

**Apontamentos sobre as dimensões constitutivas da Educação Integral em perspectiva crítica**

*Notes on the constitutive dimensions of Integral Education in a critical perspective*

Rafael de Brito Vianna  
Éder da Silva Silveira  
**Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)**  
Santa Cruz do Sul, Brasil

**Resumo**

Neste artigo tem-se o objetivo de identificar e compreender as principais dimensões que constituem a concepção de Educação Integral em perspectiva Crítica. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de cunho teórico-bibliográfico, buscando localizar, no âmbito da literatura disponível sobre o tema da Educação Integral, quais seriam os principais sentidos e dimensões de uma Educação Integral nesta perspectiva. As principais dimensões exploradas no texto são: democracia, tempo-espço, dignidade e justiça social. Juntas elas constituem um sentido crítico de Educação Integral que vem sendo ignorado por políticas educacionais contemporâneas. Compreende-se que uma Educação Integral em perspectiva Crítica tem o compromisso com uma formação na qual a razão humana se oponha às razões instrumentais e favoreça a superação de obstáculos à emancipação.

**Palavras-chave:** Educação Integral; Políticas Educacionais; Educação Crítica.

**Abstract**

This article aims to identify and understand the main dimensions that constitute the concept of an Integral Education in a Critical Perspective. To do so, we develop a qualitative bibliographic research, trying to locate, within the available literature on the topic of Comprehensive Education, what would be the main meanings and dimensions of an Integral Education in a critical perspective. The main dimensions explored in the text are: democracy, time-space, dignity and social justice. Together, they constitute a critical sense of Integral Education that has been ignored by contemporary educational policies. We argue that an Integral Education in a critical perspective is committed to a formation in which human reason is opposed to instrumental reasons and favors the overcoming of obstacles to emancipation.

**Keywords:** Integral Education; Educational Policies; Critical Education.

## 1. Notas introdutórias ao debate

*Na Educação, há momentos em que precisamos nos dedicar a rever teoricamente determinados conceitos, no sentido de aprofundá-los e precisá-los, visto que os passos que são dados a partir desses conceitos nem sempre levam a idênticos caminhos (COELHO; SIRINO, 2018, p. 137).*

O presente artigo resultou de uma pesquisa maior (VIANNA, 2021), em que foram analisados documentos referentes à Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e à Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), em curso no país desde o final de 2016. O objeto maior da análise eram os sentidos da Educação Integral na Reforma analisada, incluindo a PFEMTI. O estudo permitiu explicar que a Reforma do Ensino Médio, por defender um currículo baseado em competências e habilidades, por negligenciar o acesso a conhecimentos historicamente acumulados nos diferentes campos das áreas e de suas ciências e fragilizar o Ensino Médio enquanto Educação Básica, deslocou o sentido crítico de Educação Integral para a lógica neoliberal. Isso em defesa da formação de um jovem compatível com sua racionalidade, o "jovem cosmopolita" ou "empreendedor de si" (VIANNA, 2021).

Ao reduzir a formação humana às habilidades e competências socioemocionais, os documentos analisados reforçam a tese de que “o sentido de Educação Integral entrou em uma nova arena de disputa a partir de 2016, não mais priorizando os pressupostos de uma formação omnilateral e de emancipação dos sujeitos” (VIANNA, 2021, p. 218). Conforme observaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020), sobretudo a partir de 2003, passou a prevalecer, no Brasil, uma tendência hegemônica de Educação Integral para o Ensino Médio alinhada às perspectivas de formação integrada, omnilateral e politécnica. No entanto, desde 2016, essa tendência identificada pelos autores é interrompida através da atual Reforma do Ensino Médio, porque “o pressuposto da formação integrada não é o tipo de educação que interessa à classe dominante” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2020, p. 62).

Partindo dessa análise, nosso objetivo é identificar e compreender as principais dimensões que constituem a concepção de Educação Integral em perspectiva Crítica. Para isso, desenvolvemos pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, buscando localizar, no âmbito da literatura disponível sobre o tema da Educação Integral, quais seriam os sentidos e dimensões de uma Educação Integral nessa direção teórico-epistemológica.

Entendemos, conforme Nobre (2004, p. 10), que um dos sentidos fundamentais da perspectiva Crítica, à luz das Teorias Críticas, é que “a crítica implica em um ponto de vista capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores presentes no existente possam se realizar” (NOBRE, 2004, p. 10). Trata-se de uma perspectiva “que vê o que existe na perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente”. Assim, é característica da perspectiva crítica “apresentar ‘as coisas como são’ sob a forma de tendências presentes no desenvolvimento histórico” (NOBRE, 2004, p. 11). Tais tendências só se tornam possíveis se “for considerada a perspectiva de emancipação, da realização de uma sociedade livre e justa [...], [bem como] os arranjos concretos tanto dos potenciais emancipatórios quanto dos obstáculos à emancipação”. (NOBRE, 2004, p. 11). Por essa razão, as principais dimensões da Educação Integral em perspectiva Crítica serão aquelas que possibilitem uma formação na qual a razão humana se oponha às razões instrumentais e favoreça a superação de obstáculos para o alcance da emancipação.

Metodologicamente, a pesquisa bibliográfica sobre o tema foi articulada com discussões do campo filosófico que permitiram explorar os sentidos da Educação e/ou formação integral, recuperando aspectos históricos e contribuições teóricas de pesquisadores e pesquisadoras relevantes no domínio estudado. A pesquisa bibliográfica permitiu localizar os autores e autoras mais citados nos textos encontrados a partir do levantamento bibliográfico realizado, que incluiu buscas no portal de periódicos da Capes, em seu Catálogo de teses e dissertações e no Google Acadêmico. A partir da identificação de “autores-base” sobre a temática, passamos a localizar, nesses textos, os principais sentidos e dimensões que constituem a Educação Integral em perspectiva Crítica. Cabe ressaltar que as dimensões aqui abordadas não são únicas, porém, contribuem para o debate teórico-epistemológico a respeito da Educação Integral em um contexto de ressignificação e deslocamento de seu sentido crítico à racionalidade neoliberal. Assim, nas seções a seguir apresentamos as principais dimensões em três eixos principais.

## **2. Dimensões constitutivas da Educação Integral em perspectiva crítica**

O conceito de Educação Integral é polissêmico dentro da tradição pedagógica ocidental. Sua historicidade e suas variadas correntes — em determinados contextos

políticos, econômicos e sociais — expressaram certa base para projetos societários e educacionais.

A expressão Educação Integral, como observou Paro (2009), pode ser vista como um pleonasma: “ou a educação é integral ou, então, não é educação”. A emergência da noção está relacionada à luta e à defesa de concepções e práticas de educação contrárias ao treinamento, e à compreensão de que todos são considerados sujeitos históricos. Trata-se de uma noção que vê a educação como um complexo processo de apropriação da cultura e que “leva em conta toda a integralidade do ato de educar” (PARO, 2009, p. 19). Na historicidade do termo, nos séculos XIX e XX, encontramos vertentes filosóficas distintas, de cunho libertário, anarquista e socialista, que criticaram processos de formação humana que separavam o trabalho intelectual do manual, ou mesmo os aspectos físico e moral do intelectual e científico. Assim, tais correntes políticas-filosóficas contribuíram para compreender a Educação Integral como processos formativos multidimensionais, que se opõem à formação-treinamento alienante, à “separação entre os conhecimentos e o contexto cultural onde são produzidos” (CAVALIERE, 2009, p. 42) e à limitação ou impossibilidade de reflexão, autonomia e conscientização.

Apesar de a Educação Integral ser considerada um conceito em permanente disputa, é consenso entre autores e autoras que debatem o assunto que um dos objetivos principais da Educação Integral em perspectiva Crítica é propiciar a emancipação humana. Como observou Guará (2009), a Educação deve ser compreendida na perspectiva dos sujeitos, em que:

essa integralidade se processaria pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes. Apesar da preponderância eventual de um ou outro desses aspectos, essa perspectiva compreende o homem como ser uno e integral, que precisa evoluir plenamente num processo de educação que se articula com o desenvolvimento humano (GUARÁ, 2009, p.70).

No Brasil, nos últimos anos, a incidência da racionalidade neoliberal na formulação e atuação das políticas de escolarização tem ocorrido através de mecanismos que contribuem para capturar o sentido crítico da ideia de Educação Integral, deslocando-o em prol da produção de uma concepção de formação mais compatível e alinhada com esta racionalidade, “que tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Entre esses mecanismos está o estabelecimento de relações sinonímias entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral, bem como a negação do princípio emancipatório da Educação Integral. Sobre este tema, consideramos que a construção de uma Educação Integral para a emancipação é um movimento complexo e que não se torna possível apenas na escolarização, tampouco pode ser garantida em escolas de tempo integral, pois o tempo ampliado na escola não é garantia de Educação Integral, como temos acompanhado nos discursos e escolhas de determinados agentes e instituições políticas.

Entrar neste debate neste momento exige, como destacamos no texto em epígrafe, distinguir e precisar conceitos uma vez que, no campo da prática, determinadas políticas educacionais acabam fazendo intervenções em processos formativos através de caminhos contraditórios às finalidades que supostamente defendem. Neste sentido, tomamos como premissa que “Educação Integral” diz respeito a uma concepção de formação humana, enquanto a “[educação] de tempo integral” faz referência à dimensão quantitativa do tempo de permanência na escola. Vale igualmente pontuar a distinção entre “tempo integral” e “jornada ampliada”, pois ainda que também sejam tratadas como expressões sinônimas, possuem diferenças quando observadas à luz da legislação, pois nem mesmo a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, chegou a definir a expressão “tempo integral”, ainda que a tenha referenciado em seu texto (COSTA; ROSA; PAIVA, 2018, p. 56). Abordando esta questão, os autores explicam que a primeira definição de “tempo integral” apareceu com a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), cujo artigo 21 definiu tempo integral como um período de jornada escolar que abrange pelo menos sete horas diárias. Posteriormente, esta definição foi ratificada pelo Decreto nº 6.253/2007, relativo ao FUNDEB, que considerou como tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias. Já o termo “jornada ampliada” diz respeito a “um tempo escolar maior que o regular – de quatro horas diárias. Portanto, em termos quantitativos, concluímos que ‘tempo integral’ é um tipo de ‘jornada ampliada’” (COSTA; ROSA; PAIVA, 2018, p. 56).

No contexto atual, caracterizado pela mercantilização da educação defendida pela racionalidade neoliberal, rever e precisar o conceito de Educação Integral, reafirmar sua dimensão política que visa à ação de não subordinação e reprodução das desigualdades, é um dos aspectos centrais do movimento que pretendemos neste artigo. Tal dimensão é uma

forma de contraposição ao modelo que se torna cada vez mais presente e que busca a homogeneização da sociedade, dos sujeitos e instituições, principalmente a escolar. É necessário ressaltar que “uma das bases da concepção de educação integral é, justamente, esta predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais” (CAVALIERE, 2002, p. 262). Ferreira e Pinheiro (2018) apontam que:

ao nos aproximarmos de Educação Integral não podemos deixar de entender que está em causa a formação da pessoa na sua totalidade, o que não significa desconsiderar a sua relação para além do indivíduo (FERREIRA; PINHEIRO, 2018, p. 20).

Partir da perspectiva de multidimensionalidade implica perceber os indivíduos na condição de sujeitos plurais e, igualmente, identificar as várias dimensões que cercam e compõem o conceito de Educação Integral. Se é impossível engessá-lo devido ao seu feitio mutável e plural, é importante a construção e identificação de dimensões que possam vir a emergir do referencial teórico acumulado no Brasil e que ajudam a refletir sua característica multifacetada em perspectiva crítica. Tal “delimitação de fronteiras” se torna necessária, conforme mencionado anteriormente, em um contexto de crescente mercantilização da educação, no qual ocorre a expansão de políticas curriculares e programas nacionais que vêm estabelecendo uma relação sinonímia entre uma Escola de Tempo Integral e a Educação Integral. Relação esta que vem evidenciando uma das formas de deslocamento de sentido da Educação Integral, pois nega sua historicidade e sua perspectiva crítica, tensionando os sentidos e os limites da atual agenda educacional brasileira (SOUZA, 2021; CRUZ; CRUZ; SILVEIRA, 2020).

Assim, nas seções que seguem apresentamos as três dimensões que se mostraram proeminentes na pesquisa bibliográfica realizada na produção acadêmica brasileira a respeito da Educação Integral: a dimensão democrática; a dimensão tempo-espço; e a dimensão da dignidade e justiça social.

### **2.1 A dimensão democrática da Educação Integral**

Em uma perspectiva Crítica, a Educação Integral implica a possibilidade de uma formação que experencia a autonomia política e a não subordinação dos sujeitos (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017). Ela provoca ação prática para interferir nas realidades e para a construção de uma sociedade democrática. De maneira ampliada, pode-se entender a democracia moderna como um regime político que está baseado na soberania popular

(SAVIANI, 2017), em que a população possui a prerrogativa de escolher seus governantes. Para que isso seja possível, a construção de uma consciência política da coletividade e dos indivíduos possui uma íntima relação com a educação que assume uma função explicitamente política. “A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia” (SAVIANI, 2017, p.654).

No contexto brasileiro, mesmo ao assumir a democracia como regime formal de governo, percebemos que por si só ela não garante uma experiência democrática ampliada se considerarmos que ela também é alvo de disputa entre grupos políticos que influenciam a construção do projeto societário e educacional contemporâneo. Ao observarmos que a relação entre democracia liberal e neoliberalismo não é uma relação de exclusão e sim de complementaridade, para pensar sobre uma educação que se diga integral a fim de garantir a emancipação humana, também se torna necessário assumir com radicalidade sua dimensão democrática, pois, Pagní (2018) observou que:

a democracia representativa se erigiu como uma das bandeiras do liberalismo, no neoliberalismo ela parece ter se tornado meramente formal, fria, ou, se preferirmos, baseada numa racionalidade descolada da existência ética e arraigada em formas de vida moral cristalizadas, economicamente calculadas e controladas (PAGNÍ, 2018, p. 66).

Uma Educação Integral que considera a dimensão democrática “busca garantir o acesso ao conhecimento aos diferentes níveis sociais” (SILVA; SILVA, 2012, p. 222). Levar em consideração a possibilidade de igualdade nas diferenças sociais é fundamental para tal tarefa. Alguns elementos da dimensão democrática que constitui a perspectiva crítica de Educação Integral podem servir de balizas para as relações que se estabelecem na escola e em sua direção, entre as quais a cidadania, a dignidade humana, a formação para os Direitos Humanos e a inclusão social.

O deslocamento de sentido da Educação Integral percebido por nós, no âmbito da reforma atual do Ensino Médio, evidencia que a dimensão democrática é uma dimensão política necessária para uma formação humana integral. Nos casos em que ela não é um eixo estruturante das políticas e dos processos formativos, não raro adota-se uma visão assistencialista e de tutela. Nessa perspectiva, a maior permanência diária de tempo dos jovens nas escolas é compreendida como uma solução preventiva para a criminalidade,

principalmente quando o público-alvo são os grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade.

Em relação à escola de tempo integral, por exemplo, Cavaliere (2007) observa:

a visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Como resultado, apesar de a proteção e o cuidado serem elementos importantes, as políticas que adotam uma postura assistencialista desperdiçam experiências ao secundarizar seus objetivos de oferecer instrumentos e conhecimentos para a superação dessas realidades. Torna-se indispensável um esforço para que se estabeleça um equilíbrio entre o proteger e educar. Sobre esse aspecto, “quanto ao equilíbrio entre “proteção” e “exposição” na vida escolar, um elemento que, nos parece, favoreceria o encontro de um ponto ideal seria a recepção pela escola da criança como um ser integral, ou seja, um indivíduo em suas diversas dimensões” (CAVALIERE, 2002, p. 262).

Embora possamos considerar a existência de uma linha tênue entre a doutrina de proteção social e o assistencialismo nos debates entre Educação Integral e ampliação da jornada escolar, uma das questões-chave destacada na bibliografia é a articulação entre saberes e entre teoria e realidade. Conforme Guará (2009, p. 68):

educação integral com inclusão social supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades – uma educação que constrói caminhos para um novo momento histórico de integração cada vez maior de conhecimentos e competências (sic). Por isso as ações voltadas para a melhoria da educação contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (atendimento a todos), seja na aposta qualitativa (todas as dimensões da vida), necessitam ser articuladas. Entretanto, o bom desempenho escolar continua a ser um direcionador fundamental para a inclusão cidadã.

Desse modo, uma política de ampliação do tempo escolar que não estabeleça uma articulação necessária com outras políticas sociais, e que não tenha por objetivo a inclusão social, se opõe a um projeto de uma formação integral, estruturando-se apenas na dimensão seletiva e não na inclusão. Essas dimensões são explicadas por Zucchetti e Moura (2017). A primeira é uma dimensão de caráter seletivo, em que as políticas, no sentido demográfico e geográfico, acabam delimitando sua atuação em populações mais vulneráveis — apenas de forma compensatória — para o combate à pobreza. Elas acabam por apresentar baixo impacto social, pois, a instituição escolar ou a política em si, de forma isolada, não a erradicam.

Por outro lado, podem também produzir o que as autoras analisam como “dimensão inclusiva”, que se baseia em “princípios de justiça social e solidariedade com maior ou menor universalismo, tal qual a política educacional” (ZUCCHETTI; MOURA, 2017, p. 268).

A defesa de uma Educação que se pretenda integral e inclusiva, baseada no princípio democrático e na justiça social de maneira solidária, vai além da oferta de um tempo ampliado em particular. O tempo ampliado deve ser visto no conjunto com as demais políticas sociais, entendidas como estruturais para esse processo. Moll (2019, p. 18) ressalta:

diante desse cenário histórico, a tarefa de construir a educação em tempo integral e de formação humana integral é uma tarefa gigante, mas possível, de médio e longo prazo, e que implica profundas articulações e mudanças culturais, através políticas amplas de enfrentamento das desigualdades.

O enfrentamento das desigualdades para o exercício de uma cidadania plena para todos e todas, por mais difícil e complexo que seja, principalmente aos historicamente excluídos, deve considerar que a educação não pode ser vista como uma mercadoria, e os sujeitos envolvidos no processo como meros consumidores. É necessário o endosso da sociedade civil, e que seu papel também se reflita nos dispositivos normativos das políticas para a construção de realidades democráticas, com dignidade humana e justiça social. Essa temática dialoga com o tema da autonomia e da gestão da própria escola, pois como considerar a dimensão democrática em um projeto de formação integral se a própria escola não possui condições adequadas para o exercício da autonomia e da gestão democrática?

Como observaram Silva e Chagas (2022, p. 167), chama atenção o que apontam as pesquisas recentes sobre o “movimento de ingresso do setor privado na gestão das escolas públicas de ensino médio de tempo integral”, indicando profunda contradição com a concepção crítica de Educação Integral em relação à sua dimensão democrática. Percebe-se uma clara intensificação das relações público-privadas neste domínio. Silveira *et. al.* (2022, p. 16), por exemplo, destacaram que em relação à Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral, “na prática, essa política tem sido executada através de parcerias público-privadas firmadas entre Estados e institutos ou fundações que representam os interesses empresariais em relação à reforma do Ensino Médio”. Além de se manifestarem na gestão escolar, tais parcerias tem se materializado na compra de sistemas de ensino, materiais didáticos, modelos e matrizes curriculares de tempo integral, subvenção de vagas em instituições privadas e diferentes serviços de assessorias para escolas e secretarias de

educação que estão ampliando as formas de controle do trabalho docente e, por consequência, afetando a autonomia da escola e sua gestão democrática (CARVALHO, 2017; SOUZA, 2021; SILVEIRA, 2022; FEUERHARMEL, 2022).

Dessa maneira, uma educação que se pretenda integral deve comprometer-se com um projeto político democrático, sustentado na inclusão, na autonomia, na gestão democrática e na pluralidade dos sujeitos e de suas realidades. Caso tais dimensões não sejam consideradas centrais no projeto de uma Educação Integral, com ou sem a ampliação do tempo escolar, corre-se o risco de desenvolver, de forma reducionista, uma educação tutelada e assistencialista, em que os estudantes não são vistos como protagonistas e sujeitos políticos comprometidos com o bem viver individual e coletivo (ARROYO, 2012).

## **2.2 As dimensões da Dignidade, da Justiça Social e da Integração Curricular**

A dignidade e a justiça social são dimensões indissociáveis para um Educação Integral na atualidade. Em uma sociedade extremamente desigual e injusta como a que se vive atualmente, a escola, enquanto parte dessa constelação social precarizada, reproduz e colabora, de maneira consciente ou não, para o agrave desse cenário. Quais são as limitações impostas interna e externamente para a escola e a educação como um todo, para que sejam mais justas? Torna-se “importante refletir sobre a justiça escolar para avaliar o sentido e o alcance das políticas escolares” (DUBET, 2004, p. 540) que, apesar dos propósitos serem considerados válidos no campo político — enquanto petições e desejos comuns — dependem de condições materiais e sociais que, no campo das realizações, também possuem limitações. Assim, a Educação Integral deve ser compreendida como constituinte de um “projeto coletivo na medida em que se inscreve num propósito político de servir uma sociedade mais equilibrada e coesa” (FERREIRA; PINHEIRO, 2018, p. 21).

Embora a Educação Integral seja entendida como parte de um projeto coletivo e político na busca de uma sociedade mais justa, destaca-se que nenhuma escola ou política, de maneira isolada, consegue, de fato, a produção de uma sociedade mais justa. Partindo de uma concepção de que educação é considerada um direito inerente ao ser humano, com o objetivo de propiciar sua emancipação e autonomia, a ampliação do tempo escolar e a de permanência na escola devem levar em consideração que fazer Educação Integral:

requer não somente uma revisão na distribuição de tempos e espaços educativos, como também nos seus conteúdos, que passam a ser compreendidos numa visão mais ampla, abarcando não somente a produção do conhecimento científico, mas

também de diversos campos de expressão do humano, como todas as formas artísticas (COELHO; HORA, 2011, p. 1).

Em uma sociedade desigual, a oferta de escolas de tempo integral, por exemplo, não deve ser analisada apenas no âmbito do acesso. É necessário analisar a possibilidade de permanência e de desenvolvimento das potencialidades das juventudes, de suas pluralidades, do seu reconhecimento e, ainda, o fato de que, muitas vezes, a inserção do jovem trabalhador no mercado de trabalho é feita de modo precoce e precário. Assim, tais elementos devem ser considerados ao se pensar em políticas educacionais e na construção de uma educação básica que garanta a qualificação do processo de ensino-aprendizagem como significativo e transformador. Nesse sentido, as discussões em torno de um acesso digno ao conhecimento, como o reconhecimento das pluralidades dos saberes desses sujeitos, passam diretamente pela compreensão dos sentidos e intenções que estão presentes nas políticas e propostas curriculares contemporâneas.

Na Pedagogia Crítica, um dos princípios basilares que deve orientar o currículo é a emancipação humana, que ocorre pelo resgate da relação ontológica entre educação e trabalho. A superação de uma escola e de uma educação unilateral implica a construção de conhecimentos teóricos e empíricos, em uma visão multidimensional que busca aproximar a ciência com a realidade de modo integrado (MACHADO, 1989). Coelho e Hora (2009, p. 183) reforçam que:

o conhecimento escolar não tem apenas o conhecimento científico como saber de referência. Há vários saberes que se juntam às práticas sociais de referência, nas quais se incluem atividades sociais diversas de pesquisa, produção, engenharia, bem como atividades culturais.

Portanto, esses autores entendem que, na prática, a Educação Integral “eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano” (COELHO; HORA, 2009, p. 185).

É necessário, portanto, “a integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar o estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais” (RODRIGUES, 2008, p. 114). Em uma visão mais ampla de integralidade, “a educação integral não se confunde com a escolarização, pois a escola não é a única instituição que pode desabrochar potencialidades humanas” (GADOTTI, 2009, p. 40). Por isso:

o papel da escola na proposição do projeto de Educação Integral deve se constituir a partir da luta por uma escola mais viva, de modo que se rompa, também, gradativamente, com a ideia de sacrifício, atrelada ao Ensino Formal e, por outro

## *Apontamentos sobre as dimensões constitutivas da Educação Integral em perspectiva crítica*

lado, de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal em relação a esse sistema escolar (MOLL, 2009, p. 32).

Além de ser articulado com as dimensões anteriormente discutidas, o currículo deve possibilitar uma integração entre a escola e a realidade de seus estudantes, priorizando a educação enquanto ato político, pois, “uma formação política é essencial, assim como a articulação com a realidade e suas contradições” (GADOTTI, 2009, p. 34). Além disso, “as escolas devem ser pensadas como locais onde se potencializem as atividades cooperativas e conjuntas. São essas atividades que levam efetivamente ao conhecimento, pois a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social” (CAVALIERE, 2007, p. 1022). É evidente que não se pode reduzir os problemas enfrentados pelas juventudes brasileiras a questões que tratem somente da organização curricular. No entanto, se o currículo não puder ser entendido e considerado o único culpado, tampouco deve ser desprezado por ser um elo importante na construção de um projeto societário e educacional comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Contraditoriamente, a ampliação da jornada escolar, no contexto social brasileiro atual e nas realidades das juventudes, pode gerar um efeito reverso e perverso que, ao invés de tornar a escola mais inclusiva, expulsa os jovens trabalhadores que, por sua vez, diante da impossibilidade de uma jornada estendida e que seja conciliatória com o regime de trabalho, abandonam a escola em um movimento que Acácia Kuenzer chamou de “inclusão excludente”, que pode ser entendida como:

estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo [...] homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2001, p. 14-15).

Dessa maneira, cria-se, em seu interior, uma inclusão excludente que, ao ampliar, cada vez mais, a participação de jovens nas salas de aula, não garante uma Educação Integral, porque, muitas vezes, os currículos se pautam no processo avaliativo de maneira quantitativa, gerando uma “certificação vazia” (KUENZER, 2001, p. 15). Assim:

o grande desafio hoje, para as escolas e os educadores, está em ter que superar as dificuldades impostas ao sistema escolar, que, além de enfrentar dificuldades produzidas na nova ordem mundial, é, também, um novo palco de lutas e contradições decorrentes da democracia de acesso. Esta, ao haver legitimado o direito de todos à Educação, levou para a escola grupos sociais e culturais antes ausentes desse espaço, assumindo um caráter inevitavelmente multicultural (VILELA, 2007, p. 225).

Um currículo que busca uma Educação Integral tem que se mostrar capaz de integrar não apenas as pluralidades subjetivas, sociais e culturais que adentraram a instituição escolar nas últimas décadas, mas, também, elaborar uma série de estratégias pedagógicas que tenham a formação integral como finalidade, independentemente do tempo a ser ampliado. Nesses termos, a ampliação da jornada escolar deve ser entendida como uma oportunidade de maior exposição e aprofundamento do conhecimento científico, articulado com as diversas dimensões, realidades e possibilidades que cercam as escolas e que exigem uma constante transformação dos currículos — devido às demandas sociais e políticas que tensionam os processos de ensino-aprendizagem.

### **2.3 A dimensão Tempo-Espaço: limites e possibilidades**

Embora essa dimensão possa ser subdividida em duas categorias, de tempo e de espaço, por questões epistemológicas e metodológicas elas se fundem, pois, em uma perspectiva de Educação Integral crítica, elas estão interligadas em uma relação de dependência mútua para a construção e materialização de um projeto emancipatório.

A criação da pedagogia moderna buscou reorganizar os sistemas escolares juntamente com as mudanças estabelecidas com o advento da manufatura. Tornou-se necessário, portanto, o controle do tempo e dos corpos para uma produção de larga escala. A instituição escolar se tornou um catalizador na formação dessa humanidade ao empenhar o papel de domesticação e de racionalização das vidas no novo modelo econômico e produtivo. O processo de modernização resultou no rompimento da relação ontológica entre trabalho e educação, reforçando ainda mais a dualidade entre uma elite educada para governar e a população pobre que deveria ser instruída para o ingresso minimamente qualificado no setor produtivo.

Nesse sentido, a escola, gradualmente, incorporou modelos de organização como o fabril: separação por idade, conhecimentos determinados numa “grade” curricular e estabelecidos por uma lógica de turnos, em que um maior tempo de permanência na escola era privilégio apenas da elite, quando muitas escolas funcionavam em regime de internato. Assim:

compreender o caráter relativo, contingente, do tempo de escola é na verdade compreender sua gênese histórica, muitas vezes obnubilada pelo fato de que os modelos escolares têm ultrapassado longos períodos, com lentas transformações, sendo, com frequência, naturalizados (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

## *Apontamentos sobre as dimensões constitutivas da Educação Integral em perspectiva crítica*

Para a manutenção de uma concepção de Escola de Tempo Integral que rompa com a lógica tradicional é necessária a reorganização não apenas dos tempos e sua compreensão, mas também a construção de um espaço que propicie as atividades complementares em um currículo integrado, articulado com as demandas dos estudantes, professores e comunidade escolar.

A restrição do tempo faz com que a escola absorva e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo do saber acumulado e, portanto, incapazes de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor (GIOLO, 2012, p. 98).

Essa articulação deve contemplar “tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos do viver, de socialização” (ARROYO, 2012, p. 33). A simples ampliação do tempo de permanência na escola não garante a integralidade, necessitando um ajuste das variadas dimensões que dão sentido ao processo de construção de uma Educação Integral. Dessa forma, encara-se a ampliação da jornada escolar como um direito social, não apenas de proteção e cuidado, mas também de acesso aos conhecimentos científicos e de sua democratização. Torna-se necessário:

em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades (LECLERC; MOLL, 2012, p. 17).

O tempo e o espaço são, portanto, elementos importantes para a criação de uma concepção escolar que tenha por objetivo ofertar Educação Integral. Considerar essas dimensões também exige pensar as escolas e seus currículos em perspectiva multicronológica, isto é, não apenas no interior das instituições, mas para além delas e de seus muros. Considerar essa dimensão da Educação Integral exige ainda:

desenvolver uma nova dinâmica pedagógica com conteúdos e temas que abordem o que é fundamental para a vida em uma sociedade direcionada pelo bem público, visando o aprofundamento dos conhecimentos, o espírito crítico e as vivências democráticas. [...] Isso requer tempo e o tempo da escola tem de ser equacionado tanto quanto as vertentes que se entendem necessárias desenvolver (FERREIRA; PINHEIRO, 2018, p. 24).

Diante do exposto:

o contexto escolar, especialmente destinado às classes populares, tem de ser organizado e forte o suficiente para provocar no aluno uma verdadeira ruptura entre os esquemas mentais ditados por uma cultura prática, oral e visual, em favor de uma cultura escrita e intelectualizada (GIOLO, 2012, p. 99).

A ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, exige rupturas com essa organização cronológica e fragmentada, com mobilização e envolvimento de outros agentes: professores e comunidade. Esses agentes se comprometem com o projeto e passam a exigir mudanças nas estruturas físicas e materiais que permitam qualificar as experiências pedagógicas no interior da instituição escolar.

O tempo ampliado, na perspectiva de uma Educação Integral crítica, também provoca movimentos de articulação com outros espaços que se encontram além dos muros escolares e que permitam experiências educativas baseadas em um compromisso ético de formação integral. Para isso, a oportunidade de acesso às condições materiais para a execução de práticas curriculares integradoras e integradas é imprescindível.

Aliado ao tempo, o espaço é uma dimensão potente para se pensar sobre a oferta de Educação Integral e, em conjunto com a ampliação das jornadas escolares, tem por desafio o alargamento das experiências educacionais que permitam maior diversificação dos espaços com o objetivo de:

superar o tradicional reducionismo do trabalho docente a aula e do trabalho dos educandos a enclausuramento na sala de aula. [...] O direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços, priorizar novos e outros espaços físicos, nas políticas, nos recursos (ARROYO, 2012, p. 44).

A construção de uma Educação Integral é um processo coletivo na perspectiva de uma intersetorialidade, em que “tratar os sujeitos situados em um mesmo tempo e espaço de maneira integrada e convergente exige, no campo da concretude, articulações de ações” (RABELO, 2012, p.119). Nesse sentido, afirma a autora, “o olhar voltado para o ‘inter’, para o meio, evidencia a perspectiva do coletivo, da importância dos vários setores e dos diferentes atores sociais comprometidos com a construção da educação integral que almejamos” (RABELO, 2012, p. 119). Um dos desafios desse processo é a qualificação desse tempo que, “necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos da infância e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar” (MOLL, 2012, p. 29).

Sob o prisma intersetorial, o conceito/ dimensão de espaço ganha uma amplitude que assume um sentido de “território”. Essa amplitude “acena para o cenário de política pública intersetorial, da complexidade social e de estratégias integradas de educação” (RABELO, 2012, p. 124-125). Torna-se indispensável “baixar os muros da escola” e pensar sobre as cidades

como “território de múltiplas possibilidades educativas” (MOLL, 2012). Assim, a intersetorialidade leva ao diálogo e à reflexão sobre as possibilidades de potencializar e reimaginar outros tempos e outros espaços que estimulem aspectos intelectuais, culturais e cognitivos dos estudantes, em um regime de colaboração entre diversos agentes comprometidos com a Educação Integral.

Uma alternativa potente na defesa da ampliação de tempos e espaços para a oferta de uma Educação Integral que não se restrinja à ampliação da jornada escolar e ao papel da instituição escolar como única responsável são os debates e as políticas voltadas para as chamadas *Cidades Educadoras*. Dessa forma, “a perspectiva que se abre com a cidade educadora potencializa a relação entre instituições, políticas públicas, iniciativas sociais, ações cidadãs, na perspectiva da construção de sociedades pluralistas e democráticas” (MOLL; BERNARDI; LOURO, 2021, p.1). Para esses autores, pensar e defender as cidades educadoras vai ao encontro da oferta de uma Educação Integral fundamentada numa relação marcada pela responsabilização coletiva e democrática através de uma concepção ampla de políticas, projetos e ações de instituições e sistemas escolares, “repercutindo na configuração de outros espaços e tempos educativos nos territórios em que elas estão inseridas, bem como na valorização e integração de saberes acadêmicos e saberes populares, os quais estão presentes em nosso cotidiano” (RIBEIRO; MOREIRA; SILVA, 2021, p.43).

### **3. Considerações finais**

Pensar sobre as dimensões de Educação Integral na atualidade implica a problematização de como organizar e fomentar as dimensões até aqui exploradas, em um cenário neoliberal complexo, onde seja possível dar novos sentidos às relações dos jovens com o conhecimento nas suas diferentes realidades materiais. Rever o conceito de Educação Integral, neste sentido, envolve compromisso ético e político com um projeto formação humana que não fique subordinado aos parâmetros economicistas que marcam a escola neoliberal – “designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (LAVAL, 2019, p. 17). A escola neoliberal (LAVAL, 2019) pode ser entendida como expressão desta racionalidade, que passou a conduzir concepções, práticas e políticas no campo educacional, fomentando um perfil formativo compatível com a cultura do capitalismo contemporâneo e com sua marca gerencial.

Na direção da escola neoliberal interessa mais a formação de personalidades produtivas, resilientes e competitivas. E é sob a égide desta racionalidade que a ideia de Educação Integral vem sendo situada, produzindo negação e deslocamentos dos sentidos e dimensões que vinham lhe conferindo um sentido crítico e emancipatório de formação humana multidimensional. De modo geral, as pesquisas em torno do tema estão sinalizando isso na medida em que políticas e práticas curriculares, sobretudo para as juventudes da etapa final da educação básica, não favorecem a articulação de tempos e espaços da escola com os da vida das pessoas, havendo precarização das condições materiais para uma experiência escolar com dignidade e justiça social. O tempo ampliado tem sido evocado e defendido para reforçar a ideia de uma educação-treinamento para adaptar os escolares às lógicas de avaliação de larga escala, para “oferecer mais do mesmo”, sem reconhecer as injustiças ou desigualdades que acompanham as vidas que na escola pulsam. Aliás, na racionalidade neoliberal são os modelos de competição e de meritocracia que importam. O ser humano passa a ser um fragmento, uma parte que precisa contribuir com o sistema tornando-se produtivo e assumindo-se como único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. A dimensão democrática igualmente vai sofrendo uma série de deslocamentos através dos quais a gestão democrática e a autonomia da escola vão sendo substituídas por um gerencialismo participativo e por uma autonomia decretada e regulada. A instituição e a consolidação de uma nova gramática formativa situam e restringem a ideia crítica de Educação Integral em um cenário de políticas e práticas que mobilizam padronização, descentralização, accountability, privatização, gestão por resultados, conhecimentos secundarizados em prol de competências, currículo flexível e formação de capital humano.

Como destacamos anteriormente, um dos sentidos fundamentais da perspectiva Crítica, implica em “apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores presentes no existente possam se realizar” (NOBRE, 2004, p. 10). Neste sentido, defendemos que a realização de um projeto educacional voltado à Educação Integral não é apenas um debate no campo das ideias sobre a origem e a epistemologia do conceito. É também sobre como as suas variadas dimensões se articulam entre si através de uma pluralidade de agentes políticos e sociais para sua efetivação. Trata-se de uma perspectiva em que a Educação Integral e a própria Escola de Tempo Integral não sejam entendidas como corpos isolados e autossuficientes nos processos formativos.

Uma Educação Integral comprometida com a justiça social, com a inclusão e a democracia, ao se apresentar enquanto alternativa ao projeto educacional e societário imposto pela racionalidade neoliberal, deve buscar a superação das demais lógicas e dimensões que regem a sociedade capitalista e o próprio sistema escolar. Embora o conceito de Educação Integral esteja em constante construção, com a finalidade de estabelecer limites epistemológicos e de posicionamento ético, buscamos compreender as principais dimensões que emergem da bibliografia acadêmica pesquisada. O acúmulo já existente sobre a temática na pesquisa educacional possibilita inferir que a Educação Integral também configura um importante campo de reflexão teórica no pensamento pedagógico brasileiro e sobre o qual precisamos revisitar para, como no texto em epígrafe sugere, aprofundar e precisar conceitos em momentos como este em que vivemos.

Em relação às dimensões encontradas, a Educação Integral em perspectiva Crítica é considerada um projeto político e pedagógico que deve garantir o estabelecimento de relações solidárias e coletivas para uma formação multidimensional em sentido emancipatório. Uma educação que se pretenda integral não se restringe à integração entre teoria e prática; ela busca articular dimensões afetivas e políticas na formação de sujeitos historicamente comprometidos com a realidade na qual estão inseridos, promove sua intervenção nessa realidade, permite que compreendam as contradições históricas, sociais e econômicas, não se subordinando à realidade imposta (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017).

A pluralidade dos sujeitos e de suas potencialidades implica compromisso ético e práticas que se desenvolvem em um espaço democrático. Espaços que não contemplem apenas a instituição escolar e determinada carga-horária ou turno (MOLL, 2009), mas que sejam capazes de transgredir os tempos e espaços tradicionais e as lógicas autoritárias e homogêneas tão presentes nos modelos tradicionais de educação. Ao partir da perspectiva de que a Educação Integral é emancipadora e multidimensional, do mesmo modo que os sujeitos envolvidos na experiência educativa, a escola, na condição de instituição potencialmente garantidora dessa formação, deve possuir a autonomia da sua gestão e do corpo docente, estimular e garantir a participação da comunidade escolar e de seus estudantes, com base em um princípio organizativo democrático.

Em tempos de reformas curriculares nas quais se imprime sentidos limitados e contraditórios de educação integral para as juventudes, torna-se necessária uma reorganização dos tempos e dos espaços da escola, de modo a garantir a articulação entre os demais tempos e espaços de socialização e do viver (ARROYO, 2012), entendidos como ferramentas potenciais para uma sociedade menos desigual (LECRERC; MOLL, 2012). A Educação Integral precisa fazer parte de políticas afirmativas que garantam o acesso à cultura, ciência e à tecnologia, além de um pertencimento territorial, de gênero e de raça. Deve-se permitir aos sujeitos o direito à totalidade das vivências (ARROYO, 2012), não apenas a das carteiras escolares, possibilitando o acesso e a utilização de outros espaços, recursos e políticas. Assim, como indicaram Ferreira e Pinheiro (2018), a intensidade de como esses tempos serão trabalhados pode representar um aumento qualitativo das ofertas educativas para a formação desses jovens.

As principais dimensões exploradas no texto – a dimensão democrática, a dimensão tempo-espaço e a dimensão da dignidade e justiça social – constituem um sentido crítico de Educação Integral que vem sendo ignorado pelas políticas educacionais contemporâneas. A Educação Integral em perspectiva Crítica tem o compromisso com uma formação em que a razão humana se oponha às razões instrumentais e favoreça a superação de obstáculos à emancipação.

### Referências

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.33-45.

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no Mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, 2002. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23934> >. Acesso em: 28 jan. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de Educação Integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, 2009. p. 41-52.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A Educação Básica brasileira: E as novas relações entre o Estado e os empresários. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017.

COELHO, Lígia Martha da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação Integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

COELHO, Lígia Martha da Costa.; HORA, Dayse Martins. **Políticas públicas e gestão para a Educação Integral**: formação de professores e condições de trabalho. Goiânia: Anpae, 2011. Disponível em: [0285.pdf \(anpae.org.br\)](#). Acesso em: 20 ago. 2022.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; SIRINO, Marcio Bernardino. Concepções de Educação Integral, gestão do tempo integral e projeto(s) de sociedade: um debate (mais do que) atual. In: FERREIRA, António Gomes; BERNARDO, Elisangela da Silva; MENEZES, Janaína Specht (org.). **Políticas e gestão em educação em tempo integral**. Curitiba, PR: CRV, 2018. p. 137-161.

COSTA, Valdeney Lima da; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento; PAIVA, Flávia Russo Silva. Tempos e espaços na ampliação da jornada escolar na educação brasileira. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral**: história, políticas e práticas. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 53-66.

CRUZ; Marcelly Machado; CRUZ, Giovana Maria da.; SILVEIRA, Éder da Silva. Currículo, decolonialidade e Educação Integral: possíveis intersecções. **Revista Jovens Pesquisadores**, v. 10, n. 1, p. 89-100, 2020.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUBET, François. O que é uma Escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: [02\\_DUBET \(scielo.br\)](#). Acesso em: 28 maio de 2022.

FERREIRA, Antônio Gomes; PINHEIRO, Maria Deuceny. A compreensão da Educação Integral no Brasil a partir do discurso sobre o Programa Mais Educação. In: FERREIRA, Antônio Gomes; BERNARDO, Elisangela da Silva; MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Políticas e gestão em educação em tempo integral**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-40.

FEUERHARMEL, Lilian Dalbem de Souza. **Autonomia e regulação da escola**: uma análise a partir de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. 2022. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, UNICS, 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio no Brasil: (Im)Possibilidades político históricas. In: MOLL, J.; GARCIA, S. (org.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 21-42.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros espaços tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral e Tempo Integral. In: GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 21-42.

GUARÁ, Isa Maria F. da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes da escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 65-81, abr. 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Fórum EJA**, 2001. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer\\_1.pdf](http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf). Acesso em: 12 dez. de 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.

LECLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. (org.). Política de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 11-14, 2012.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho.** São Paulo: Cortez, 1989.

MACIEL, Antônio Carlos; JACOMELI, Maria Regina Martins; BRASILEIRO, Tânia Suely. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.473-488, 2017.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: Mec, Secad, 2009. Disponível em: [cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](cadfinal_educ_integral.pdf) ([mec.gov.br](http://mec.gov.br)). Acesso em: 20 ago. 2022.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para a sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. Reflexões introdutórias ao monográfico Cidade Educadora: olhares e práticas. Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar. **kultur.Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat**, v. 6, p. 27-38, 2019.

*Apontamentos sobre as dimensões constitutivas da Educação Integral em perspectiva crítica*

MOLL, Jaqueline; BERNARDI, Luci S.; LOURO, Paulo. Editorial. **Revista das Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, p. 1-3, 2021. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/issue/view/203/showToc>> DOI: <0.31512/19819250.2021.22.01.1-3>. Acesso em: 13 jun. 2021.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, 2009. p. 13-20.

PAGNÍ, Pedro Ângelo. Ética, democracia e educação em John Dewey: uma releitura de Democracia e Educação à sombra da ontologia do presente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 65-81, jan./abr. 2018. Disponível em: <[www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

RABELO, M. K.O. Educação integral como política pública. A sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-128.

RIBEIRO, Diovane César Resende; MOREIRA, Wagner Wey; SILVA, Mônica Izilda. Educação Integral e Edgar Morin: associações para se pensar os diferentes espaços e tempos educativos. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen/RS, v. 22, n.1, p. 42-58, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://revista.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/3870/pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

RODRIGUES, José. Educação Politécnica. In: PEREIRA, I; LIMA, J. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: [Educacao\\_Politecnica\\_.pdf](http://educacao_politecnica.pdf) (fiocruz.br). Acesso em: 12 jun. 2019.

SAVIANI, Demerval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicol. Esc. Educ.** [online], vol.21, n.3, p.653-662, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/?lang=pt>> DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702130000>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da; CHAGAS, Matheus Ivan da Silva. Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil: novas configurações pedagógicas e velhas implicações sociais. In: SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; MARTINIC, Sérgio; MOLL, Jaqueline. **Ensino Médio, Educação Integral e tempo ampliado na América Latina**. Curitiba, PR: CRV, 2022. p. 155-177.

SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de; VIANNA, Rafael de Brito; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei nº 13. 4115/2017.

**Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-26, 2022. Disponível em: <

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6605>> DOI:

<https://doi.org/10.22196/rp.v24i1.6605>. Acesso em 20 ago. 2022.

SILVEIRA, Éder da Silva. Narrativas de resistência à Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral no Rio Grande do Sul. **Currículo sem fronteiras**, v. 22, e1994, p.1-20, 2022.

SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim. **A Escola da Escolha: um estudo de caso sobre relação público-privada no Ensino Médio de Tempo Integral no estado do Maranhão**. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2021.

VIANNA, Rafael de Brito. **Neoliberalismo escolar e educação integral no Brasil: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral - PFEMTI (2016-2022)**. 2021. 255 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2021.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e Possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.45, p.223-248. Jun. 2007.

ZUCCHETTI, Dinorá Teresa; MOURA, Eliana Perez Gonçalves. Educação integral: uma questão de direitos humanos? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 257-76, jan./mar. 2017.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

### **Sobre os autores**

#### **Rafael de Brito Vianna**

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professor de História e Educador Social. Pesquisador colaborador do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – (CNPq/UNISC). E-mail: [rafaelbritov@mx2.unisc.br](mailto:rafaelbritov@mx2.unisc.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9338-5514>

#### **Éder da Silva Silveira**

Professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Doutor em História pela Unisinos, mestre e pós-doutor em Educação pela PUC-RS. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação. E-mail: [eders@unisc.br](mailto:eders@unisc.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1242-2126>

Recebido em: 21/08/2022

Aceito para publicação em: 17/01/2023