

PROPOSIÇÕES HISTÓRICAS DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: REALIDADE E DESAFIOS

Mariza Pacheco da Costa

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

mariza.costa@ucsal.edu.br.

O presente texto integra uma pesquisa de doutoramento em curso, que tem como objeto a Política de Educação Integral em Tempo Integral, com o objetivo de analisar seus fundamentos históricos à luz das políticas educacionais brasileiras. Parte-se da compreensão de que tais políticas são atravessadas por múltiplas determinações e contradições da realidade, expressas nos indicadores e constituídas no âmbito da luta de classes.

A proposta de Educação Integral, ao ampliar o tempo de permanência na escola, ficou afirmada como estratégia de qualificação da educação brasileira, orientando a reorganização das instituições escolares em direção à formação integral e ao desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas. Com raízes no ideário escolanovista e consolidada no início do século XX em meio às lutas sociais, constituiu-se no Brasil, como um campo de disputa atravessado por interesses econômicos e pela busca da classe trabalhadora por uma formação condizente com as transformações sociais e produtivas.

Em 1932, Anísio Teixeira, ao lado de outros educadores, ao contribuir para a elaboração do documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, propunha a defesa da implementação de uma política de educação integral no Brasil, destacando uma formação ampla para o desenvolvimento de indivíduos. Conforme Cavaliere (2009, p. 24-25), naquele momento histórico, havia a necessidade de construir um sistema educacional com acesso e permanência menos desigual para romper com a dualidade educacional instituída, tradicionalmente, no país.

Anísio Teixeira (1936, p. 58) sustentava que a educação não poderia subsistir como um privilégio de classe, mas como um direito indispensável à qualificação da vida e à democratização do país. Para o autor, a efetivação da democracia no Brasil seria indissociável da universalização de uma escola pública que servisse como instrumento de emancipação e participação social para todos os cidadãos e cidadãs.

Esta bandeira de expansão, defendida por Anísio Teixeira expôs a histórica negligência do Estado brasileiro em relação ao investimento na educação pública. Embora a proposta de Teixeira, Moll (2022, p. 57) aponta para a necessidade de um currículo centrado na formação integral do ser humano, pois tais iniciativas enfrentaram barreiras estruturais. Pois, na prática,



a política educacional não logrou êxito em romper com a ordem política hegemônica, permanecendo alinhada aos preceitos do liberalismo e à preservação do *status quo* social.

A partir da década de 1950, o debate sobre a ampliação da escolarização ganha força no Brasil, orientado à promoção de uma educação pública voltada ao acesso à cultura, à socialização, à preparação para o trabalho e à cidadania. Conforme Cavaliere (2009; 2010), a política de Educação Integral consolidada por Anísio, influenciado pelo pensamento de John Dewey, buscou articular o ensino integrado a outras instituições sociais, comprometido com a formação integral e a democracia.

Essa perspectiva materializou-se com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (1950), como uma das primeiras experiências de escola em tempo integral no país. Este projeto pioneiro introduziu o modelo das escolas-classe e escolas-parque; concretizado no governo Otavio Mangueira, período em que Teixeira ocupava a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (1947- 1951);

A proposta funcionou como modelo de semi-internato, jornada de oito horas, rompia com a instrução meramente formal. Segundo Moll (2022, p. 65), o currículo estruturou-se em dois períodos distintos: um dedicado à instrução em classe e outro voltado ao trabalho, à educação física, às artes e à convivência social. Esse novo arranjo pedagógico visava oferecer aos alunos(as) uma vida social integrando o estudo acadêmico a atividades recreativas e produtivas, exigindo dos docentes estratégias diferenciadas para a formação integral do sujeito.

A partir dessa experiência, iniciativas importantes foram implantadas; entre elas, a inspiração do modelo para a Escola Parque de Brasília, com os mesmos princípios, o Centro Educacional Elementar (1960), em Brasília; Em São Paulo (1961 e 1969) os Ginásios Vocacionais ofertavam ensino em tempo integral para estudantes das classes média e baixa, sendo interrompidos em 1969 em decorrência do regime militar.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro durante as gestões do governador Leonel Brizola (1983–1986 e 1991–1994). Entre 1986 e 1993, o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), em São Paulo. Em 1991, Fernando Collor de Mello (1990–1992), criou os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs); em 1992, passaram a ser denominados Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs). Embora atravessada por interesses de matriz burguesa, essa concepção ganha destaque no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, impulsionada por movimentos sociais; nesse contexto, a Constituição de 1988 torna-se como marco ao fortalecer o direito à educação e fomentar políticas voltadas ao acesso e à ampliação do tempo escolar.



Nesse processo, consolidou-se um conjunto de normativas voltadas à institucionalização da Educação Integral em Tempo Integral, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990), a LDBEN (Lei n.º 9.394/1996), os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014), o Decreto nº 6.094/2007, a Portaria Interministerial nº 17/2007 e, mais recentemente, a Lei nº 14.640/2023; entre outros dispositivos, que embora ampliem as possibilidades de escolarização, tais dispositivos expressam, em sua formulação, contradições vinculadas à manutenção de diretrizes do Estado neoliberal.

Em meio às contradições dessas normativas, desde a década de 1990, intensificaram experiências em estados e municípios que diversificaram as práticas educativas, incorporando atividades extraescolares, parcerias e diferentes metodologias, ampliando as possibilidades formativas dos(as) estudantes, conforme Coelho (2009, p. 92).

No âmbito nacional, o Programa Mais Educação (2007) impulsionou a ampliação da jornada escolar, posteriormente redirecionado e descontinuado com o Novo Mais Educação (2016). Mais recentemente, a Lei nº 14.640/2023 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, retomando a expansão das matrículas com base em políticas de financiamento e nas experiências acumuladas, ainda que, em muitos casos, se restrinja à ampliação do tempo escolar sem a efetivação plena da concepção de Educação Integral em Tempo Integral.

Compreendemos que a mera extensão da carga horária na escola desacompanhada de uma reestruturação qualitativa do projeto pedagógico, mostra-se insuficiente para gerar impactos significativos no desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas. Como sustenta Pereira (2008, p. 102), o ser humano deve ser compreendido como um ser social dotado de dimensões emocionais e cognitivas que demandam o amparo de políticas públicas qualificadas.

A efetividade da Educação Integral em Tempo Integral exige a articulação de práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas, voltadas às necessidades das comunidades e comprometidas com a transformação da realidade da classe trabalhadora, o que pressupõe a garantia do direito à educação por meio de uma escola pública, laica e orientada por um projeto sociopolítico emancipador; contudo, ao refletir a própria estrutura social, a escola tende a reproduzir desigualdades, sendo que, como aponta Jaqueline Moll (2014, p. 369), o acesso tardio e as condições precárias ainda comprometem o ingresso e a permanência dos(as) estudantes.

Desse modo, a compreensão das políticas educacionais como expressão de disputas entre projetos societários distintos evidencia o caráter contraditório de sua materialização, situando o campo educativo como espaço de luta pela hegemonia. Nesse contexto, a

efetivação dos direitos educacionais está intrinsecamente vinculada à conquista de liberdade política pela classe trabalhadora, sendo a luta por uma educação de qualidade, articulada a melhores condições de trabalho e de vida, elemento central para a transformação social e para a afirmação coletiva de direitos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 fev. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.640/2023**. Programa Escola em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 02 mar. 2026.
- CAVALIERE, A. M. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-83, abr. 2009. Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em: 10 mar. 2026
- CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 20, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 mar. 2026
- MOLL, Jaqueline. **O PNE e a Educação Integral Desafios da escola de tempo completo e formação integral**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447>. Acesso em: 01 mar. 2026.
- PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social: temas & questões**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TEIXEIRA, Anísio (1956). **Educação não é privilégio**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 63, p. 3-61, jul.-set.

