

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:  
PERSPECTIVAS DISCURSIVAS, HISTÓRIA  
E DILEMAS DE IMPLEMENTAÇÃO**

*Luciana Pinto Fernandes* (IFTO/UNISINOS)

[luciana@ifto.edu.br](mailto:luciana@ifto.edu.br)

*Rosane Alves Pretto de Oliveira* (UNISINOS)

[rosanepretto@yahoo.com.br](mailto:rosanepretto@yahoo.com.br)

*Paulo Hernandes Gonçalves da Silva* (IFTO/UFT)

[paulohg@ifto.edu.br](mailto:paulohg@ifto.edu.br)

**RESUMO**

O presente artigo objetiva apresentar e discutir a partir de referencial teórico uma política pública de educação. Para tanto, faz uma breve contextualização e análise discursiva das políticas públicas de educação no cenário atual e aborda a educação integral no contexto histórico, evidenciando as várias tentativas de implementação dessa política no país. Por fim, apresenta uma experiência que deu certo, descrevendo os aspectos que envolvem a extensão da jornada escolar na prática, verificando-se as falas dos envolvidos. Como considerações traz a possibilidade dessa política a longo prazo e, se feita de maneira séria e comprometida por todos os envolvidos pode representar mais qualidade na educação.

**Palavras-chave:**

Análise discursiva. Experiências escolares. Políticas públicas.

**ABSTRACT**

This article aims to present and discuss a public education policy from a theoretical framework. To do so, it provides a brief contextualization and discursive analysis of public education policies in the current scenario and addresses integral education in the historical context, highlighting the various attempts to implement this policy in the country. Finally, it presents an experience that worked, describing the aspects that involve the extension of the school day in practice, verifying the speeches of those involved. As considerations it brings the possibility of this policy in the long term and, if done in a serious and committed way by all involved, it can represent more quality in education.

**Keywords:**

Discursive analysis. Public policies. School experiences.

**1. Introdução**

O texto a seguir apresenta uma política pública contemporânea contextualizando sua implementação e discutindo o universo diverso que se entrepõe entre a idealização de uma política, sua implementação e seu

real alcance na correção e ou distorção a que se destina. Nesse caso específico, estaremos discutindo a política pública que prevê e reafirma, no capítulo 1 (BNCC, 2018, p. 15) que trata do Pacto Federativo e a Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o compromisso com a Educação Integral. O seguinte trecho “(...) a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **“educação integral”**”, deixa claro que o Estado entende que a educação integral, enquanto sistemática de organização de currículos, das aprendizagens e do ensino pode se constituir um modo alternativo e eficaz das escolas desenvolverem seus processos educacionais.

Assim, o texto discute de maneira breve e geral, as políticas públicas na área da educação no cenário atual brasileiro à luz de teóricos como Souza, na sequência trata da Educação Integral como política pública, a história e os dilemas de implementação sob o olhar de alguns teóricos brasileiros, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Cavaliere e outros, em seguida tem-se a experiência de uma escola de periferia da região do Vale dos Sinos, e depois, aponta-se considerações do estudo.

## **2. Políticas públicas da educação e o cenário atual**

Para discutir o termo políticas públicas e a dimensão que lhe é conferida, principalmente pelos países que assumem uma economia neoliberal, precisamos entender que essa terminologia como área de conhecimento e disciplina acadêmica foi instituída nos Estados Unidos e ganhou fomento dos governos do pós-Segunda Guerra Mundial como subsídio para a sua reorganização e desenvolvimento.

Segundo Souza (2006), as políticas públicas são denominadas campo de conhecimento advindo das ciências políticas que atuam, primordialmente, como uma rede organizacional do Estado que dispõe da ação do governo para o seu planejamento, execução, gerenciamento e avaliação a partir de demandas pré-existentes.

Vários atributos contribuem para o destaque das políticas públicas, considerando, as políticas restritivas de gastos, as políticas que minimizam a atuação estatal e propõem novos mecanismos de governabilidade e as políticas que impulsionam o desenvolvimento econômico e aumentam o acesso da população a direitos e serviços.

Vários autores possuem conceitos ampliadores de percepção da ambiência das políticas públicas, conceituando-a de forma generalizada

como a manifestação do Estado por meio de ações do governo. Souza (2006) reforça que “a definição mais conhecida é a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”.

Souza (2006) aponta que Lowi separa as políticas públicas em quatro formatos no sentido de atenderem as demandas, o primeiro valoriza o caráter distributivo e considera o individual em detrimento do universal, prevendo impactos positivos a determinados grupos sociais; a segunda categoria volta-se à ação reguladora do Estado que se manifesta nas ações de controle sobre as receitas e despesas, envolvendo a burocracia e grupos de interesse; o terceiro conjunto de políticas são as redistributivas que se concentram em resultados a longo prazo com um alcance quase que totalitário da população impondo-lhes perdas e ganhos com estimativas que lhes faltam concretude, essas políticas subsidiam os sistemas previdenciário<sup>209</sup>, tributário e políticas sociais universais, o quarto formato reporta-se às políticas constitutivas que propõe os procedimentos. Contudo, as políticas como organismos vivos e dinâmicos constituem-se diferentemente, considerando onde, como, por quem e para quem são implementadas, desenvolvidas e avaliadas, apresentando diversas possibilidades de desenvolvimentos e resultados.

Na América Latina, assim como no Brasil, as políticas públicas passaram a fazer parte do cenário estrutural dos governos, seguindo, em sua maioria, a lógica das agendas internacionais por não conseguirem manter acordos entre si, capazes de conduzirem o seu desenvolvimento econômico e garantir direitos mínimos aos seus cidadãos.

Nesse contexto passamos a discutir o papel que as políticas públicas educacionais brasileira têm assumido, considerando o seu início entre as décadas de 1920 e 1930, quando o Brasil, diante da crise do café e do início do processo de industrialização, passa a preocupar-se com a organização educacional do país como necessidade para a formação de mão-de-obra para a geração de trabalho e renda, formando a população também para o consumo.

Desse modo, o Estado brasileiro passaria a organizar a educação escolar através do plano nacional, dando um salto quantitativo e qualitativo, com a criação do Ministério da Educação, as Leis Orgânicas

---

<sup>209</sup> O Brasil discute a partir da proposta de Emenda à Constituição (06/2019), a proposta de reforma do sistema previdenciário, entre outras mudanças, apresenta novas regras para a aposentaria dos brasileiros.

e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a democratização do acesso das populações às escolas públicas com a ampliação de vagas.

Paralelo a essas evoluções a preocupação com o acesso, permanência, êxito e atendimento às populações que passaram a frequentar às escolas brasileiras, infraestrutura humana e física e a qualidade do ensino e aprendizagem seriam os grandes destaques nas discussões educacionais, surgindo como as grandes demandas para as políticas públicas brasileiras, como proposta de correção de muitos problemas. No entanto, muitas vezes, as políticas instituídas não se alinham às reais necessidades educacionais e nem atendem a questões específicas que são verificadas nas diferentes regiões brasileiras. Diante do contexto brasileiro assumido no século XX e continuamente no século XXI as políticas públicas brasileiras se constituem como empreendimentos ao acesso, à permanência, a currículos, à inclusão, à formação e qualificação dos profissionais da educação, à extensão da jornada de estudos escolares, com propósito de propor tentativas e formas de tornar a educação mais democrática e proativa no cumprimento de suas concepções educativas, eminentemente, voltadas à formação do indivíduo como ser humano, social e político.

### ***3. Educação integral: breve histórico e dilemas da implementação dessa política pública***

A Educação Integral aqui é entendida como uma possibilidade de organização escolar em que os tempos e os espaços são ressignificados, potencializando e diversificando o ensino e as aprendizagens, considerando a formação humana e integral da criança.

Logo, pensar a escola integral não é estabelecer uma extensão da jornada diária de aulas, mas qualificar o tempo, diversificando o currículo, propondo e instigando alternativas de aprendizagens diferenciadas, expondo os estudantes a condições favoráveis ao conhecimento e ao mesmo tempo propondo experiências lúdicas que contribuam para a formação humana, moral, social, política e, sobretudo, fuja do senso comum de que a educação integral é assistencialismo.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC<sup>210</sup>, reitera a rotina da educação integral como favorável ao aprender e apreender

---

<sup>210</sup> Base Nacional Comum Curricular, 14/04/18.

conhecimento, considerando a ampliação das possibilidades de aprendizagem no seguinte trecho

[...] independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida 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. (BNCC, 2018, p. 15)

De acordo com a BNCC o compromisso com processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, interesses e realidades está definido independentemente das questões de tempo.

Todavia, abre a possibilidade de extensão da jornada como um investimento, com base no entendimento de cada representante público. Assim, a educação integral se materializa como política pública, não como uma diretriz geral e obrigatória, mas como possibilidade que pode ser implementada de acordo com os interesses econômicos e estruturais ou mesmo da compreensão, por parte dos administradores das esferas legais, acerca da viabilidade e necessidade ou não da implementação da educação integral nas rotinas de funcionamento das escolas.

Olhando por essa via pode-se observar que esse tipo de política aplicada, na maioria das vezes, em escolas de periferias, com estruturas precárias e por meio de programas de investimento pode vir a tornar-se uma política de cunho assistencialista e não com o compromisso adequado ao propósito à que se destina, seja mais tempo na escola significar mais aprendizagens, com mais qualidade. O que se confirma na pesquisa de Oliveira (2017, p. 20) quando constata que, “a discussão que envolve o tema, geralmente, gira em torno de que a educação integral pode ser uma alternativa de resgate da educação de qualidade, em particular para as classes populares. No entanto, também há os que se manifestam contra (...), alegando ser uma política assistencialista”.

A educação integral no país não é pois, uma discussão recente. Sua diretriz de organização, seus dilemas e tentativas de implementação no país remontam às ideias de um educador brasileiro reconhecido por sua luta na democratização da sociedade e de uma educação de direito e qualidade para todos. Anísio Teixeira (1976, p. 117) afirmava, por exemplo que os “altos índices de evasão e repetência, já em 1930,

resultavam da inadequação do modelo tradicional de escola às necessidades de seus alunos e sobretudo das crianças de classes populares”. Em função desse entendimento, defendia um modelo que ampliasse o tempo de permanência das crianças na escola, antecipando o que hoje chamamos de Educação Integral.

Cavaliere e Gabriel (2012, p. 281) relatam que “a educação integral está presente em programas educacionais de diversos países, em diversas épocas e contextos”. No Brasil, conforme Carlini (2012, p. 439), “a primeira experiência de construção de uma escola pública elementar de ensino integral remonta à década de 1950, quando o eminente educador e político baiano Anísio Teixeira implantou, nos arredores de Salvador na Bahia, o projeto das escolas Parque”.

Assim, durante a sua gestão como Secretário de Educação e Saúde da Bahia, no período de 1947 a 1951, institui as “Escolas Parque”, mais tarde no Rio de Janeiro as “Escolas – Laboratórios” que conforme Teixeira (1999, p. 114), “funcionavam das 7:00 às 16:00, tinham o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa INEP<sup>211</sup>”. Dentre outras coisas oferecia almoço, cursos de atualização dos profissionais ocorriam em horários especiais, também ao final do dia ocorria uma reflexão avaliativa realizada pela supervisora do INEP.

Segundo Chagas, Silva e Souza (2017), enquanto secretário, Anísio criou o Centro Popular de Educação Darneiro Ribeiro, a escola-parque. Essa instituição de educação foi pensada para ser uma escola de educação integral, com foco no aluno e nas necessidades individuais, tendo compromisso com a real aprendizagem do discente e objetivava formar um cidadão adaptado ao projeto de país que emergia, conectado ao mundo do trabalho, mas não alienado ao mercado, uma escola integrada socialmente à comunidade. Uma escola que fizesse a diferença na vida das pessoas. Esse projeto foi reconhecido internacionalmente.

Entre as décadas de 80 e 90 a ideia da jornada escolar estendida toma corpo novamente, desta vez com os populares CIEPs<sup>212</sup> – Centros Integrados de Educação Pública com a primeira instituição inaugurada em 1985 no Rio de Janeiro sob o governo de Leonel Brizola. Esses prédios faziam parte da ideia de Ribeiro (1982) de mudança na educação

---

<sup>211</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa.

<sup>212</sup> Prédios que foram construídos para abrigarem o projeto de educação integral no Governo de Brizola, Rio de Janeiro de (1982–1986). Os Centros Integrados de Educação Pública, os populares Brizolões.

brasileira. Segundo sua fala, em conferência no mesmo ano, “Se os governantes não construírem escolas, em 20 anos faltará dinheiro para construir presídios”, ficando clara a falta de investimentos em educação.

O educador tal qual Anísio Teixeira defendia que a educação era a única saída para termos um país bem sucedido, costumava dizer

[...] fracassei em tudo o que tentei na vida. Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei. Mas os fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu. (DARCY RIBEIRO, 1922-1997)

Muito embora, tivesse essa interpretação sobre seu trabalho, foi sua atuação obstinada enquanto vice-governador do Rio de Janeiro (1983) que colocou em prática o I Programa Especial de Educação<sup>213</sup> (I PEE). No seu entendimento esse projeto concretizaria pela primeira vez no país o ensino em escalas de tempo integral, cada um deles para mil alunos o que colocaria o Brasil no patamar do mundo civilizado, que “não conhece escolas de turnos, mas escolas de tempo integral para alunos e professores”. (RIBEIRO, 1997, p. 476).

Dessa forma, os edifícios escolares (CIEPs) eram a maneira de atender e acolher essa quantidade estimada de crianças em jornada estendida e deveriam funcionar em tempo integral, num horário entre às 8h e às 17h, oferecendo a aprendizagem do currículo regular, atividades culturais e recreativas, estudos dirigidos e educação física.

No primeiro mandato de Brizola, como governador (1983–1987), alguns CIEPs foram equipados com piscinas, forneciam refeições completas, além de atendimento médico e odontológico. No estado do Rio Grande do Sul essa política de organização dos sistemas escolares começa a ser implementada com a construção dos prédios dos CIEPs na década de 90 no governo de Alceu Collares (1991–1995) em Porto Alegre. Foram 94 CIEPs construídos no estado todo. Logo após o término da administração de Collares, os CIEPs foram fechados, hoje alguns estão completamente abandonados. Outros, como o que foi construído em Canela, cidade do Rio Grande do Sul, denominado Neuza Mari Pacheco, funciona até hoje como uma escola de educação integral, inclusive com o Ensino Médio. Em visita a esse espaço educacional em

---

<sup>213</sup> Primeiro Programa Especial de Educação implantado durante a gestão do governo de Brizola (1983-1987), sob a coordenação do então vice-governador Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro.

2010, foi possível verificar a magnitude do prédio, das quadras, a horta escolar da qual saem os alimentos da escola, a criação de aves (galinhas) para o próprio consumo, o ginásio de esportes e as piscinas. Uma estrutura fantástica que, ainda hoje consegue implementar a política da educação integral.

Logo após o governo de Brizola no Rio de Janeiro e sucessivas administrações federais, comenta Ribeiro (1994), em um de seus textos, que no país não deram a devida importância ao projeto dos CIEPs, desvirtuaram da sua principal característica, a educação integral. Muitos prédios em construção foram abandonados e os que estavam funcionando voltaram a trabalhar por turnos.

Na década de 2000, mais precisamente entre 2003 a 2009, no então governo federal do presidente Luis Inácio Lula da Silva, são implementadas várias políticas de correção e distorções da educação no país, entre elas a proposta do Programa Mais Educação<sup>214</sup>, referida por Cavaliere e Gabriel (2012) destacando sua criação em abril de 2007, por meio da Portaria Normativa Interministerial, envolvendo os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento social e combate à fome. O programa deveria atender de maneira abrangente, integrada e com finalidades específicas no que se refere ao resgate social.

Conforme as autoras:

O Programa Mais Educação: é ambicioso do ponto de vista de seus objetivos, e pretende alcançar esferas mais amplas da vida de alunos e comunidades, envolvendo os pais e o entorno da escola. Incorporando modelos que valorizam o protagonismo local, em certa medida a concepção de educação integral desenvolvida nos documentos do Programa Mais Educação é formada pela intersetorialidade e descentralização na gestão e pela multiplicação e diferenciação dos agentes educativos diretos. (CAVALIERE; GABRIEL, 2012, p. 284)

Esse programa começa a ser implementado como um desdobramento da política que prevê a educação integral na tentativa de mais rapidamente atingir um número maior de escolas e, consequentemente em vários estados e municípios. Consistia no contrato informal de pessoas da comunidade para realizarem trabalhos diversos no turno inverso às aulas formais. Essas pessoas eram denominadas de “oficineiros” e desenvolviam atividades como dança, capoeira, agrícolas

---

<sup>214</sup> Programa instituído na administração do presidente Lula (2003-2011) a fim de implantar gradativamente a jornada extensiva da carga horária.

(horta escolar), artes plásticas e musicais. Por esse trabalho recebiam uma bolsa no valor de 280,00, passagens e alimentação na escola.

Cavaliere e Gabriel (2012, p. 279) defendem a ideia de que “(...) a educação integral implica responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos desportos, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar.” Essa ideia remete ao desenvolvimento amplo dos sujeitos e reforça a responsabilidade compartilhada com outros, sejam estes, quaisquer instituições que venham agregar esforço e empenho no sentido de consolidar a educação integral como organização do sistema escolar.

Mais tarde, o Plano Nacional de Educação<sup>215</sup> (PNE) prevê na meta 6, oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica. (BRASIL, 2014). De acordo com o observatório do PNE (2014, s/p.), “até 2013, os percentuais atingidos eram de 34% e 12%, em relação ao que estava previsto na Meta 6 do documento”.

A meta 6 deverá ser cumprida até 2024, mas com uma ressalva. Se for na perspectiva do Mais Educação, sim. Se for na perspectiva efetiva da educação integral, o país precisará desencadear um grande esforço. Não será simples, mas será possível. De acordo com o PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014, p. 59-60) a Meta 6 estabelece que: “ampliar a exposição das crianças e jovens a situações de ensino é bandeira fundamental na busca pela equidade e pela qualidade na educação”. Também, é importante considerar que educação integral não é sinônimo de mais tempo na escola, mas de qualidade. Para isso, aos alunos matriculados, nessa modalidade de ensino é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, alinhadas ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Nessa ótica, os Programas em curso, como o Mais Educação, do governo federal, precisam de diagnóstico constante, com monitoramento em busca de evolução e aperfeiçoamento permanentes. (BRASIL, 2014).

Conforme Oliveira (2017), o programa mais educação funcionou até meados de 2016, de fato foi a forma mais rápida de implementar, amplamente a extensão de carga horária nas escolas do país, os recursos

---

<sup>215</sup> Segundo Plano Nacional de Educação – implantado a partir da CONAE, Conferência Nacional de Assuntos Educacionais, com validade de dez anos a contar de 2014-2024 com 20 metas para serem cumpridas.

vinham direto na conta das instituições escolares e a diretora fazia a gestão e, inclusive o pagamento mensal dos profissionais que ministravam as oficinas. No decorrer do tempo, os recursos começaram a ficar escassos o que ocasionou o fim do programa e não havia mais como manter a estrutura organizacional.

Ainda hoje, como consta na BNCC (2018), a educação integral é um compromisso, assim alguns municípios, pelo Brasil a fora, continuam colocando em prática a execução da política em seus governos de maneira aleatória e sob o critério da viabilidade financeira, mas longe de cumprir a Meta 6 do PNE, seja oferecer em 50% das escolas públicas o turno integral. Um exemplo disso é a cidade na qual se passa a experiência relatada a seguir. Assim, as instituições escolares que atuam com jornadas integras passaram de uma em 2009 para cinco em 2019.

#### **4. Educação integral na prática: compartilhando uma experiência**

A intenção nessa sessão é relatar uma prática de educação integral em tempo integral desenvolvida em uma escola municipal de periferia, localizada na região metropolitana de Porto Alegre-RS. A escola funciona das 7h às 19h tendo uma jornada de 12 horas diárias de atendimento à comunidade. Foi instituída em 2009 quando da sua inauguração por uma solicitação da comunidade que, há muito desejava uma escola no bairro. Partiu do interesse e mobilização da Associação de Moradores que auxiliou a prefeitura no levantamento de dados para justificar a demanda de ausência de escolas naquela localidade.

A falta de escolas gerou a ideia de atender duas modalidades de ensino, seja educação infantil de 0 a 5 anos e Ensino Fundamental de 6 a 8 anos. Pela distância entre o local e o centro da cidade nasceu a ideia da jornada estendida, dado o levantamento de dados ter apontado que, a maioria dos pais trabalhavam em outros municípios e ou no centro e que as crianças ficavam sozinhas no turno da tarde ou com os irmãos mais velhos, também em idade escolar.

Dessa forma, inicialmente ou até meados de 2019 atendia pela nomenclatura de Centro Municipal de Educação Básica, hoje denomina-se Escola Municipal de Educação Básica. Esta instituição fez parte da implementação da política pública de extensão da jornada escolar como meio de correção da evasão, permanência e reprovação dos alunos, também pretendia corrigir a demanda de atendimento à faixa etária de 0 a

5 anos que não estava sendo cumprida pelo município na época, especialmente naquela região.

A criação dessa escola fazia parte de um projeto educacional, o qual visava implementar várias políticas, na área educacional a fim de melhorar os resultados de ensino e aprendizagem além, da promoção do acesso e permanência das crianças. Nesse sentido, seguia também a linha do governo federal de Lula (2003–2011) de tornar a educação pública integral no país.

No caso específico desta instituição, seria a primeira experiência em educação integral do município, já que a experiência anterior vinha se dando por meio do Programa Mais Educação. Assim, a escola foi pensada em sua estrutura física, a qual pode ser descrita como de área ampla, com salas grandes equipadas com pias, trocadores, sala de sono, *playgrounds*, área de lazer, horta escolar, quadra, chuveiros, lavanderia, refeitório, cozinha, dispensa, lactário, biblioteca, brinquedoteca, laboratório de informática, auditório, sala de artes e ciências, sala de refeições, sala de professores, sala de inovação, sala de recursos, laboratório de aprendizagem uma vasta oferta de espaços para organizar e dinamizar o trabalho pedagógico, bem como acomodar as pessoas que estão lá todos os dias.

Atualmente, conta com o número de 96 funcionários entre, equipe gestora, equipe pedagógica, professores, auxiliares de educação, auxiliares de inclusão, serventes e cozinheiras. A equipe pedagógica exercendo uma jornada de 40 horas semanais conta com duas orientadoras e duas supervisoras, dividindo-se em duplas para atendimento na modalidade do Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano, com 6 turmas e no atendimento à educação infantil de 0 a 5 anos, com 12 turmas, com um total de 386 alunos.

Os espaços da escola são de uso comum pelas duas modalidades, existindo uma grade de horários que organiza a utilização dos espaços desde os horários para a alimentação até o uso da biblioteca. Durante o horário de meio dia às treze horas os alunos seguem uma organização quanto ao uso dos laboratórios, da biblioteca, do auditório e da quadra, utilizando-se de escalas para cada turma, acompanhadas pela diretora, vice-diretora e auxiliares que ajudam nos espaços em que estão os alunos.

Durante a estadia na escola, as crianças participam das aulas formais, no turno da manhã, são realizados projetos que ocorrem uma

vez por semana, paralelos ao planejamento dos professores, que segue uma rotina de planejamento à distância, no entanto, o professor poderá optar entre, ficar na escola, participar de eventos ou em sua casa. Atualmente, esses projetos são de matemática e educação física. No período da tarde os alunos participam de aulas diversificadas como informática, artes, leitura e escrita e recreação.

Os professores costumam organizar nesses períodos também, saídas pedagógicas, passeios, eventos esportivos na associação de moradores explorando outros espaços da comunidade. Uma vez por mês há reunião de formação com todos os professores, auxiliares, equipe pedagógica e diretiva. Estes encontros são de estudo, discussão e planejamento do trabalho escolar geral e individual.

As modalidades de ensino, tanto fundamental quanto infantil passam por formação continuada em serviço e o município propicia incentivos de continuidade nos estudos desde a graduação até o pós-doutorado. A soma de carga horária de trabalho desenvolvida com os alunos chega a 1.600 horas anuais.

Na rede municipal existe uma política alimentar que organiza as refeições escolares desde a compra dos alimentos até o cardápio. A escola serve cinco refeições diárias incluindo almoço, janta e lanches. Existe uma nutricionista que organiza e acompanha a elaboração do cardápio escolar.

Essa escola tem demonstrado, pelos seus índices, que a educação integral é uma alternativa positiva para essa comunidade. Desde 2009, segundo a direção não há reprovações nas turmas de terceiro ano. Os alunos são todos alfabetizados no primeiro ano e costumam obter bons resultados nas avaliações externas, como a prova Brasil, o SAEB e a prova do programa Mais alfabetização<sup>216</sup>, realizada desde 2017.

Tomando como exemplo a fala de Cury (2014, p. 1060) em que alega que um dos problemas que impedem o alcance da “qualidade na educação” é a carga horária de estudos dos discentes, expressando “(...) a jornada escolar não ultrapassa as 4 horas legais” e citando Gatti (2013, p. 677) finaliza “(...) com isso se pretende que nossos estudantes saiam da escola com aprendizagens sólidas e significativas”, pode-se afirmar que a jornada escolar estendida é uma possibilidade real de oferta de mais

---

<sup>216</sup> Prova Brasil, SAEB e Prova Mais alfabetização – Avaliações externas instituídas como meio de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental.

educação, mais conhecimento e portanto, mais aprendizagem. Nesse sentido, esta experiência tem demonstrado resultados.

A educação integral em tempo integral, no entanto, conforme as pessoas que lá trabalham, precisa de investimentos constantes, assim afirmam que a qualidade decaiu muito de 2017 para 2019. Faltam investimentos em melhorias estruturais, materiais pedagógicos. Há um rodízio grande entre os profissionais que desempenham suas funções. Acredita-se que seja pela distância do centro, também pela dinâmica de funcionamento e proposta pedagógica. Alguns professores verbalizam que, muitos profissionais alegam não gostar de educação integral.

Conforme o depoimento de uma professora que trabalha na escola desde que abriu em fevereiro de 2009: “a escola favorece o desenvolvimento integral das potencialidades de cada aluno, a mudança de atitudes, as reuniões com a comunidade e encontros de formação continuada com os profissionais também, ajudam”. (professora do projeto de matemática, 15 de out. de 2019)

Essa experiência demonstra, não só que é possível se fazer educação integral em tempo integral, mas também que a vontade política, a gestão dos recursos para a implementação de uma educação que vise qualidade e êxito dos discentes são fundamentais. Se as condições são providas há possibilidades reais de sucesso.

Na atual conjuntura contemporânea, em que as responsabilidades sociais da escola se ampliam; em que prover as necessidades básicas das crianças é uma realidade para as escolas de periferia a fim de que estas estejam em condições de igualdade para aprender e se desenvolver; em que a educação pública não tem demonstrado indícios de qualidade, a educação integral em tempo integral pode ser uma via de resolução dos problemas de insucessos na educação brasileira, como também passar a evidenciar mais qualidade.

## **5. Conclusão**

As políticas públicas de educação acabam, muitas vezes não cumprindo com a sua finalidade em função de fatores que se interpõem entre as diretrizes e a compreensão e ou interpretação na implementação.

A educação integral é uma política que pode viabilizar resultados positivos, no entanto demanda esforço coletivo, especialmente da parte

do Estado com os investimentos necessários para que ela se concretize na prática cumprindo sua finalidade.

Embora a educação integral esteja assegurada em diversos documentos legais, já tenha sido uma diretriz fortemente defendida e abordada, conste atualmente na BNCC como um compromisso do governo federal, seja uma possibilidade real de organização dos sistemas escolares, até hoje essa política não passou de experiências aqui e ali ou de propostas isoladas de alguns governantes no país. Investimentos disponibilizados foram empreendidos no esforço de concretizar essa escola em tempo integral, como uma prática na educação brasileira, atendendo à crítica por parte de muitos educadores que defendem, entre outros aspectos educacionais que quatro horas diárias de aula não viabilizam a qualidade na educação.

Nessa via, pode-se pensar que a educação integral em tempo integral é uma utopia, embora muitas iniciativas tenham ocorrido no sentido de concretizá-la enquanto sistema organizacional escolar brasileiro. Relembrando as palavras de Teixeira, somente quando o Brasil virar um país sério as escolas serão integrais, a educação será levada a sério. Constata-se que com o apoio de pensadores e educadores brasileiros essa política pública tem se feito presente de modos e formas diferenciadas, ao longo do tempo nos sistemas escolares.

Refletindo a experiência da escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre-RS, verifica-se que, algumas escolas têm se aventurado na proposta da educação integral, como demonstra a experiência relatada, mas sempre com ressalvas para as dificuldades dos aspectos de implementação, de ações para contribuir na formação continuada dos profissionais e mesmo atendimento às necessidades primárias das crianças como alimentação e higiene, “boas condições de ensino e aprendizagem”. O relato demonstra que a escola tem conseguido atingir bom desempenho, mas é preciso um acompanhamento constante, investimentos constantes. Ainda se pontuaria, embora a experiência não tenha evidenciado, que a preocupação com o depois, ou seja quando as crianças deixam a escola aos oito anos, ao final do 3º ano do ensino fundamental e integram-se às instituições que atendem por turnos, todo o investimento feito anteriormente pode, simplesmente, perder o efeito. Dessa forma, a educação integral não pode ser implementada por partes, mas com abrangência na educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMENY, H. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação e sociedade*, v. 21, n. 73, Campinas, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S0101-7330200000400002](http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000400002). Acesso em: 8/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/SASE, 2014a. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 25 de novembro de 2019.

BRASIL. *Educação integral*. Brasília: MEC, 2009.

CARLINI, Herb. A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP). In: MOLL, Jaqueline *et al.* (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 439-48

CAVALIERE, A. M.; GABRIEL, T. G.; Educação Integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. *et al.* (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços*. Porto Alegre: Penso. 2012. p. 277-93

CIEP. Centro Integrado de Educação Pública – Rio Grande do Sul. Disponível em: [http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp\\_m505/ComEspEdu\\_integral\\_2013/CIEP.pdf](http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/ComEspEdu_integral_2013/CIEP.pdf). Consultado em: 24/11/2019

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1053-66, 2014. <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>.

OLIVEIRA, Rosane A. P. de. *Narrativa da Constituição de Uma Escola de Educação Integral por um grupo de Professoras Envolvidas*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Faculdade de Física, Porto Alegre, 2016.

RIBEIRO, Darcy. Ciep: a educação como prioridade. *Carta: falas, reflexões e memórias*. Brasília. Gabinete do Senador Darcy ribeiro, n. 3, 1994.

\_\_\_\_\_. *O Testemunho*. São Paulo: Siciliano, 1997.

\_\_\_\_\_. *Darcy Ribeiro estava certo: educação é o caminho para reduzir a criminalidade.* Notícia Estado de Minas Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2017/01/15/interna\\_politica,839547/darcy-ribeiro-estava-certo-educacao-e-o-caminho-para-reduzir-crime.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2017/01/15/interna_politica,839547/darcy-ribeiro-estava-certo-educacao-e-o-caminho-para-reduzir-crime.shtml). Consultado em: 11/11/2019.

\_\_\_\_\_. Fundação Darcy Ribeiro. Disponível em: <http://www.fundar.org.br/theme/site/files/acervo.pdf>. Consultado em: 11/11 2019.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

XAVIER, L.N. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC. 1950-1960*. Bragança Paulista: IFAN, 1999.