



**EPEPE**  
V ENCONTRO DE PESQUISA  
EDUCACIONAL  
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento  
na Perspectiva do Direito à Educação

Eixo Temático 8 - Políticas e Gestão Educacional

## APONTAMENTOS SOBRE A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Danielle de F. T. Ferreira/UFPE<sup>1</sup>

Janete Maria Lins de Azevedo/UFPE<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como foco principal o resgate de iniciativas que visaram o estabelecimento da educação em tempo integral no país. Tendo por base os distintos significados atribuídos a educação integral, desenvolvemos um estudo exploratório baseado em levantamento bibliográfico e análise documental, a partir de uma perspectiva histórica. O tratamento das informações vem permitindo identificar, como, em cada momento histórico, as iniciativas têm se apoiado em distintas correntes de pensamento, refletindo os contextos socioeconômico e cultural de que emergem. Além disto, a análise das informações demonstra, também, que as políticas voltadas para a educação integral, de maneira geral, possuem um caráter compensatório, pontual e focalizado, ainda que tenham, predominantemente, uma abrangência nacional. Neste sentido, têm se mostrado distanciadas de uma efetiva ampliação da jornada escolar para todos, que viesse fortalecer os processos educativos na direção de uma formação humana abrangente e multilateral.

**Palavras-Chave:** Políticas para a educação integral; histórico e legislação, conceituação; programas.

### 1 INTRODUÇÃO

A questão da educação integral no Brasil vem sendo discutida desde as primeiras décadas do Século XX, quando foi estabelecida uma política educacional para todo o território nacional, sobretudo em face dos requisitos colocados pelo processo de industrialização que então se começava (AUTOR, 2008). Desde este período que a busca por maiores oportunidades educacionais e pela efetivação de um ensino de qualidade tem mobilizado forças do campo da educação. É neste contexto que podemos situar o

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. CEP: 50670-901 Recife - PE - Brasil daniufpe@gmail.com

<sup>2</sup> Docente/Pesquisador(a) do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. CEP: 50670-901 Recife - PE - Brasil janete.lins@gmail.com

reconhecimento da importância da educação integral pelas políticas públicas como resultado de lutas em favor de uma educação gratuita e para todos.

De uma perspectiva ampla e, em certa medida, ideal, e sem levar em conta os distintos significados que envolvem este conceito<sup>3</sup>, podemos definir a educação integral como a que tem por finalidade formar sujeitos em sua totalidade. Ou seja, é a educação que ao tomar o sujeito em sua totalidade, não privilegia práticas fragmentadas e, portanto, considera suas múltiplas dimensões (biopsicossocial), buscando formá-lo para participar do mundo em que vive de modo crítico e construtivo (PARO, 1988).

Mesmo sendo alvo de debates desde as primeiras décadas do século passado, é nos anos 1980 que principiará a sua regulamentação. A Constituição Federal, promulgada em 1988, constitui o primeiro marco da regulamentação da educação integral entre nós, apesar de o texto da lei não mencioná-la diretamente nenhuma vez. Mas, considerando a definição acima apresentada, a educação integral aparece de modo indireto no artigo 205 da Constituição ao se garantir que:

A educação direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Outro marco legal importante constitui o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, (lei nº 8.069), promulgado em 13 de julho de 1990. Em seu artigo 3º se encontra registrado que:

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

Já no seu artigo 53, o ECA determina que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

Maior detalhamento dessa regulamentação vai ocorrer na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei nº 9.394) promulgada em 1996. Em seu capítulo dois (art. 34 caput e no § 2º) a LDB determina a progressiva permanência dos alunos na escola:

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. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

---

<sup>3</sup> Esta questão será tratada adiante.

A determinação da LDB foi incorporada ao Plano Nacional da Educação – PNE 2001/2011 (Lei nº 10.172/01). É neste sentido que o Plano, em sua meta seis, registrou que a Educação em Tempo Integral (ETI) deveria ser oferecida em pelo menos 50% das escolas públicas de educação básica até 2010, ano do término de sua vigência<sup>4</sup>. Do mesmo modo, registrou a jornada escolar ampliada com características de, no mínimo, sete horas diárias, recursos humanos em número suficiente para o atendimento das novas demandas, fornecimento de duas refeições diárias e práticas artístico-esportivas no contraturno das escolas.

O PNE 2001/2011 previu também as atividades com acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, inclusive cultural e esportivo, a serem oferecidas durante o tempo de permanência do aluno na escola igual ou superior a 7 horas. Desta maneira, esse documento procurou assegurar a jornada escolar ampliada e integrada com a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas mais amplas, enfatizando a real necessidade de estruturas e de profissionais adequados.

No entanto, como demonstram as análises, foi restrito o modo de implantação desse plano, sobretudo em face da não previsão de recursos para o desenvolvimento das metas previstas. Dourado (2010) vem pontuando que esse PNE se apresentou sem mecanismos concretos de financiamento, ou seja, sem que houvesse dotação orçamentária para dar concretude as suas metas, pois nem mesmo no Plano Plurianual (PPA) o PNE foi levado em consideração. Saviani (2008) também argumenta em suas análises que nem mesmo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual, na teoria, se constituiria em estratégias para a efetivação dos objetivos e metas do PNE, não partiu de seus diagnósticos nem com ele se articulou.

De fato, entre o que foi estabelecido como meta no PNE/2001 e a vigência na prática, se tem uma larga distância. A avaliação técnica do Plano Nacional de Educação evidenciou que a meta seis, relativa à educação em tempo integral não tem sido uma meta simples de ser cumprida. Também não se conseguiu levantar um dado preciso sobre o quantitativo de escolas funcionando em regime integral no país. O diagnóstico avaliativo apontou a necessidade de buscar parcerias com a sociedade civil para garantir as atividades no

---

<sup>4</sup> O projeto de lei do novo PNE 2011-2020 (PL nº 8.035/2010) encontra-se em tramitação no Congresso Nacional e também dispõe na meta seis oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas da educação básica, o que significa o reconhecimento de que a meta do PNE anterior não foi atendida. Uma das suas estratégias para esse alcance é o de estender progressivamente o programa nacional de ampliação da jornada escolar a, pelo menos, metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas por este programa. (BRASIL, 2010)

contraturno (BRASIL, 2004), prática que vem sendo questionada por considerá-la como um desvio dos propósitos de uma efetiva EI assumida pelo Estado.

O importante a destacar é que os tipos de arranjos pelos quais tem sido implementada, fazem com que a educação integral seja uma questão que não tem saído de cena. Tanto é que na última Conferência Nacional de Educação, que ocorreu em 2010, este foi um tema presente, cujas discussões aparecem sintetizadas no seu documento final. Este documento defende que a elevação da qualidade social da escola pública ocorre através da ampliação do tempo escolar, e assim, considera que havendo a oferta de uma formação num tempo ampliado e com atividades diversas no contraturno, se alcançará melhores resultados na formação para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2013).

No que se refere à legislação, tal como registra a Constituição, o ECA, a LDB e o primeiro PNE, podemos afirmar que o país se mostra avançado no reconhecimento da importância da educação integral, ainda que encontremos distâncias entre o prescrito nos marcos legais e a sua efetividade na prática da política. Por isso, na discussão dessa questão consideramos oportuno problematizar os significados que tem assumido a educação integral, bem como o modo pelo qual as políticas concernentes vêm se instalando no Brasil. É dessas questões que trataremos a seguir.

## **2 PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Na modernidade, a ideia de uma educação integral dentro das escolas teve sua origem no século XVIII após a Revolução Francesa (1789-1799) quando os partidos revolucionários começaram a lutar em defesa de uma educação para a formação de um homem completo. Ou seja, que considerasse os aspectos físicos, intelectuais e morais. No início do século seguinte, estes ideais libertários para educação foram defendidos por diversos anarquistas, a exemplo do pedagogo francês Paul Robin.<sup>5</sup>

No século XIX, Marx e seus seguidores, ao defenderem uma concepção radical de formação humana, plantaram as bases de um determinado entendimento do que seja educação integral e que se assemelhava aos ideais primeiros da Revolução Francesa. Neste sentido, Marx compreendeu a formação humana como histórica e socialmente datada, tomando-a como um processo de autoconstrução vivenciado pelos indivíduos na sua humanização.

O processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela

---

<sup>5</sup> Paul Robin (1837 – 1912) foi diretor do Orfanato de Cempuis, durante o período de 1880-1894, local em que aplicou os princípios da educação integral que havia elaborado. Em 1867, no Congresso de Lausanne, a Associação Internacional dos Trabalhadores incluiu entre os seus temas o da educação integral e para o qual Robin foi designado a proferir sua posição sobre o ensino integral, fazendo conjuntamente suas críticas à educação unilateral durante o congresso de Bruxelas, em 1868. Ver Gallo (1995).

humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se construindo como membro do gênero humano. Por isto mesmo, todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano (TONET, 2006, p. 3).

Igualmente inspirados nos ideais da Revolução Francesa, outra corrente de pensamento que também defendeu a educação integral na Europa foi o movimento anarquista, compreendendo-a como formação humana (GALLO, 1995).

De maneira geral, podemos afirmar que as concepções sobre educação integral são explicitadas em três grandes vertentes que, em alguns momentos, se entrecruzam. A primeira vertente é a que a concebe como formação humana, na perspectiva marxista, compreendendo que:

[...] só se pode falar em formação humana integral, hoje, se for algo direcionado à construção de uma forma de sociabilidade onde ela seja, de fato, possível. Esta forma de sociabilidade – capitalista – por implicar a exploração do homem pelo homem e a conseqüente desigualdade social, não pode permitir essa formação integral. Isto porque, uma formação integral exige o acesso aos bens materiais e espirituais necessários à plena realização dos indivíduos [...] Uma atividade educativa que pretenda contribuir para uma formação integral terá que buscar permitir aos indivíduos engajar-se na luta pela construção de uma forma de sociabilidade para além do capital (TONET, 2006, p. 12).

A segunda vertente tem por base o liberalismo, e é inspirada no pragmatismo, que concebe a oferta de formação integral (afetiva, cognitiva, física, psicológica, social, etc.) nos moldes das ideias divulgadas por John Dewey, criador desta vertente, e compartilhadas pelos reformistas do movimento escolanovista brasileiro<sup>6</sup>.

É importante destacar que a vertente crítica (ou marxista), efetua uma crítica radical ao papel da escola nas sociedades de classe. Neste sentido, os ideais escolanovistas para a educação integral são vistos como uma apropriação do liberalismo clássico revolucionário pelo liberalismo moderno conservador. Esta corrente acredita que a supervalorização da educação escolar na vida de crianças e adolescentes é uma forma de “domestica-los”, e de ocultar os conflitos e antagonismos sociais próprios das sociedades capitalistas. É desta perspectiva que se coloca Saviani (1989), perspectiva esta cujo contraponto, conforme Oliveira (2009), permite considerar a educação integral como uma ruptura da

[...] fragmentação que historicamente tem sido imposta aos estudantes oriundos da classe trabalhadora. Como formação humana o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto [...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo [...] integrado dignamente a sua sociedade política (Oliveira, 2009, p. 55).

---

<sup>6</sup> Vale lembrar que muitas das experiências de educação integral adotadas no Brasil tiveram como referência as vertentes escolanovistas. Ver Cavaliere (2002).

Finalmente, a terceira vertente, vinculada ao neoliberalismo, é aquela defendida por muitos organismos internacionais, os quais relacionam a ampliação da jornada escolar com a qualidade total da educação<sup>7</sup>, e para isso, compreendem a educação em tempo integral como suficiente para o alcance de melhores resultados nos índices de avaliação dos alunos e, portanto, das políticas educacionais (CAVALIERE, 2002). Além disto, propõe a ampla participação da sociedade civil nas atividades a ser desenvolvidas com a ampliação da jornada escolar, o que tem sido compreendido como uma desresponsabilização do Estado perante a oferta do ensino.

Considerando o debate que vem se travando no panorama nacional, há conceituações que se aproximam e se distanciam das vertentes acima citadas. Mota (2013) aponta que os defensores da educação em tempo integral conceituam a mesma como sendo um tempo ampliado para a realização de atividades complementares ao currículo básico. Já Faria (2009), compreende que a proteção social constitui parte fundamental da Educação Integral, em virtude da magnitude das desigualdades socioeconômicas que provocam a pobreza e a exclusão. Neste sentido, o seu caráter compensatório se destaca.

Felício (2011) bem como Cavaliere (2002) explicitam que os programas de educação integral, enquanto meio de propiciar uma qualidade socioeducativa, apenas possibilitará mudanças nas experiências escolares se trouxer para as escolas práticas pedagógicas para além da instrução. Ou seja, se houver, no mínimo, um currículo integrado bem como profissionais com condições dignas de trabalho e práticas democráticas que possibilitem a socialização de culturas dos que ali se fazem presentes, favorecendo, conseqüentemente, a criação de espaços escolares mais atrativos e com reais suportes financeiros para esse intento.

Além das acima referidas, existem concepções que tendem a confundir a educação integral com a permanência do aluno na escola em uma jornada ampliada ou de tempo integral. Ou seja, a escola de tempo integral tem na ampliação da jornada escolar sua principal característica, sem se voltar para a superação da fragmentação dos processos educativos, e, quase sempre, oferecendo atividades compensatórias para os estudantes considerados em situação de risco e/ou vulnerabilidade (AUTOR, 2014).

---

<sup>7</sup> É uma concepção inspirada em pressupostos de orientação neoliberal, que prioriza o mercado na regulação das relações sociais. O conceito de qualidade (total) próprio das empresas e dos mercados articula-se diretamente às práticas “gerencialistas” que se tem tentado implantar nas escolas. Os problemas encontrados nos processos de escolarização são vistos, por esta ótica, como problemas de gestão que se explicitam na crise de eficiência, eficácia e produtividade presentes nos sistemas de ensino. Ver Autor (2011, p. 424-425).

Ainda que haja no discurso governamental brasileiro elementos que se configuram próximos à educação integral como formação humana, aparenta vir predominando na prática deste discurso a noção de educação de tempo integral, como problematizaremos adiante.

### **3 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**

As ideias sobre a Educação Integral no Brasil começaram a ser disseminadas através das primeiras organizações de operários urbanos formados pelos imigrantes europeus que vieram até nós em busca de trabalho tanto no campo, como nas atividades da nascente industrialização. É, segundo Paiva (1979), o Movimento Anarquista pioneiro na oferta de escolas para os filhos dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que se junta às forças que pressionavam o Estado pela assunção da escolaridade obrigatória e gratuita.

Outro movimento que vai difundir a educação integral é o Movimento Integralista brasileiro que começou a ser organizado por volta de 1932. Diferente da perspectiva de educação integral dos anarquistas, Cavaliere (2010) afirma que os integralistas vão difundir uma concepção segundo os ideais nazifascistas.

Paralelamente a esse movimento, o Movimento Escola Nova ganha forças na primeira metade do século XX. Este passou a ser disseminado no Brasil pelos chamados Pioneiros da Educação que lutavam pela instituição de uma escola pública universal, laica, gratuita e de qualidade, a qual considerasse os avanços científicos, o que também implicava em uma educação de tempo integral voltada aos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sócio-histórico dos indivíduos. Neste contexto, como se sabe, esse movimento da pedagogia nova inspirou reformas educacionais que ocorreram nos anos 1920 em alguns estados brasileiros.

Essas reformas, a exemplo da ocorrida na Bahia (tendo à frente Anísio Teixeira e a de São Paulo, Sampaio Dória) defendiam a extensão universal do processo de escolarização como direito de todos à educação. Com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova<sup>8</sup>, a defesa foi em direção à universalização da escola pública atrelada a uma educação que tivesse como finalidade desenvolver o homem integralmente, aos moldes das ideias liberais.

Como um dos pioneiros da educação, Anísio Teixeira trouxe a primeira experiência de educação em tempo integral por volta de 1950, quando houve a implantação do Centro

---

<sup>8</sup> Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, ver Saviani (2011, p.293-296).

Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) localizado na Bahia<sup>9</sup>. Este centro possuía as ‘Escolas-classe’ destinadas ao ensino das letras e ciências em um período, enquanto que no contraturno havia a ‘Escola-parque’ destinada as atividades sociais, artísticas e desportivas (MOTA, 2013).

Apesar de terem sido muito elogiadas, essas experiências não se generalizaram. Os governos da época consideraram a experiência de tempo integral de custo muito elevado e com isso formularam critérios para que experiências desse tipo fossem restritas apenas a algumas escolas.

Em São Paulo houve também a experiência dos ‘Ginásios Vocacionais’, os quais se destinavam a jovens entre 11 e 13 anos de ambos os sexos e com técnicas de estudos que trabalhassem em grupo durante o tempo integral. Com a instalação da ditadura militar, estas escolas foram extintas por serem consideradas “ameaçadoras da nova ordem” que então se instalava. Profissionais que nelas atuavam sofreram repressão, bem como os pais e alunos que lutaram pela permanência da experiência.

Durante todos os governos militares praticamente não houve experiências de tempo integral. Apenas na década de 1980, com o processo de redemocratização, é que as experiências foram retomadas. Neste período, quando se reinstalou a eleição direta para governador dos estados federados, e Leonel Brizola é eleito governador do Rio de Janeiro (1982), Darci Ribeiro, então vice-governador e secretário de educação, criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), inspirado nas experiências de Anísio Teixeira do qual era discípulo. Foram, então, criados cento e vinte e sete CIEPs e em cada um deles a estrutura física comportava o desenvolvimento de um currículo básico com atividades de animação cultural, educação física, centro de saúde e uma biblioteca (MOREIRA, 2012).

Quando, em 1987, outra coalizão ascende ao governo do Rio de Janeiro, com Moreira Franco à frente, a proposta inicial do programa foi abandonado e muitos dos centros doados a prefeituras municipais do interior do Estado que passaram a utilizá-los para outros fins. Mesmo com a retomada do governo por Leonel Brizola em 1991, tendo o intento de retomar o programa e construir mais de 500 escolas nesse perfil, ele não obteve sucesso, pois a oposição alegava altos gastos aos cofres públicos.

Apesar da sua descontinuidade, os CIEPs representaram a primeira experiência que tomou por base critérios para a construção de prédios considerados adequados para a escola

---

<sup>9</sup> Trata-se da primeira experiência na escola pública. No entanto, antes a esse período os Jesuítas, conforme Saviani (2011) trouxeram experiências de internatos direcionados aos filhos das elites, tendo esse tipo de escola como instituição total, isto é, controladora e disciplinadora de todo o processo educativo.

integral. A partir dela também se concebeu como adequada a implantação dos Centros em locais preferencialmente com concentração de população mais pobre, objetivando a elevação do rendimento global de cada aluno. Notamos, neste sentido, o caráter compensatório e focalizado que assumiu a experiência, marca que vai estar presente em iniciativas posteriores (MOREIRA, 2012).

Entre os anos de 1986 a 1993, outra experiência foi implantada pelo governo de São Paulo: O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), já no final do governo de Franco Montoro, também primeiro governador eleito pelo voto direto no processo de redemocratização do país. Esse programa inovou, pois foi o primeiro a estabelecer parcerias com as prefeituras municipais e a sociedade civil, com a qual dividiu responsabilidades em relação às atividades na segunda jornada. Ele também foi criado com vistas a resolver problemas relativos aos altos índices de repetência e evasão escolar. Acreditava-se que oferecendo uma educação em tempo integral, especialmente àqueles de baixa renda, estaria melhorando a qualidade do ensino para os alunos das camadas populares (MOTA, 2013).

O PROFIC foi a primeira experiência a não utilizar prédios, salas e outras estruturas das escolas na ampliação da jornada, pois se defendia que as atividades deveriam ser realizadas em locais fora do espaço escolar.

Estudos mostram que a trajetória desse programa foi muito complexa, sobretudo porque, tendo iniciado em um governo, conseguiu ter continuidade no governo seguinte, mesmo com outra orientação política. A isso, se somou o fato de ter passado pela gestão de sete secretários de educação durante a sua vigência. Mas sua marca é a de ter contado com a participação do terceiro setor na sua execução (GIOVANNI; SOUZA, 1999). Inaugurou, assim, práticas neoliberais no atendimento das camadas populares em ações de tempo integral.

Em âmbito nacional, o primeiro programa de educação em tempo integral foi realizado no governo de Fernando Collor de Melo, denominado de 'Minha Gente'. Pretendia implantar 5.000 escolas no ensino fundamental voltadas à educação em tempo integral, porém, não passaram de 500 delas.

Esse governo deu início aos programas de reestruturação produtiva, incorporando as políticas públicas aos pressupostos neoliberais que passaram a regular a ordem capitalista em escala mundial com programas que tiveram continuidade e foram aprofundados nos governos seguintes. Coerente com estes pressupostos ocorreu a reforma administrativa do Estado, privilegiando-se a regulação da vida social e as respectivas políticas pela ótica do mercado

(SANTOS, 2002). Rupturas e continuidades as essas orientações neoliberais foram, portanto, sentidas nas políticas sociais desde então.

Em matéria de política educacional o governo de Fernando Collor de Mello teve um período impregnado de muito discurso e pouca ação. No entanto, a política de educação integral não foi desconsiderada. Grande parte das escolas do projeto Minha Gente foram construídas em áreas periféricas sob o mesmo discurso de serem voltadas às populações de baixa renda. Trouxe também uma proposta de financiamento compartilhado entre as demais esferas de governo, isto é, o governo federal construía os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), tendo os estados como responsáveis pelos recursos humanos e os municípios cuidavam da manutenção de seus prédios (YANAGUITA, 2011).

Com o início dos governos de Fernando Henrique Cardoso FHC, (1995-2002), a responsabilidade por essas escolas passou a ser dos estados e municípios. Considerou-se, então, que o programa ‘Minha Gente’, que se transformou nos CAICs, tinha um caráter assistencialista, e que vinha sobrecarregando a educação por querer atribuir à escola a solução de nossos problemas sociais. Os dois mandatos assumidos por FHC foram marcados pela predominância das orientações neoliberais para as políticas públicas, como já comentado. Neste contexto, ocorreu a reforma administrativa do Estado que, dentre outras características, significou a privatização de empresas estatais, diminuição do alcance das políticas sociais e a transferência, como desconcentração, de responsabilidades do poder central para os poderes locais, além de se fortalecer a participação do terceiro setor na gestão das políticas.

Em termos de política educacional, houve o privilegiamento da oferta do ensino fundamental para as crianças e jovens na idade certa, não tendo praticamente iniciativas destinadas a ampliação da jornada escolar. Contudo, contraditoriamente, é nesses governos que haverá avanços na norma legal: em 1996 é promulgada a LDB e em 2001 o Plano Nacional de Educação.

O contexto político seguinte é marcado por uma coalizão de esquerda que leva a ascensão de um representante do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República. No que diz respeito às políticas educacionais, Oliveira (2009) identifica que durante os dois mandatos do governo Lula, houve rupturas com as orientações dos governos de FHC, na direção de medidas de caráter democrático popular. Mas existiu também continuidade de muitas das orientações neoliberais. Neste sentido, de um lado, se procurou resgatar direitos para a educação estabelecidos na CF/1988, a exemplo da inclusão da educação infantil e do ensino médio como níveis obrigatórios e gratuitos, ou seja, toda a educação básica. De outro, foi reforçado o sistema de avaliação dos governos anteriores, trazendo para as escolas práticas

peculiares às empresas e, portanto, ao mercado, conforme as orientações das regulamentações internacionais.

Neste cenário, a questão da educação integral retorna a agenda do governo com políticas concretas, materializadas em dois programas. O Programa Segundo Tempo (PST) e o Programa Mais educação (PME), sendo este último o modo como a política de educação integral tem tido vigência até o presente.

O PST foi criado em 2003 como programa derivado da criação do Ministério do Esporte, recebendo o esporte no Brasil tratamento diferenciado por parte do Governo Federal. Na proposta do Programa enfatizou-se o seu papel na democratização do acesso à prática e à cultura do esporte educacional. O seu público alvo constituiu-se por crianças, adolescentes e jovens que estudavam em áreas de grande vulnerabilidade social. (BRASIL, 2009). O Segundo Tempo também realizou parcerias com o terceiro setor em sua execução. Deste modo, a volta de uma jornada ampliada, continuou assumindo um caráter compensatório e focalizado.

Ao ser estabelecido, o PME incorporou muitas das características do PST em sua proposta. Ele foi criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010. Conforme proclamado, seu principal objetivo vem sendo contribuir para a melhoria da aprendizagem através da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante a oferta de educação básica em tempo integral. Por isso, é considerado como uma política de educação básica em tempo integral, possuindo como proposta pedagógica o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais.

Diferentemente do PST, os atores escolares nesse programa são responsáveis pela sua administração e execução de seus recursos. E para o alcance de suas finalidades, se estabelece um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na prestação de assistência técnica e financeira, além da manutenção de parcerias intersetoriais com outros ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal para o estabelecimento de ações conjuntas sobre as atribuições e os compromissos de cada setor envolvido.

Sobre essa característica da intersetorialidade presente no programa, autoras como Temponi e Machado (2011) enfatizam que estratégias socioeducativas, ações intersetoriais e diálogo com a comunidade, se presentes no programa, promovem o desenvolvimento local. No entanto, com base em seus estudos, elas identificaram dificuldades na implementação dessa política, principalmente quando não há uma real integração entre a escola e os demais

setores da sociedade civil envolvidos no seu desenvolvimento. Contudo, consideraram positiva a intersectorialidade para o desenvolvimento local, a partir do momento em que o PME oferece espaços educativos repletos de atividades que estimulam uma aprendizagem mais significativa e que vêm, de alguma forma, contribuindo para a formação integral dos atendidos, segundo elas.

Silva e Silva (2014), que também realizaram pesquisas sobre este programa, chegam a conclusões distintas das autoras anteriormente citadas. Eles enfatizam que o PME sofre interdições e redirecionamentos conforme os interesses políticos, econômicos e culturais instituídos pelo poder local. Consideram também que há um conceito de educação integral multicultural como orientador do programa em questão. Mas que esse conceito é marcado por reducionismo subordinando a política à cultura, e favorecendo um antiessencialismo pós-moderno. Salientam também que as orientações do PME assim como as do PST possuem uma reapresentação do ideário escolanovista interligado a um “construtivismo” piagetiano transformado em “neonstrutivismo”.

Pudemos afirmar que a concepção contemporânea de educação integral norteadora do Programa Mais Educação, em suas intenções proclamadas, pode até assumir como princípio as teorias progressistas, quando busca inspiração nos Estudos Culturais de antropólogos e pensadores da cultura contemporânea (BRASIL, 2010). Porém, foge de uma concepção de educação integral na perspectiva da formação humana, e parece continuar a reforçar o caráter fragmentado, pontual, focalizado, compensatório e assistencialista identificado nas iniciativas brasileiras antes comentadas.

Em síntese, parece ainda estar distante de se constituir em uma estratégia que poderia se voltar para a melhoria da qualidade do ensino por meio de processos educativos que considerassem a educação integral na perspectiva da formação humana integral.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossos apontamentos sobre a educação integral, baseados na análise da legislação e da bibliografia pertinente, indicaram que todas as experiências materializadas tiveram em comum a descontinuidade de suas propostas, pois foram políticas de governo, e não de Estado, o que se evidencia pela ausência de perenidade.

Outra característica identificada é o fato de que, desde a década de 1950, as iniciativas e os programas voltados para a educação integral vieram associados à superação das condições de miséria e pobreza das crianças e jovens a que se destinaram. Estes são considerados como sujeitos carentes, em situação de risco social, ou de vulnerabilidade. Desta

perspectiva, tende a aliar-se ao discurso hegemônico encontrado nas políticas educacionais, o qual tem caracterizado esse público apenas ligado à questão do desvio social. Sendo assim, são desconsiderados outros discursos que possam reafirmá-los enquanto atores sociais de direito.

A revisão de literatura possibilitou perceber que o oferecimento de uma educação pública integral surgiu a partir das lutas pelos ideais da democracia e nelas vinham imbuídas uma educação pública gratuita e de qualidade. Esta educação era almejada por muitos ativistas de movimentos sociais tais como os reformistas da Escola Nova e os anarquistas. No entanto, se considerarmos o ensino privado, é possível localizar experiências anteriores ao período republicano como era o caso dos internatos jesuíticos, sempre dirigidos às elites que, ontem como hoje, continuam usufruindo duma educação de qualidade.

Em relação às três vertentes que têm orientado as concepções orientadoras das experiências da educação integral, podemos identificar elementos de cada uma delas nos programas focalizados. O que percebemos, de uma maneira geral, foram propostas com concepções baseadas em princípios da formação humana, conforme o marxismo, bem como guiadas por orientações escolanovistas. No entanto, vimos na prática da política, de fato, traços dessas concepções dialogando com orientações neoliberais.

Em síntese, diante dessas considerações, os resultados da pesquisa realizada, de um lado, nos mostrou a existência de uma legislação avançada voltada à educação em tempo integral. De outro, permitiu a identificação de debates e de ações nesta direção desde os anos iniciais do Século XX, bem como a pluralidade de orientações norteando estes debates e estas ações, indicando a impossibilidade de análises e de práticas que desconsiderem tais singularidades.

## 5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado; 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: 20 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1990.

\_\_\_\_\_. “Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996: **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001: **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 20 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Avaliação técnica do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Coordenação de Publicações, 2004. 189p. (Ação Parlamentar, n. 294).

\_\_\_\_\_. **Educação Integral**: Texto de referência para o debate nacional. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Documento referência da Conferência Nacional de Educação 2014**. Brasília, DF: Senado; 2013. Disponível em: < [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia\\_conae2014.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf)> Acesso em: 19 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes do Programa de Segundo Tempo**. Brasília, 2010. Disponível em: < <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/manualDiretrizes.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. “Projeto de Lei nº 8.035 de 20 de dezembro de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020** e dá outras providências. Disponível em:< <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 12 de abr. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23. n.81, p. 247-270, dez. 2002.

\_\_\_\_\_, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46; p. 249-259, mai/ago. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

FARIA, A.B.G. (Bia Goulart) Centro SP – **Uma sala de Aula**: Experiência de Bairro-Escola em São Paulo. São Paulo:Editora Peirópolis, 2009.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.03, p. 163-182. Dez.2011.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 67, p. 70-111, ago. 1999.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do Risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas: Ed. Papyrus, 1995.

MOREIRA, Flávia Renata Guimarães. **Os significados atribuídos ao projeto escola integrada da rede municipal de educação de Belo Horizonte, pela juventude do 3º ciclo do ensino fundamental**. 2012.134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MOTA, Cristiane Nascimento da. **O programa de educação em tempo integral da prefeitura municipal de Vitória:** Contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**. v. 25, n.2, p.197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**. V. 35, n. 1, p. 051-066, jan/abr. 2009.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1974.

PARO, V. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, s.l., n. 65, p. 11-20, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa(Org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SAVIANI, Dermerval. Educação: do Senso Comum á Consciência Filosófica. São Paulo:Cortez, 1989. 224 p.

\_\_\_\_\_, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores associados, 2011. 474 p.

\_\_\_\_\_, Dermerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30, n.01, p. 95-126, mar.2014.

TEMPONI, Flávia; MACHADO, Lucilia Regina de Souza. Políticas de educação em tempo integral, de intersectorialidade e de desenvolvimento local: um diálogo possível? **RBPAAE**. v. 27, n.3, p.361-588, set./dez.2011.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. Maceió: UFAL, 2006.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. **Biblioteca ANPAE**, São Paulo, n. 11, 2011. Disponível em:< [www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0004.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0004.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2014.