

## A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS <sup>1</sup>

Angelica Candida de Jesus /SME Rio Verde-GO/[angelicagestora@gmail.com](mailto:angelicagestora@gmail.com)  
Walquíria Silva Carvalho Borges UFG/Regional Jataí/[walquiriaprofessora@gmail.com](mailto:walquiriaprofessora@gmail.com)

**RESUMO** A questão da ampliação do tempo escolar nas escolas públicas desde as primeiras décadas do século XX até o momento vem sendo motivo de muitas discussões. Em nome dessa ampliação tem-se colocado a escola em um lugar de destaque para que ela possa ser organizada de maneira diferente, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. Desde a década de 1990, as políticas públicas educacionais no Brasil, com a adesão às orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, tenderam a sobrepor as funções da escola o que acentuou a ineficiência dos sistemas educativos para cumprir tal tarefa, evidenciando, sobretudo, sua desvinculação com as necessidades do sistema produtivo. Nota-se que a escola de tempo integral se enquadra dentro dessa política de programas. O discurso utópico de que a escola de tempo integral é o melhor tipo de organização escolar capaz de levar o aluno a desenvolver-se integralmente perpassa projetos educacionais voltados para essa temática e para os ideais do Banco Mundial. O estudo aqui descrito objetivou apreender as influências de fatores internos na ampliação do tempo escolar, assim como sua articulação com as orientações dos organismos multilaterais que postulam o aumento do número de escolas de tempo integral como uma saída para equalizar as desigualdades sociais e a melhoria da qualidade de ensino e também apresentar algumas considerações sobre educação integral, educação em tempo integral e escola de tempo integral para tornar claras essas concepções e compreendê-las melhor. Optou-se pela metodologia bibliográfica, utilizando um aporte teórico de especialistas da área da educação sobre a temática proposta, como Libâneo (2008), Maurício (2004, 2009, 2013), Cavaliere (2002, 2007, 2004), Limonta e Santos (2013), Torres (2010), Fonseca (2009), entre outros. Em linhas gerais, verificou-se que, a ampliação do tempo escolar na ótica neoliberal, tendo a escola de tempo integral como bandeira serve para atender ao chamado preconizado pelas organizações internacionais no que concerne ao seu objetivo principal: alívio e combate à pobreza, ou seja, a aprendizagem fica restrita ao mínimo já que não é prioridade para as organizações multilaterais a aprendizagem com qualidade dos alunos.

**Palavras-chave:** Ampliação do Tempo Escolar. Educação Integral e Escola de Tempo Integral. Organismos multilaterais.

## THE EXTENSION OF SCHOOL TIME IN PUBLIC SCHOOLS

**ABSTRACT** The issue of extension of school time in public schools from the first decades of the twentieth century until the present moment has been reason of great debate. In the name of this extension, the school has been put in a prominent place so that it can be organized in a different way, aiming at the improvement of teaching quality. Since the 1990s, educational public policies in Brazil, in agreement with the guidelines of

---

<sup>1</sup> Texto apresentado no 2º ENCONTRO DE LICENCIATURAS DO SUDOESTE GOIANO. 21 a 23/05/2015. UFG/Regional Jataí.

international organizations such as the World Bank and Unesco, tended to overlay the school functions, which emphasized the inefficiency of education systems to perform such task, making evident, above all, their disengagement from the needs of the productive system. It can be observed that the full time school policy conforms to these programs. The utopian discourse that full time school is the best type of school organization, capable of leading the students to their full development, permeates educational projects related to these themes and the ideals of the World Bank. This study had the objective of apprehending the influence of internal factors in the extension of school time, as well as their connection with multilateral organizations guidelines that defend the increase in the number of full time schools as a way out to equalize social inequalities and the improvement in teaching quality. We also aim at presenting some considerations about integral education, full time education and full time school in order to make these concepts clear and to understand them better. This study was carried out through a literature review, having as theoretical reference the experts in education about the proposed theme, such as Libâneo (2008), Maurício (2004, 2009, 2013), Cavaliere (2002, 2007, 2004), Limonta e Santos (2013), Torres (2010), Fonseca (2009), etc. In general, it was found that the extension of school time in the neoliberal perspective, having the full time school as a platform, serves to answer the call advocated by international organizations in regard to their main objective: relief and poverty reduction, i.e., learning is restricted to a minimum, as quality learning is not a priority for these multilateral organizations.

**Key-words:** Extension of School Time. Integral Education and Full Time School. Multilateral Organizations.

## INTRODUÇÃO

Este estudo é parte integrante das discussões empreendidas na pesquisa de Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica- PUC-GO, que visa, sobretudo, apreender as influências de fatores internos na ampliação do tempo escolar, assim como sua articulação com as orientações dos organismos multilaterais que postulam o aumento do número de escolas de tempo integral como uma saída para equalizar as desigualdades sociais e a melhoria da qualidade de ensino e também apresentar algumas considerações sobre educação integral, educação em tempo integral e escola de tempo integral para tornar claras essas concepções e compreendê-las melhor dentro do contexto das políticas públicas do país. Para a realização deste trabalho, o procedimento metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica, utilizando um aporte teórico de especialistas da área da educação sobre a temática proposta, como Libâneo (2008), Maurício (2004, 2009, 2013), Cavaliere (2002, 2007, 2004), Limonta e Santos (2013), Torres (2010), Fonseca (2009), entre outros.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a discussão acerca da ampliação do tempo escolar e ainda levarmos a refletir que a escola de tempo integral que temos procura atender o chamado preconizado pelas organizações internacionais no que concerne ao seu objetivo principal: alívio e combate à pobreza, já que, garantir somente esse direito não quer dizer que a educação integral esteja efetivamente garantida dentro das unidades escolares que oferecem esse tipo de organização escolar.

O trabalho divide-se em duas partes, além da introdução e considerações finais. Na primeira seção, o texto apresenta algumas considerações sobre como os fatores condicionantes externos têm imposto suas orientações sobre a política pública educacional do país e, assim, ditando como deve ser a escola na atualidade. Na segunda seção, procura-se discorrer a respeito de dois termos que circundam dentro da agenda pública educacional, a educação integral e a escola de tempo integral.

## **1 FATORES CONDICIONANTES DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

A questão da ampliação do tempo escolar nas escolas públicas desde as primeiras décadas do século XX até o momento vem sendo motivo de muitas discussões. Em nome dessa ampliação tem-se colocado a escola em um lugar de destaque para que ela possa ser organizada, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96).

Essa recomendação tem levado pesquisadores como Evangelista (2006), Libâneo (2008) e Shiroma (2006), dentre outros, a evidenciar a sobreposição dos fatores externos aos internos quando se trata de analisar a política que se concretiza nos projetos e propostas para a escola pública, particularmente para a escola em tempo integral.

Sobre a diferença entre os fatores externos e internos Libâneo (2008, p.169) escreve:

*A análise externa* parte de um olhar mais global, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais das políticas educacionais, das diretrizes curriculares, da legislação, da gestão dos sistemas de ensino, pode-se dizer que analisa as questões da educação de fora para dentro. *A análise interna* aborda os objetivos, conteúdos as metodologias de ensino, as ações organizativas e curriculares, a avaliação das aprendizagens, isto é, refere-se ao funcionamento interno da escola, claro, sem perder de vista os contextos (grifos do autor).

Ao comentar sobre a subordinação das políticas educacionais brasileiras aos fatores externos, particularmente sobre sua repercussão nos planos e diretrizes do sistema de ensino brasileiro, Libâneo (2008) esclarece que o movimento de internacionalização das políticas educacionais, inserido no contexto da globalização, contempla os interesses das agências internacionais multilaterais (OM) através de formas de regulação dessas políticas resultantes de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e educação.

Essa nova ordem mundial, caracterizada por mercados globalizados, por variadas formas de trabalho e emprego, exige, segundo alguns estudiosos, indivíduos com elevados níveis de

qualificação e de adaptabilidade social. Em decorrência disso, as exigências de escolaridade para inserção no mercado de trabalho, em sintonia com a ideia do discurso hegemônico, segundo o qual, o trabalhador mais escolarizado seria portador dos conhecimentos, valores, comportamentos e atitudes esperadas do “cidadão produtivo” do século XXI, têm se elevado de forma generalizada.

Nesse contexto, ocorre à difusão de discursos que, articulando-se a partir de conceitos como competitividade, produtividade, eficiência, eficácia, equidade, competências, novas qualificações, entre outros, focam a educação como elemento estratégico para a implementação dos processos de modernização esperados. Adquirem expressividade as análises que apontam a ineficiência dos sistemas educativos para cumprir tal tarefa, evidenciando, sobretudo, sua desvinculação com as necessidades do sistema produtivo. Análises estas empreendidas pelas agências internacionais multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Ações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e outros organismos multilaterais que, guardadas suas particularidades, convergem sobre a necessidade de reformas, tanto no que diz respeito aos aspectos de estrutura e funcionamento dos sistemas educacionais, quanto às bases epistemológicas que devem orientar os processos educativos.

Desde a década de 1960 do século XX, a política educacional brasileira tem contemplado as exigências destas organizações multilaterais. Mas, foi a partir das duas últimas décadas do século XX que se acentuou a influência dos organismos internacionais na educação brasileira. Naquela época, o país buscava a restauração da democracia e necessitava colocar em prática aquilo que foi legalmente instituído por meio da Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96: a educação como um direito e a ampliação da jornada de permanência na escola.

Nos diferentes contextos históricos, as organizações multilaterais atuaram com objetivos diferentes, mas sempre procuram estabelecer e definir as ações dos Estados-membros participantes, porém com alguns condicionantes.

A partir da década de 1960 até os dias atuais, as recomendações das agências internacionais multilaterais para as políticas públicas dos países emergentes atuaram de acordo com diferentes prioridades e volume financeiro. No âmbito dessa discussão convém ressaltar que, os ajustes estruturais, em específico os projetos/programas colocados pelo Banco Mundial têm procurado no cenário educacional do país ser um instrumento que tem como objetivo aliviar a pobreza. Porém, esse é um assunto que merece um trato maior e que não pode ficar alheio a questão

do objeto em estudo, dado a importância que vem assumindo na educação do país.

Acreditamos que se formos avaliar conforme propõe Fonseca (2009, p.246) o desempenho desses projetos/programas tendo como referência a política dos organismos multilaterais pode se inferir que os resultados “tem-se mostrado muito aquém do limite desejável”, uma vez que, a política de programas implementada pelo MEC só vem confirmar aquilo que Saviani (2009) prega quando questiona que a política de programas implantada pelo governo federal está direcionada para compensar carências sociais e servir para aumentar o capital do indivíduo, coisa que deve começar a ser desenvolvida na base, ou seja, na educação infantil.

Nota-se que a escola de tempo integral se enquadra dentro dessa política de programas. O discurso utópico de que a escola de tempo integral é o melhor tipo de organização escolar capaz de levar o aluno a desenvolver-se integralmente perpassa projetos educacionais voltados para essa temática e para os ideais do Banco Mundial. Um exemplo dessa política de programas e que é evidente refere-se ao Programa Mais Educação, que desde 2007 procura ampliar a jornada escolar dos alunos, ampliando o tempo escolar em função de buscar melhorar a qualidade do ensino e com isso aumentar a produtividade dos indivíduos.

Segundo Ghiraldelli (2002, p.45), contemplando a política neoliberal, o Banco Mundial se propõe “maximizar a liberdade econômica e minimizar os direitos sociais”. Em outras palavras, aumentar o capital e oferecer o mínimo dos serviços sociais sem gastar muito. Visando o alcance deste objetivo, o Banco Mundial age como regulador das políticas educacionais, priorizando “a construção de escolas, o apoio ao desenvolvimento da escola secundária, a educação vocacional e técnica, a educação informal e, mais recentemente, a educação básica, e a qualidade educacional” (TORRES, 2010, p.120).

Todas essas políticas voltam-se para a redução da pobreza e têm a educação como a “salvadora da pátria”, sendo a escola, o *locus* privilegiado para atingir esse objetivo. Nessa linha, Bueno & Figueiredo (2012, p.3) consideram que, a escola assume um papel que talvez não consiga cumprir: “alívio da pobreza e impulsionar o desenvolvimento econômico e social”. Assim, a educação se transforma em um instrumento para atender aos interesses do capitalismo “instrumento de ascensão social e nacional” (BUENO & FIGUEIREDO, 2012, p.5). Neste sentido, para o Banco Mundial, a educação assume caráter compensatório, porque objetiva erradicar a pobreza e oportunizar aos desfavorecidos da sociedade melhores condições sociais, ou seja, o investimento em educação pode ajudar a aumentar os recursos dos pobres. Isto significa que ao aumentar a renda dos pobres, conseqüentemente, favorece o aumento do capital. A influência destas agências, como o

Banco Mundial tem causado à educação escolar consequências diretas no que se refere à qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, o Banco Mundial objetivando melhorar a qualidade do ensino aposta na ampliação do tempo de instrução, estabelecendo uma simples equação entre ampliação do tempo de instrução dos alunos e a qualidade do ensino. Essa visão proporcionou uma ressignificação da escola em tempo integral visando concretizar esta aposta e alcançar a sonhada melhoria da qualidade do ensino.

O pacote de reformas elencadas pelo Banco Mundial que tem como estratégia essa ação não pode ser vista como a melhor saída para a melhoria da qualidade do ensino no país, uma vez que, outros fatores estão imbricados nessa tarefa, tais como: os processos pedagógicos, o currículo, a relação escola/ comunidade e a formação continuada dos professores. Para Libâneo (2010), os fatores internos são responsáveis pela melhoria do ensino, na medida em que podem proporcionar a aprendizagem do indivíduo.

A década de 1990 foi um período de efervescência no que tange a publicação de documentos direcionados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL - e pela Unesco e pela a promoção de eventos destinados à educação e que a colocava em prol ao “desenvolvimento econômico em atendimento às demandas e às exigências do mercado; a formação das elites intelectuais [...]” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p. 84).

Acredita-se que dentro desta perspectiva, a escola de tempo integral e a educação integral na ótica neoliberal podem servir para atender ao chamado preconizado por essas organizações no que concerne ao seu objetivo principal: alívio e combate à pobreza. Ou seja, a aprendizagem fica restrita ao mínimo. O que deveria estar acima de tudo, não é prioridade para as organizações multilaterais.

Na escola de tempo integral, essa concepção se evidencia, pois, é uma escola voltada para os mais pobres, buscando prepará-los para o mercado de trabalho e ainda servir para suprir carências e necessidades. Por conseguinte, o desenvolvimento da educação integral dentro desse prisma procura voltar-se apenas para o desenvolvimento completo e individual. Desse modo, faz-se necessário distinguir educação integral de educação em tempo integral para compreender melhor como essas duas expressões se inter cruzam, mas ao mesmo se divergem no contexto da escola de tempo integral.

## **2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Segundo Guará (2006) existem diferentes concepções de educação integral. Para a autora, a educação integral pode ser vista como formação integral do homem; educação integral como articulação de saberes a partir de projetos integrados e educação integral na perspectiva de tempo integral. Essas perspectivas expressam concepções de homem, de sociedade, de educação e escola fundamentadas em perspectivas teóricas metodológicas que nortearam/norteiam a elaboração e implementação dos projetos de escola pública brasileira em diferentes momentos históricos.

As tendências e correntes políticas predominantes no país na primeira metade do século XX defendiam, de forma distinta, a educação integral. Segundo Gallo (2002) o Movimento Integralista Brasileiro que foi fundado como um movimento cultural em 1932 e transformado em partido em 1935, postulava a necessidade da intervenção da educação escolar nas relações entre Estado, família e religião. O Movimento Anarquista, que tinham como base ideológica a “Liberdade e Igualdade”, defendia a descentralização do poder, nas relações da tríade Capital, Estado e Igreja e o Movimento Liberal, que já no período de 1920 – 1930 buscava romper com a Pedagogia Tradicional e apresentava propostas de reformas educacionais, com educação laica, gratuita e de qualidade para todos. Como esclarece Coelho (2004, p.8) essas tendências mantêm, “natureza semelhantes, em termos de atividades educativas, porém, fundamentam-se em princípios políticos-ideológicos diversos”.

Por sua vez, os representantes do Movimento Escolanovista brasileiro concebiam a educação integral como um direito biológico. Direito esse que não podia estar voltado apenas para uma determinada classe social, mas para todas. Paro (1988, p.190) registra que para esse grupo de intelectuais, o termo integral “ainda não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa”. Função essa que deve ser oportunizada a todos os indivíduos e por isso torna-se educativa, já que a escola também é uma das instituições que podem favorecer a educação integral.

Devido à coexistência entre diferentes orientações, a concepção de educação integral mudou muito ao longo da história. Inicialmente voltou-se para a formação da personalidade humana por meio da ciência, arte e literatura; outra para a formação subjetiva do indivíduo e atualmente, voltada para a humanização, ou seja, o indivíduo é levado a receber uma educação integral que possibilite a ele a estabelecer relações com o meio e a sociedade no qual vive. Porém, percebe-se que, essa educação integral não pode ser vista apenas sobre uma ótica. É necessário que ela se

adeque a demanda da sociedade e ainda procure ser prática e crítica ao mesmo tempo.

Segundo Libâneo (2010, p.2), a ideia mais básica de educação integral está ligada ao “direito de cada ser humano de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as suas dimensões físicas, intelectuais, afetivas, estéticas, independentemente das circunstâncias de seu nascimento, do grupo social e da cultura a que pertence”. Assim, a educação integral é um direito de todas as pessoas, em qualquer tempo e lugar. Não pode haver dissenso entre quem pode receber uma educação integral ou não.

É válido considerar que, a formação integral do indivíduo como ato educativo merece ser visto como uma prática inovadora e eficiente, pois o leva a criar e buscar tempos e espaços diferentes para desenvolver todas as suas potencialidades e a partir delas agir de maneira crítica, na qual o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver por completo. A esse respeito Padilha (2009, p.11) argumenta que é necessário:

Trabalhar pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais; em síntese, conhecer-pensar-criar-fazer-ser [...].

No contexto educacional atual, a formação do indivíduo por meio de uma educação integral procura apresentar-se como sendo uma saída para conseguir com que os sujeitos possam tornar-se aptos para viver e transformar a sociedade, numa época em que os ideais democráticos estão no bojo das mudanças. Libâneo (2010, p.6) conceitua a educação integral como sendo “um amplo conjunto de práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, que não precisa ser obrigatoriamente realizado numa escola de tempo integral”. A escola regular ou parcial também pode oferecer aos alunos uma educação integral. No entanto, acentua-se uma dúvida quanto às concepções que orientam a educação integral e que formação pode ser considerada a mais completa, capaz de proporcionar ao indivíduo a formação integral.

Diante desse modelo de organização escolar, a escola de tempo integral, desde a Constituição de 1988 representa um ensejo por proporcionar as crianças e jovens uma escola voltada para o desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, pois, o Brasil, com o dever de oferecer educação obrigatória, gratuita e de qualidade para todos, conforme disposto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 deve oferecer as crianças um “tempo de permanência na escola – tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos [...]” (MAURÍCIO, 2009, p. 26).



Nesse mesmo contexto, Saviani (1997, p. 213) ao analisar a LDB e comentar o artigo nº 36, da LDB argumenta que, apesar da jornada escolar no ensino fundamental ser ampliada faz-se necessário que, “os sistemas de ensino sejam mais ousados e adote o critério da efetiva expansão da jornada escolar, visando atingir, em futuro próximo, o regime de tempo integral”. Essa assertiva vem mostrar que, a questão da ampliação do tempo escolar deve ser tida como uma ação ousada pelos sistemas de ensino, já que ampliar o tempo escolar requer muito planejamento e discussão pelos envolvidos nesse projeto para que não se torne apenas mais horas para as crianças e jovens ocuparem seu tempo, livrando-os dos riscos sociais.

Limonta e Santos (2013, p. 46-47) pontuam que apesar da sociedade achar que o aumento de permanência dos alunos na escola é algo exitoso e que mudanças significativas vão surgir com a implantação da escola de tempo integral muitos problemas rondam esse cenário, pois, segundo as autoras “a educação atual está assumindo um status de mercadoria, algo que se compra e incrementa a possibilidade de se manter no mercado de trabalho”.

As pesquisas alertam que as estratégias estabelecidas pelo PNE (2011-2020) no que refere à estratégia 6.1 deve se efetivar pelo Programa Mais Educação, sobrepondo-o ao projeto pedagógico da escola. Essa distorção de direcionamento na ampliação da jornada escolar tem causado à escola de tempo integral muitos problemas, pois, “as escolas são chamadas para responder aos problemas da sociedade, mas, concomitantemente, enfrentam a precarização das condições de trabalho e a falta de estrutura materiais” (LIMONTA; SANTOS, 2013, p.49).

O aumento do número de matrículas nos últimos anos em escolas que oferecem educação integral ou jornada escolar ampliada fez com que o governo investisse mais nesse tipo de organização escolar. Maurício (2013, p.19) registra que, o “Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB - destaca-se como mecanismo que impulsionou de maneira expressiva a expansão destas matrículas ao atribuir acréscimo de 25% de recursos a matrículas em turno maior que 7 horas diárias”.

Salienta-se que, um dos critérios que o Fundeb utiliza para que uma determinada escola de educação básica passe a receber esse benefício financeiro, deve oferecer atendimento escolar em regime de tempo integral, que segundo esse documento a educação básica de tempo integral refere-se àquela que tem “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2008. p.13).

Saviani (2009, p.39) lamenta que esse fundo em termos financeiros não representou

avanços nenhum para a educação brasileira, apenas representa “um ganho de gestão”, já que, se for bem gerido pode ocasionar muitas mudanças positivas nas várias dimensões da escola (administrativa, financeira e pedagógica).

Nesse debate, o PDE também coloca o aumento do financiamento do ensino em tempo integral em uma de suas metas, já que não foi contemplado no PNE e explicita como se proceder para calcular o custo/aluno: “a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá apenas por etapa e modalidade de Educação Básica, mas também pela extensão do turno: a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado” (BRASIL, 2012).

O Programa Mais Educação se apresenta dentro desse plano, como sendo uma das ações que o governo tem para dar apoio ao desenvolvimento da educação básica, cujo programa nas palavras de Saviani (2009, p.8):

Propõe-se a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos Ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social.

Por outro lado, pode ser considerado mais uma ação que o governo usa para se adequar aos interesses internacionais, pois, a busca pela melhoria da qualidade do ensino público no país é uma temática que vem exigindo dos entes federados reformas educacionais tendo em vista o viés economista. A escola passando a ser mercadoria, e o aluno o principal cliente. Neste contexto, a escola de tempo integral vem fazer parte desse ‘negócio’, como sendo, mais um artifício em consolidar a demanda exigida para as futuras gerações de crianças e jovens no país.

Nesse embate entre a diferenciação entre educação integral e educação em tempo integral, Gadotti (2006, p.29-30) argumenta que “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”. Desse modo, essa concepção pode levar a confundir o significado e a intenção do que seja educação integral. Educação integral e educação em tempo integral, horário integral ou jornada integral não são considerados a mesma coisa. Educação em tempo integral refere-se à ampliação de tempo destinado ao ensino, seja ele dentro do contexto escolar ou fora. É nessa perspectiva que alguns autores tendem a diferenciar “educação integral” de “escola de tempo integral” (MIRANDA; SANTOS, 2012).

Na visão de Libâneo (2010, p.6) a escola de tempo integral possui a função de tornar os princípios da educação integral mais claros e aplicáveis sob o propósito de aumentar a permanência

diária dos alunos na escola. O autor argumenta que, os princípios da educação integral devem ser efetivados dentro dessa nova organização escolar, por meio da:

a) ampliação da jornada escolar, geralmente para os dois turnos do dia; b) promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula, incluindo em alguns casos atividades de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem e aumentar o tempo de estudo de todos os estudantes; c) potencializar efeitos de métodos e procedimentos de ensino ativo como estudos do meio, utilização de situações concretas do cotidiano e da comunidade, integrando conteúdos, saberes experienciais dos alunos, arte, cultura; d) provimento de experiências e vivências de diversidade social e cultural seja em relação às diferenças étnicas seja às próprias características individuais e sociais dos alunos; e) integração mais próxima com a família e a comunidade, incluindo a valorização de conhecimentos e práticas da vida em família e na comunidade, isto é, integrar a escolas com outros espaços culturais, envolvendo também parcerias com a comunidade.

Com efeito, a escola de tempo integral ao almejar o que Libâneo argumentou acima, deve procurar ter a extensão do tempo escolar como premissa para o trabalho que será realizado na e pela escola. Maurício (2009) indica algumas condições para a escola de tempo integral levar o aluno a desenvolver sua integralidade: faz-se necessário que a escola seja lugar de encontros, de soluções, de aprender, obrigatória para todos, que seja tida como uma política de governo e que seja uma prática constante.

Nota-se que, os termos educação integral e escola de tempo integral aparecem no cotidiano como expressões correlatas e que assumem conotações iguais. Segundo Libâneo (2010, p.6) esses dois termos não podem significar a mesma coisa, há muita peculiaridade entre ambos que o fazem significar coisas totalmente diferente um do outro. O certo é que dentro da escola de tempo integral o que se procura propor aos alunos é uma educação integral, mas uma educação que não se volte apenas para a ampliação da jornada escolar, mas para a busca do aproveitamento de mais tempo na escola com atividades que possam levar o aluno a pensar, a pesquisar, a produzir seu próprio conhecimento.

Portanto, essa diferenciação entre os dois termos no contexto escolar deve proporcionar uma reflexão na sociedade sobre o que se tem feito para que a escola de tempo integral não seja local apenas de ofertar a educação integral, já que em todos os lugares e a todo tempo é possível receber uma educação voltada para esse fim. No entanto, faz-se necessário conhecer qual o caminho ou a trajetória que a escola pública de tempo integral teve no Brasil para percebermos que entre a educação integral e a educação em tempo integral estão imbricadas muitas questões e concepções que foram ao longo dos anos delineando o formato atual da escola integral que temos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas neste trabalho, propiciaram a compreensão de que a ampliação do tempo escolar passou a ser visto e tido como uma saída para os problemas sociais e da educação desde, pelo menos, da década de 1990, quando as políticas públicas educacionais no Brasil passaram a ser regidas pelas às orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO.

Nota-se que, essas orientações delegaram à escola de tempo integral o papel de oferecer aos educandos uma educação que fosse capaz de prepará-los para o mercado de trabalho e ao mesmo tempo equalizar as desigualdades sociais e ainda melhorar a qualidade do ensino, já que os alunos passariam mais tempo dentro do ambiente escolar.

Acreditamos que essa temática não se esgota aqui, devido o papel que vem assumindo na agenda pública da educação integral e por ser um tipo de organização escolar que está na ‘moda’, mas que ainda não conseguiu se firmar como uma escola que busca dar as mesmas oportunidades educativas para todos. Apenas serve como ambiente que utiliza a ampliação do tempo escolar para dar o mínimo para uma minoria, onde deveria ser o contrário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO MUNDIAL. Documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Brasil:** Documento do país. Julho, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos. 1/92 a 67/2010, pelo Decreto no. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

\_\_\_\_. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2013.

\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Brasília, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br.

\_\_\_\_. **Resolução nº 34 de 6 de setembro de 2013.** Destina recursos financeiros nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que esses realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação. Brasília, DF, MEC/FNDE, 6 de setembro de 2013.

\_\_\_\_. **Decreto n.6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de abril, 2007.

BUENO, Cristiane A. Ribeiro; FIGUEIREDO, Ireni M. Zago. A relação entre educação e desenvolvimento para o Banco Mundial: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para educação infantil. **IX Anped Sul**, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, vol.28, n.100, p.1015-1035. Campinas, out./2007.

\_\_\_\_. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002a.

\_\_\_\_. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 3, n.6, jul./dez. 2002b.

\_\_\_\_. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v.22, nº80, p.51-64, 2009b.

FIGUEIREDO, Verônica Cristina de A. e S. de Barros. **O projeto Escola de Tempo Integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em educação. Belo Horizonte/MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social, **Caderno Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 fev./2014.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; Cavaliere, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.13-42..

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 61).

LIBANEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, Mirza, S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LIBÂNEO, José. C. Alguns aspectos da política educacional do governo lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR on line**. Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008. Disponível em:

\_\_\_\_. **Escola de tempo integral em questão**: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? Texto elaborado para apresentação no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/...scola%20de%20tempo%20integral.doc>.> Acesso em: 13 mar./2013.

LIMONTA, Sandra Valéria; SANTOS, Lívia de Souza Lima. Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, Sandra Valéria et al. (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. In: LIMONTA, Sandra Valéria et al. (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

MIRANDA, Marília Gouveia; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v.30, n.3, 1073-1098, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 25 set. 2013.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline et. al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.189-206.

PARO, Vitor Henrique [et al]. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99)

SHIROMA, Eneida Oto. Educação para alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. **Revista de Educação**. Puc. Campinas, n.2º, jul./2006.

SILVA, Núbia Rejaine Ferreira. **Escola de tempo integral**: um estudo da relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e município de Goiânia (2007-2010). Programa de Pós-Graduação stricto Sensu em Educação. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: APPLE, Michael W. et. al; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Trad. Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção estudos culturais em educação)

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Trad. De Mónica Corullón. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.125 - 193.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.