014/2024, em sua meta 6, estabelece que os entes federados devem “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014). Tal diretriz fortalece o compromisso com a ampliação da jornada escolar diária das crianças e adolescentes no cenário brasileiro.

Esse compromisso com a ampliação da jornada escolar diária, está prevista no Decreto 7083/2010, em seu Artigos e incisos que:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. § 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. § 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. § 3º As

atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (Brasil, 2010).

A implementação do Programa Mais Educação visa ampliar a jornada diária dos estudantes no ambiente escolar, contribuindo para a melhoria da aprendizagem e oferecendo educação básica em tempo integral. Tal estratégia pressupõe a flexibilização das atividades, realizadas tanto no recinto escolar quanto em espaços alternativos, o que possibilita uma abordagem mais dinâmica e integrada à comunidade, conforme estabelece o Artigo 1º do Decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2010).

Com uma jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias, conforme o Art. 1º, § 1º, o programa busca desenvolver atividades que complementam o currículo tradicional, incluindo acompanhamento pedagógico, cultura, artes, esporte, lazer, cultura digital, entre outras. Tal estrutura permite que os estudantes tenham uma formação mais abrangente e diversificada, voltada ao desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.

Os princípios do Programa Mais Educação, conforme estabelecido no Artigo 2º do Decreto (Brasil, 2010), abrangem uma série de estratégias para promover a Educação Integral, incluindo a articulação de disciplinas, a integração de espaços educacionais e a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral. A seguir, apresenta-se os referidos preceitos do programa:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º; II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (Brasil, 2010).

Esses preceitos para a Educação Integral, estabelecidos pelo PME, refletem a complexidade e a abrangência necessárias para promover uma educação mais justa e inclusiva. Nesse sentido, é fundamental considerar como tais orientações se traduzem em práticas concretas nas escolas e comunidades. Como aponta Sousa (2016), a necessidade de implementar os fundamentos da Educação Integral impulsionou a criação de novos programas e políticas educacionais, visando ampliar o tempo de permanência dos estudantes e a jornada escolar diária.

Em 2016, o Programa Novo Mais Educação (PNME) foi instituído pela Portaria MEC nº 1144, de 10 de outubro de 2016. O art. 1 da referida Portaria prevê:

[...] o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (Brasil, 2016, p. 1).

O Programa Novo Mais Educação foi encerrado em dezembro de 2019, finalizando o ciclo de fomento federal que priorizava o reforço em áreas básicas do conhecimento. Seguindo diretrizes do Ministério da Educação, a descontinuidade do programa integrou uma reorientação das ações federais sob o Compromisso Nacional pela Educação Básica, buscando substituir o modelo de complementação de carga horária por novas estratégias de apoio à qualidade do ensino e ao suporte à Educação em Tempo Integral no país.

2.2 Programa Escola em Tempo Integral

Após o encerramento do Programa Novo Mais Educação, o cenário das políticas de fomento foi reorganizado, culminando na instituição do Programa Escola em Tempo Integral (2023). Esta iniciativa visa oferecer uma formação abrangente e de qualidade, retornando à centralidade da ampliação da jornada escolar diária - pauta que, conforme discutido na introdução deste trabalho, integra os debates educacionais brasileiros desde a década de 1950.

O Programa Escola em Tempo Integral foi instituído pela Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023, com a finalidade de fomentar a abertura de novas matrículas nesta modalidade. Segundo o texto legal, a iniciativa compreende estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a expansão da jornada integral em todas as etapas da educação básica e redes de ensino.

As matrículas em tempo integral pressupõem uma alteração na jornada escolar do estudante, conforme estabelecido no Art. 3º, §1º da referida lei:

§ 1º Para os fins do disposto nesta Lei, consideram-se matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (Brasil, 2023).

A ampliação da jornada escolar em tempo integral, segundo a normativa, exige propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), sob a perspectiva da Educação Integral, conforme estabelece o Art. 3º, inciso II da Lei 14.640/2023.

Tal ampliação também estava prevista no Plano Nacional de Educação (2014-2024) contudo, o Brasil ainda se encontra distante de atingir essa meta. Dados do Censo Escolar 2022, analisados pelo Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão, do Instituto Unibanco, demonstram que:

[...] a média de alunos brasileiros matriculados em tempo integral é de 14,4%. Nas creches das redes municipais, esse índice chega a 56,8%. Já na pré-escola, a taxa é de 12,2%. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes matriculados em tempo integral representam 11,4% e, nos anos finais, 13,7%. O estado com mais alunos matriculados em tempo integral na rede pública de Ensino Fundamental é o Ceará (41%), seguido por Piauí (38,8%) e Maranhão (38%). No outro extremo, estão Amapá (2,1%), Rondônia (2,8%) e Roraima (4,6%). Já no Ensino Médio, 20,4% dos estudantes da rede pública estavam matriculados em tempo integral em 2022. O estado

com mais alunos matriculados nesse nível de ensino é Pernambuco, com 62,5%, seguido por Paraíba (57,8%) e Ceará (42,1%). No outro extremo, estão Paraná (4,4%), Rio Grande do Sul (4,7%) e Pará (5,2%) (Instituto Unibanco, [2024]).

Depreende-se, a partir dos dados supracitados, que alguns estados apresentam maior protagonismo na oferta da jornada ampliada, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Nesse contexto, evidencia-se a urgência de estratégias que impulsionem a universalização dessa modalidade, visto que o Brasil ainda necessita expandir significativamente o quantitativo de estudantes matriculados em tempo integral para cumprir as metas nacionais estabelecidas.

O Programa Escola em Tempo Integral, instituído em 2023, tem registrado adesão por parte de municípios e estados, o que reflete o esforço para ampliar o quantitativo de matrículas, conforme os dados apresentados anteriormente. Nesse rastro de consolidação, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Esse documento passa a orientar sistemas de ensino e escolas - públicas e privadas - na implantação, no acompanhamento e na avaliação da oferta da jornada ampliada.

Pensar uma escola com jornada ampliada, interligada à Educação Integral requer, conforme as novas diretrizes, “assegurar coerência sistêmica entre currículo, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento pleno, promovendo todas” as dimensões do ser estudante (Brasil, 2025, p. 7).

2.3 Educação Integral enquanto perspectiva educacional no Brasil

Essa perspectiva de Educação, que busca promover o desenvolvimento pleno do estudante, conduz à reflexão sobre os fundamentos da Educação Integral no Brasil. Afinal, o que significa educar de forma integral? O termo comporta múltiplas compreensões, e a gênese dessa ideia no Brasil remonta a períodos históricos anteriores, visto que:

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, propôs a educação integral no Brasil, defendendo uma abordagem universal, pública, gratuita e laica, visando à formação humana em suas diversas dimensões e à integração da escola com a comunidade e com as questões contemporâneas (Brasil, 2024, p. 3).

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi proposta a Educação Integral e, seguindo a linha do tempo, a Constituição Federal foi promulgada em 05 de outubro de 1988. Embora o texto constitucional não utilize explicitamente o termo *Educação Integral*, a Constituição Federal prevê, nos artigos 205 e 227, uma formação capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento do ser humano, conforme se observa a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

A Constituição Federal, em seus artigos 226 e 227, estabelece a responsabilidade compartilhada entre a família e o Estado na garantia dos direitos infanto-juvenis. Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) surge como um marco legal que reforça a perspectiva da Educação Integral. Em seu Art. 53, o Estatuto reitera que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes” igualdade de condições e acesso à escola pública e gratuita. A garantia desse direito é premissa fundamental para o desenvolvimento das crianças e adolescentes e para a consolidação de uma sociedade mais justa e equitativa.

É imperativo que as políticas públicas priorizem a educação como um direito fundamental, ressaltando o pensamento de Arroyo, publicado pelo Centro de Referência em Educação Integral, em 2013, ao sustentar que:

Educação integral não é a mesma coisa que escola em tempo integral. Educação integral é uma concepção de que o ser humano é um sujeito total, integral, enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de identidade, memória, de imaginação. E a educação tem que dar conta de todas essas dimensões da formação de um ser humano (Arroyo, 2013).

Como destaca Arroyo (2013), a Educação Integral visa o desenvolvimento do ser humano como um sujeito total, considerando suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça, em seu Art. 2º, que a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996), inspirando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

A distinção entre Educação Integral e Escola em Tempo Integral é enfatizada por Arroyo (*apud* Observatório de Educação do Instituto Unibanco, [2024]), o qual argumenta que a primeira não se reduz à segunda. Enquanto a Escola em Tempo Integral se caracteriza pela ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, a Educação Integral se refere a uma abordagem pedagógica abrangente, voltada à promoção do desenvolvimento humano em sua integralidade.

Para aprofundar essa distinção, Arroyo (2023) esclarece que a integralidade do ser humano precede a organização do tempo escolar, defendendo que a escola deve ser o espaço garantidor dessa formação ampliada:

Educação integral é uma concepção de que o ser humano é sujeito integral enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de memória, de imaginação. Portanto, a educação tem que dar conta de todas essas dimensões da formação de um ser humano. A própria LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional], no artigo segundo, aponta a função da educação de garantir o pleno desenvolvimento do ser humano, essa seria a ideia de educação integral. A ideia da educação em tempo integral em parte coincide com isso, pois para poder dar conta de todas essas dimensões humanas é preciso de mais tempo, mas não só mais tempo na escola. A gente se educa no trabalho, na família, no convívio... A formação humana não se dá só na escola, mas a escola tem que garantir tempo de formação humana (Arroyo, 2023).

Essa necessidade de garantir o tempo da formação humana, como defende Arroyo, reafirma para nós que a escola é um espaço primordial para o desenvolvimento do sujeito em sua formação do ser para além dos muros escolares. No entanto, a aplicação desses princípios no cenário contemporâneo exige uma reflexão crítica frente às rápidas transformações

tecnológicas e sociais. Torna-se imperativo, portanto, reinterpretar tais fundamentos de modo que a jornada ampliada responda às novas demandas de subjetivação e às incertezas que marcam o contexto atual.

A concepção de Educação Integral de Teixeira (1997) converge com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (2018), que visa o desenvolvimento integral dos estudantes em suas múltiplas dimensões. A Base amplia essa perspectiva ao enfatizar competências como o pensamento crítico e a cidadania, preparando os estudantes para as complexidades do século XXI. Nessa linha, a Educação Integral apresenta-se como uma abordagem que busca formar sujeitos capazes de atuar de forma crítica e responsável na sociedade, uma vez que esta:

[...] se refere à 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. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2018, p. 14).

A Base Nacional Comum Curricular (2018) destaca a importância de uma Educação Integral que considere as diversidades e os interesses dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Em síntese, essa abordagem visa o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas múltiplas dimensões, preparando-os para as exigências contemporâneas. Contudo, torna-se crucial refletir sobre como tais diretrizes impactam a formação de cidadãos aptos a lidar com as incertezas para além do ambiente escolar, considerando a complexidade das relações sociais e a sólida construção de princípios e valores na constituição do ser humano.

2.4 Escola em Tempo Integral e as relações com o saber e o tempo

A Educação Integral se apresenta como um caminho para a formação de indivíduos mais preparados para os desafios da sociedade. Mas como a política de Escola em Tempo Integral se insere nesse contexto e influencia as relações com o saber e o tempo?

O ser estudante, para viver bem, precisa ter garantidos seus direitos humanos. Segundo Moll et al. (2020, p. 2098), "pensar Educação Integral implica pensar no conjunto de oportunidades de formação humana que dialogam com o direito de bem viver". Assim, Moll reforça que a escola não pode ser vista como uma bolha isolada, pois nela há vida, conhecimento, vivências e experiências a serem compartilhadas, que vão além de uma lista de conteúdo a serem ensinados e avaliados, o que pode separar aqueles que sabem mais daqueles que têm mais dificuldades.

Cardoso e Oliveira (2020) defendem o desenvolvimento pleno do indivíduo, abrangendo as diferentes etapas da vida, considerando a aprendizagem como o fruto dessas relações do estudante com tudo que o cerca. As autoras relatam que as Escolas em Tempo Integral visavam:

proporcionar à criança uma educação integral, mediante atividades educativas, alimentação, cuidado com a higiene e assistência médico-odontológica. Nesse sentido, se considerava importante que a escola oferecesse saúde e alimento à criança, uma vez que é difícil educá-la estando desnutrida e abandonada (Cardoso; Oliveira, 2020, p. 2078).

Embora a citação de Cardoso e Oliveira (2020) destaque a importância de condições básicas como pressuposto para o aprendizado, tal perspectiva instiga uma reflexão necessária:

como articular as dimensões educativas que transcendem o cuidado físico e são fundamentais para a formação de princípios e valores? Além disso, como a escola pode dialogar com os desafios que ocorrem fora de seus muros e que impactam diretamente a formação integral do estudante?

Esteban (2013) destaca a importância de considerar as necessidades integrais dos estudantes, incluindo as dimensões básicas e emocionais, para garantir um desenvolvimento pleno. Segundo a autora, muitos estudantes chegam à escola sem ter realizado as refeições mínimas; dessa forma, o desenvolvimento da aprendizagem e o equilíbrio emocional ficam comprometidos, impedindo que os resultados sejam positivos.

A partir da leitura dessas necessidades, torna-se relevante questionar como o tempo é utilizado na Escola de Tempo Integral e se ele é aproveitado de forma a promover o desenvolvimento dos estudantes. Embora diversos estudos tenham discutido a Educação Integral e a ampliação da jornada, cabe refletir: qual tempo se busca alcançar? Apenas o tempo ampliado na escola? Sobre isso, Cavaliere (2007), ressalta que o aumento da jornada escolar diária deve significar um outro tipo de escola, e não somente a repetição das práticas habituais.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre o tempo escolar é aprofundada por Charlot (2009, p. 51), ao especificar que “a questão do tempo é uma daquelas questões às quais é necessário dar muita atenção quando se analisa a relação com o saber”. Para o autor, o processo de tornar-se humano - um ser social e único - é consolidado pela relação com o tempo vivido e pela experiência.

Conforme discutido, o tempo torna-se um componente indispensável na relação com o saber. Na mesma linha, Souza e Charlot (2016, p. 1075) reforçam que “o tempo integral disponibiliza mais tempo para aprender mais coisas, de forma mais aprofundada, e contribui para a democratização da escola”. Ou seja, a ampliação da jornada pode oferecer oportunidades iguais aos estudantes, independentemente de suas origens socioeconômicas, permitindo que desenvolvam suas habilidades e competências de forma mais diversificada.

A partir dessa perspectiva, Souza e Charlot (2016, p. 1088) nos afirmam que há um esforço de rompimento com o tempo na organização do currículo por eixos temáticos e na construção de um projeto pedagógico em que todos os tempos da escola sejam educativos (tempo das aulas, das refeições, das oficinas). Essa organização do tempo escolar propõe que a escola não seja apenas um espaço de transmissão de conhecimentos em horários rígidos, mas sim um ambiente onde diferentes momentos - das aulas às refeições - contribuam para o desenvolvimento dos estudantes. Assim, a ampliação da jornada deixa de ser apenas uma extensão horária e passa a ser uma reestruturação da vivência escolar.

Nesse contexto, Moll *et al.* (2020, p. 2099) destacam que a Educação Integral busca “uma formação humana nas diferentes dimensões do sujeito [...]”. Para os autores, embora o currículo não consiga abarcar todas as experiências, ele deve se pautar pela “busca constante do desenvolvimento das diferentes dimensões humanas”, reforçando o compromisso com a formação plena para além dos conteúdos disciplinares.

Consideremos o pensamento de Souza (2017, p. 434), que sustenta que:

as discussões [...], no cenário nacional, trazem efeitos positivos sobre a compreensão do currículo, do que se pode ou se deve ensinar na escola, ao aliar tempo integral e educação integral que compreende a multidimensionalidade do sujeito - cognitiva, afetiva, estética, ética, corporal, cidadã, sempre na perspectiva do direito.

Nesse sentido, o tempo cronológico atua como um elemento organizador do cotidiano escolar. Conforme Elias (1998), o tempo social funciona como um regulador da vida humana dentro do processo civilizatório, integrando-se também às condições biológicas. Desse modo, o tempo vivido na escola ocorre em relação direta com essas outras temporalidades, o que evidencia a complexidade da gestão do tempo no ambiente educativo.

Esse tempo vivido pelo estudante está condicionado à ampliação da jornada escolar e à produção de sentidos por meio das experiências. Sobre isso, Larrosa (2002, p. 21) afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

A distinção proposta pelo autor indica que a experiência não se resume ao evento em si, mas reside naquilo que afeta e transforma o estudante. Essa perspectiva pode contribuir para que o tempo escolar seja mais significativo, impactando o desenvolvimento das dimensões humanas e a formação de princípios e valores dos estudantes.

Em decorrência disso, Cavaliere (2007, p. 1022) indica que a Educação Integral, por envolver “múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas, no sentido deweyano do termo”.

Para a autora, o pensamento de Dewey e a corrente pragmatista podem contribuir para a elaboração de uma concepção de Escola de Tempo Integral na qual “toda a prática social que seja vitalmente compartilhada é, por sua natureza, educativa” (Cavaliere, 2007, p. 1022). Sob esse viés, sugere-se que a ampliação do tempo escolar possibilite a constituição de um espaço de aprendizagem pautado na convivência, permitindo que os estudantes se desenvolvam de forma multidimensional.

Diante dessa abordagem, Charlot (2000) afirma que:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movidos por esses desejos, em relação com os outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (Charlot, 2000, p. 33).

Segundo Charlot (2000, p. 33), esse sujeito “age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores do saber”. A partir desse enfoque, o indivíduo se constitui por meio do processo educativo e das interações com o meio. Ramos e Boll (2019) reforçam esse entendimento ao destacar que “a perspectiva histórico-cultural compreende que o sujeito produz significados e sentidos a partir de rede relacional situada, da qual emanam os interesses, motivações, emoções e história de vida. Não somos uma tábula rasa, uma folha em branca (2019, p. 56).

Sob essa ótica é possível perceber que é tal motivação que transforma o estudante em um sujeito em busca de conhecimento, impulsionando-o a desbravar o desconhecido por meio da relação com o outro e com o cosmos — processo no qual o educador atua como mediador. Como reforçam Arruda e Rosa (2017), a autonomia do sujeito consolida-se ao considerar os saberes da experiência, compreendendo o aprender como uma descoberta criadora que exige abertura ao risco. Em suma, a articulação entre o estudante e o conhecimento é o que

fundamenta a formação de um sujeito crítico e autônomo, plenamente capaz de interagir e intervir no mundo contemporâneo.

3 Percursos Metodológicos

A metodologia utilizada neste estudo está pautada em Minayo (2002) em sua concepção enquanto processo de natureza qualitativa. Para a autora, a metodologia qualitativa trabalha indo além da descrição, interpretando o universo de significados, aspirações, motivos, crenças e valores, buscando o entendimento aprofundado nas obras estudadas. Para esta mesma autora, a apreensão dos fenômenos está no entender a complexidade dos temas e processos, focando na interpretação, e não apenas no fichamento dos dados de uma forma mecânica, visto que cultura, valores, experiências, por exemplo, não podem ser quantificados.

Em relação aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como exploratório-descritiva: exploratória, na concepção de Gil (2008), por visar proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito; e descritiva, segundo o mesmo autor, por pretender levantar as características das concepções de Educação Integral e Escola em Tempo Integral e as relações estabelecidas entre elas.

Para darmos início a pesquisa bibliográfica, realizamos várias etapas, sendo a primeira definindo a questão norteadora: “averiguar de que modo as concepções de Educação Integral e de Escola em Tempo Integral dialogam com a dimensão da formação humana, considerando conhecimento, cultura, valores, ética, memória e imaginação como eixos constitutivos do ser estudante que, na nossa compreensão, nos leva a compactuar com a construção do ser humano”.

A segunda etapa foi realizada através do levantamento de dados, a partir da pesquisa em artigos científicos, livros e normativas que embasassem o estudo teórico, utilizando as palavras-chave “Escola Integral” e “Escola em Tempo Integral”. Durante a coleta, considerou-se para esta pesquisa o intervalo de tempo de 2008-2023 como delimitação do estudo.

Após compilar uma lista preliminar de fontes relevantes, foi realizada a seleção dos dados, a qual pautou-se na técnica de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Essa compilação permitiu a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens, se apresentando desta forma como uma seleção prévia. Essa seleção, portanto, envolveu títulos, resumos, introdução que foram revisados para a avaliação do tema em estudo. Logo, foi realizada uma sistematização dos materiais selecionados, registrando-se informações significativas, possibilitando identificar os núcleos de sentido nas concepções teóricas estudadas.

Posteriormente, as informações foram compiladas e estruturadas em seções temáticas, facilitando sua identificação e percepção. Por fim, realizando todo o percurso metodológico, foi possível realizar uma leitura interpretativa do estudo, construindo os resultados e discussões acerca do que foi proposto inicialmente a partir do levantamento bibliográfico.

4 Resultados e discussões

A revisão da literatura evidenciou que a concepção de Educação Integral, como princípio, estrutura-se na formação do ser para além dos muros escolares, ao passo que a Escola em Tempo Integral, na condição de política, estabelece o suporte necessário, garantindo que o estudante tenha acesso a um território educativo, rompendo com a fragmentação para pensar em processos multidimensionais. Os autores estudados neste artigo dialogam sobre os termos que são frequentemente tratados como sinônimos no debate público. Ana Maria Cavaliere

(2007, 2010), Anísio Teixeira (1962, 1997), Jean Bernard Charlot (2000, 2009, 2016), Miguel González Arroyo (2012, 2013, 2023) e Jorge Larrosa (2015), em essência, apresentam Educação Integral e/ou Escola em Tempo Integral, em dimensões aproximadas e complementares.

Mais especificamente Arroyo (2013), apresenta a Educação Integral na perspectiva do desenvolvimento do ser humano como um sujeito total em suas múltiplas dimensões, servindo-se de horizonte para as políticas de jornada ampliada. Complementarmente, Cavaliere (2007) destaca que o aumento do tempo escolar deve significar um novo modelo de escola, focando em vivências reflexivas, e não apenas na ampliação da carga horária tradicional.

Verificou-se que a concepção de Educação Integral de Teixeira (1997) se alinha à proposta da Base Nacional Comum Curricular (2018) ao buscar o desenvolvimento do estudante em suas múltiplas dimensões. O documento, contudo, amplia essa visão ao enfatizar competências voltadas aos desafios do século XXI.

No que se refere à política de Escola em Tempo Integral, vinculada à gestão e à organização do tempo escolar, a revisão da literatura evidenciou, que para Charlot (2000), o tempo ampliado oferece condições para um aprendizado mais aprofundado e para o fortalecimento da relação com o saber. Contudo, os dados também revelam uma tensão: a simples extensão da jornada não garante, por si, a experiência transformadora defendida por Larrosa (2015). Constatou-se que a literatura problematiza o risco de o tempo ampliado ser preenchido por “mais do mesmo”, sem uma articulação intencional entre o tempo vivido e a experiência.

Ao comparar as categorias, nota-se que a relação existente entre Educação Integral e a política de Escola em Tempo Integral reside na intencionalidade formativa. O estudo aponta que o Programa Escola em Tempo Integral é um dispositivo importante, mas sua efetividade depende da superação de uma concepção meramente quantitativa de tempo.

Desse modo, evidencia-se no corpus que a Educação Integral é apresentada como princípio formativo da política da Escola em Tempo Integral, sintetizando o aumento do tempo escolar ao compromisso com a formação do ser estudante.

5 Considerações finais

Considerando os estudos até aqui realizados, estudos estes que sinalizam que a potência formativa do tempo ampliado pode estar condicionada à sua articulação intencional com o princípio formativo de Educação Integral, compreendemos que ainda se faz necessário problematizar a discussão em direção ao estudante que a vive e a sente nos espaços escolares. De acordo com Larrosa (2015) sem esse olhar atento ao estudante, a extensão da jornada escolar, correria o risco de converter-se em mero acúmulo de atividades, distanciando-se da noção de experiência enquanto acontecimento que transforma o sujeito.

Enquanto o estudante, na sua dimensionalidade vivida na escola, parece se perceber para além do acúmulo de atividades, para nós esse sujeito de que fala Larrosa (2002) não está se sujeitando a ficar dentro dos muros escolares como se houvesse literalmente um corte entre o lá e o cá, entre ele ser estudante nas atividades escolares e ser estudante na comunidade, no seu território. Como se ele precisasse se formar enquanto ser estudante sempre se distanciando de si. Ele parece estar cansado e, nas palavras de alguns professores, esse cansaço se evidencia na informalidade dos espaços inclusive de formação pedagógica.

Para alguns professores em formação pedagógica neste período em que uma das autoras esteve na Secretaria de Educação atuando como Coordenadora, em 2024, a temática sobre a política da Escola em Tempo Integral os fez verbalizar frases do tipo: “Meus alunos só querem dormir depois do almoço... sinto que eles estão cansados ... eles parecem não ter a mínima vontade de fazer qualquer atividade”. Estariam esses professores em sintonia apenas com o quantitativo de matrículas vinculadas à política que tem também o tempo ampliado como sua resposta propositiva? Ou estariam esses professores verbalizando seus olhares para além dos muros escolares, em direção à perspectiva de educação que promove o desenvolvimento do estudante na sua dimensionalidade vivida na escola, mas para além do acúmulo de atividades, verbalizando reflexões sobre o que também pode ser “educar de forma integral”.

Para nós, educar de forma integral é concordar com Larrosa (2002). É reconhecer que a gestão intencional do tempo na política da Escola em Tempo Integral constitui-se como premissa para o fundamento presente na Educação Integral enquanto formação do ser estudante, na medida em que rompe com a lógica cronológica e instaura possibilidades de experiências formativas. É corroborar com a necessária inclusão da dimensionalidade da formação do ser humano (Arroyo, 2023) que orienta para a ampliação da jornada escolar a fim de viabilizar um aprendizado mais aprofundado, de modo que o estudante possua mais tempo para aprender. (Charlot, 2000).

Entendemos que não só a dimensionalidade de que fala Arroyo (2023) mas também a ampliação de que fala Charlot (2000) precisam impactar as experiências, no plural, de que fala Larrosa (2002), incluindo reverberações das vidas desses estudantes para além da escolar, contemplando seus cansaços, suas angústias e todo esse mundo que tem se apresentado fora dos muros escolares. E os resultados dos nossos estudos junto aos autores neste artigo promovem a Educação Integral como eixo estruturante da política da Escola em Tempo Integral, consolidando uma convergência necessária entre as diretrizes políticas e o compromisso com a formação do ser estudante.

A formação do ser estudante evidenciado pelos professores naquela formação pedagógica que viveram tempos de Covid... que viveram tempos de enchentes... se articula com cultura, o esporte, o lazer e a arte, e busca consolidar uma experiência escolar emancipadora. Nesse contexto, o estudante não pode ser somente um mero acumulador de informações. A Escola de Tempo Integral amplia o tempo e os espaços de convivência, possibilita que a formação do ser estudante ocorra em sintonia com sua complexidade. A Escola de Tempo Integral potencializa a ação desse estudante no seu mundo mais próximo de forma que ele signifique sua própria história através do encontro com diversos saberes e pessoas, para além dos muros escolares.

Nessa perspectiva, a transição para a jornada ampliada exige mais do que um ajuste quantitativo de horas; demanda, conforme ressalta Cavaliere (2007) um novo significado de escola, e não somente a repetição das práticas desenvolvidas no dia a dia, ou seja, um acúmulo de atividades, as quais fazem com que o aluno perca o interesse e o prazer de estar ali naquele espaço escolar. A Escola de Tempo Integral não pode ser compreendida como uma mera extensão da escola convencional, mas como uma proposta educativa capaz de romper com a fragmentação dos saberes. Uma escola que possa integrar as atividades pedagógicas e sociais de modo que o tempo ampliado seja o suporte para uma formação humana que faça a articulação entre cultura, esporte, lazer e arte, consolidando uma experiência escolar emancipadora.

A experiência e o tempo vivido para o estudante na Escola em Tempo Integral deixam de ser meramente cronológicos para se tornarem formativos. Nessa outra escola proposta por Cavaliere (2007), o tempo seria o suporte que permite ao estudante habitar o espaço escolar de

uma forma plena, transformando a convivência e o acesso à cultura em ferramentas de leitura de mundo. Assim, a experiência educativa passa se articular com cultura, esporte, lazer e arte, entrecruzando outros sentidos para o estudante, pois respeita a sua singularidade e oferece as condições reais para que ele se reconheça como protagonista de sua própria história.

Diante do exposto, depreende-se que a Educação Integral atua como o alicerce ético e pedagógico que irá dar sentido à Escola em Tempo Integral. Mais do que uma extensão de jornada, essa política deve ser compreendida como um movimento de expansão dos horizontes formativos, onde a gestão do tempo e do espaço se coloca a serviço da subjetividade do estudante. Assim, a articulação teórica aqui discutida revela-se como condição indispensável para que estar presente na escola deixe de ser apenas “hora relógio” ou “número de matrícula” e se transforme em uma experiência vital, capaz de fortalecer a autonomia e a pluralidade do ser estudante dentro e fora dos muros escolares.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

ARROYO, Miguel. **Conceito de Educação Integral**. Centro de Referências em Educação Integral. 2013. Vídeo (4min). Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-de-arroyo-pluralidade-como-condicao-para-educacao-integral/>. Acesso em: 21 abr. 2026.

ARROYO, Miguel. **Educação Integral: tempo, qualidade, desafios e oportunidades**. Entrevista concedida ao Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão. 2023. Disponível em: <https://surl.li/uodilr>. Acesso em: 21 abr. 2026.

ARRUDA, Marina P.; ROSA, Geraldo A. A vontade amorosa de mudar o mundo: reflexões sobre a prática pedagógica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 589-608, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v31n61/1982-596X-educfil-31-61-589.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. reimp. São Paulo: 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral**, Brasília, 2013. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/fnde/legislacao/resolucoes/2013/manual%20mais%20educacao%202013_final%20fnde.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 196, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução/CD/FNDE n.º 17, de 22 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 246, p. 789-790, 26 dez. 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: Reflexões a partir bases teóricas e legais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2074-2094, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43804>. Acesso em: 30 mar. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola é qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>. Acesso em: 09 dez. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009, 293p.

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

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO UNIBANCO. **Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão**. Educação Integral: tempo, qualidade, desafios e oportunidades. São Paulo, [2024]. Disponível em: <https://surl.li/uodilr>. Acesso em: 24 fev. 2026.

LARROSA, Jorge. 2002. Notas sobre experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 19-28, 2002. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 04 fev. 2026

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025. **Estabelece diretrizes para a educação integral na educação básica**. Brasília, [s.n], 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-7-de-1-de-agosto-de-2025-645940688>. Acesso em: 30 mar. 2026.

MOLL, Jaqueline *et al.* Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000402095&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 dez. 2025.

RAMOS, Wilsa Maria; BOLL, Cintia Inês. A cultura digital e os novos contextos de aprendizagem: quem sabe como e onde eu aprendo sou eu. *In*: TRINDADE, Sara Dias; MOREIRA, José Antônio; FERREIRA, Antônio Gomes (org.). **Educação e humanidades digitais**: aprendizagens, tecnologias e cibercultura. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2019. p. 51-69. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sara-Dias-Trindade/publication/336222798_Educacao_e_humanidades_digitais_aprendizagens_tecnologias_e_cibercultura/links/60e61a2c30e8e50c01eb45eb/Educacao-e-humanidades-digitais-aprendizagens-tecnologias-e-cibercultura.pdf. Acesso em: 16 mar. 2026.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes.; CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nb96M4zc99Xm4nM8DVZtN7F/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2025.

SOUZA, Maria Celeste. R. F. Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 414-439, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5kSydpmC4Xbcx56hYP5kjs/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2025.

SOUZA, Luisete do Espírito Santo. **Políticas de ampliação da jornada escolar**: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé - Miri/PA. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, 1962. Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/482/107>. Acesso em: 16 mar. 2026.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ. 1997.

VILAS BOAS, Mariana Lubarino; ABBIATI, Andréia, Silva. A educação (em tempo) integral no Brasil: Um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13545>. Acesso em: 16 mar. 2026.

Recebido em março de 2026.

Aprovado em junho de 2026.