



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**FERNANDA CIRINO DA SILVA**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS PERTINENTES À  
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

CAMPINA GRANDE-PB

Agosto/2017

**FERNANDA CIRNO DA SILVA**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS PERTINENTES À  
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado à coordenação do curso de Pedagogia  
da Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito parcial à obtenção do título Licenciado  
em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Francisca Pereira Salvino.

CAMPINA GRANDE-PB

Agosto/2017

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586e Silva, Fernanda Cirino da  
Educação Integral [manuscrito] : experiências pertinentes à  
qualidade da educação / Fernanda Cirino da Silva. - 2017.  
30 p. : il. color.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.  
"Orientação: Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino,  
Departamento de Pedagogia".

1. Políticas públicas educacionais. 2. Educação integral. 3.  
Valorização do magistério. I. Título.

21. ed. CDD 379

FERNANDA CIRINO DA SILVA

EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS PERTINENTES  
À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso –  
Artigo Científico, apresentado ao curso  
de Pedagogia, da Universidade Estadual  
da Paraíba, como requisito parcial à  
obtenção do título de Licenciatura em  
Pedagogia, sob a orientação da Profa.  
Dra. Francisca Pereira Salvino.

Área de concentração: Educação Integral

Aprovada em: 03 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Francisca Pereira Salvino  
Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria das Graças Ferreira de Lima  
Profa. Me. Maria das Graças Ferreira de Lima (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria José Guerra  
Profa. Dra. Maria José Guerra (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	4
2	SIGNIFICADOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA TEORIA E NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	6
3	EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL .....	10
4	EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PAÍSES DESENVOLVIDOS: CINGAPURA E JAPÃO EM DESTAQUES NO <i>HANKING</i> DO PISA	19
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	26
6	ABSTRAT .....	26
7	REFERÊNCIAS .....	28

## EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS PERTINENTES À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

### RESUMO

No Brasil, como em outros países, a ideia de que a educação integral é fundamental a uma educação de qualidade tornou-se consensual, todavia, o país enfrenta muitos problemas a serem superados rumo a uma educação integral de fato e não apenas de propaganda político-partidária. Entre eles estão a precariedade da estrutura das escolas, bem como a desvalorização da educação e dos profissionais que nela atuam, uma vez que boa parte das escolas públicas brasileiras não oferece nem os requisitos mínimos à qualidade, quando comparadas a escolas de outros países como Finlândia, Canadá, Japão e outros, cuja educação destaca-se dentre as melhores do mundo. Para conhecer mais detidamente essa temática, este artigo objetiva analisar como se processa a oferta de educação integral, considerando experiências realizadas no Brasil e em outros países. O artigo resulta de pesquisa bibliográfica, tendo como principais referências teóricas Dermeval Saviani (2004) e Ana Cavaliere (2015), dentre outros. Parte da compreensão de que a educação integral pressupõe ampliação do tempo escolar, infraestrutura digna para atendimento aos estudantes e profissionais bem qualificados e valorizados, capazes de atuar no sentido de garantir o desenvolvimento dos sujeitos em diferentes dimensões, tais como: intelectual, física, emocional, sociopolítica, cultural e outras. Considerando tais aspectos, conclui-se que no Brasil nas experiências de educação integral tem predominado a ampliação do tempo escolar e não o desenvolvimento máximo das capacidades dos/as estudantes, como ocorre em outros países como Cingapura e Japão, mesmo assim a carga horária ainda se mantém bastante reduzida quando comparada a deles. Além disso, percebe-se diferenças fundamentais com relação à infraestrutura das redes de ensino; a investimentos (valores, decoro, exequibilidade, por exemplo); exigências com a formação e valorização dos professores, que são fundamentais para a oferta de educação integral e conseqüente garantia da qualidade.

**Palavras-chave:** Educação integral. Valorização da educação. Qualidade.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, teorias e projetos acerca da educação integral, intensificaram-se e vêm se desenvolvendo desde as décadas de 1920 do século XX, dando sustentação a diversas experiências postas em prática em diferentes cidades e em diferentes épocas. Todavia, esses projetos não tem logrado êxito suficiente para garantia da qualidade da educação, pois prescindem de ações conjuntas do Estado, das famílias e de outras instituições, que devem ser postas em sintonia com e pelas escolas numa intensiva ação educativa.

Atualmente, documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) conceituam educação Integral como ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral a crianças, adolescentes e jovens enquanto sujeitos de direitos, que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigências crescentes de acesso ao conhecimento (BRASIL, 2009). Nessa perspectiva, a educação não deve limitar-se a repassar informações ou trabalhar apenas capacidades cognitivas. Ela deve estar atenta com as relações sociais complexas, decorrentes de diferentes gerações, culturas, formas de comunicação, bem como às mudanças econômicas, políticas, ambientais e sociais em nível local, regional e internacional. Esse entrelaçamento de relações requer a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, que dependem da qualificação dos processos educacionais e dos seus profissionais para a melhoria do aprendizado e da formação da personalidade dos/as alunos/as. Não se trata, portanto, apenas da criação ou ampliação de escolas e dos tempos de permanência nestas, mas da articulação dos diversos atores sociais, empenhados com a garantia de direitos de crianças e jovens e com a corresponsabilidade por sua formação integral.

Nessa perspectiva, a educação integral deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em diversas dimensões, tais como, intelectual, física, emocional, sociopolítica e cultural, bem como constituir-se como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades em geral.

Existe um consenso nos países, dentre eles o Brasil, de que a implantação da escola de tempo integral seria a melhor solução para o avanço

na qualidade dos processos educacionais, pois possibilitaria tirar várias crianças e adolescentes da rua e, em contrapartida, modificar a cultura e os hábitos familiares, protegendo os jovens, tirando-os das ruas e garantindo-lhes melhor formação. Dessa forma, o tempo integral na educação impulsionaria o desenvolvimento da pessoa e, por conseguinte, da sociedade. É consenso também entre os intelectuais que a educação em tempo integral possibilita uma nova função da educação, com ampliação dos tempos destinados aos processos de ensino e aprendizagem, mas isto depende do desenvolvimento de projetos pedagógicos coerentes, sérios, que, de fato, priorizem a dignidade, as potencialidades e as capacidades dos/as estudantes.

As escolas públicas e privadas brasileiras nos dias atuais ainda enfrentam problemas com relação à oferta de educação em tempo integral, que vão desde falta de infraestrutura adequada a pressupostos teórico-metodológicos dos projetos pedagógicos e curriculares, que necessitam ser solucionados, caso contrário, corre-se o risco de agravamento da situação de pobreza, violência e desesperança das gerações mais jovens. Ou seja, pode comprometer drasticamente o futuro das gerações seguintes. Portanto, entendemos que muito há que se conhecer e realizar em torno da oferta dessa modalidade da educação.

A partir de tais considerações, o presente artigo objetiva analisar como se processa a oferta de educação integral, considerando experiências realizadas no Brasil e em outros países. Consiste em um estudo bibliográfico, que toma como referência teóricos como Dermeval Saviani (2004) e Ana Cavaliere (2015), dentre outros.

Para efeitos de exposição, o artigo encontra-se organizado em 3 seções. A primeira, aborda significados de educação integral recorrentes em teorias curriculares e em documentos oficiais do âmbito da educação brasileira. A segunda, aborda e contextualiza os principais projetos de educação integral desenvolvidos no Brasil a partir da década de 1930. A terceira, aborda o exame de aferição do desempenho dos alunos no *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes- PISA), fazendo um comparativo entre os



sistemas educacionais de países (Cingapura<sup>1</sup> e Japão) que possuem um bom desempenho no exame e o Brasil.

## **2 SIGNIFICADOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA TEORIA E NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Podemos afirmar que existe educação no Brasil desde os primórdios, desde a existência de comunidades indígenas, anterior à chegada dos portugueses. Esta se dava de forma espontânea, no conjunto das atividades das comunidades tribais (trabalho, lazer, religião etc), pois geravam conhecimentos, costumes, técnicas de fabricação de produtos, que eram ensinados às gerações mais novas. Porém, a educação praticada numa instituição específica para este fim e ofertada pelo Estado, apenas passou a existir com a chegada dos portugueses e dos padres jesuítas a partir de 1.500. Até chegarmos ao modelo pedagógico atual, a educação brasileira passou por uma grande e árdua transformação, no decorrer do tempo. Em relação ao percurso que a educação brasileira tem percorrido, da colonização até os dias atuais, evidenciamos transformações, porém, se levarmos em consideração quatro séculos de história, percebemos que as transformações foram demasiado lentas e que não garantiram, ainda, uma educação de qualidade para as populações mais pobres.

Os estudiosos da área de educação costumam diferenciar educação integral de educação de tempo integral, afirmando que a primeira possui a concepção de que o ser humano é um sujeito total, integral, enquanto, sujeito de conhecimento, cultura, emoções, movimento, valores éticos, identidade, memória, imaginação, espiritualidade e outras capacidades e potencialidades. Nesse sentido, a educação tem por objetivo desenvolver as capacidades dos/as estudantes nas múltiplas dimensões que envolvem o processo de formação dos seres humanos.

Gonçalves (2006) afirma que o conceito mais tradicional e conhecido de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional. Nesse sentido Gonçalves (2006. p.3) afirma que:

---

<sup>1</sup> Cingapura separou-se da Malásia em 9 de agosto de 1965, tornando-se uma república independente. Por isso, a estamos considerando como país e não como cidade-estado, como costuma ser considerada, devido à questões políticas internas (<http://www.portalsaofrancisco.com.br/turismo/singapura>).

educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial. Acrescentamos, ainda que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca a satisfação de suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas variadas formas.

Como vemos, o autor pensa a educação integral a partir das capacidades físicas, psicológicas, biológicas, afetivas e outras. Nesse sentido, é necessário pensar projetos educativos que favoreçam o desenvolvimento de tais capacidades. Numa perspectiva semelhante, mas destacando uma singularidade brasileira, Cavaliere (2015) afirma que

A ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada a educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos, que são praticados por todas as sociedades por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Quando referida ao Brasil, aparece quase sempre associada à ampliação da jornada escolar.

A autora ressalta uma possível limitação ao êxito das propostas que é desvirtuar a dimensão complexa da educação para a ampliação da jornada de trabalho, embora seja possível manter os/as estudantes mais tempo em atividades escolares, sem, necessariamente, estar contribuindo para um desenvolvimento máximo de suas capacidades. Reconhecendo a importância da educação integral, o governo brasileiro, já na Constituição Federal de 1988 no seu Art. 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1988, p.121). Neste artigo, fica evidente a educação em pelo menos três dimensões: formação ampla, não limitada à escola; papel do Estado em colaboração com a família; a necessária associação que deve haver entre educação, política e mundo do trabalho. Ressaltamos que a formação política consiste na compreensão da pessoa como membro de sociedade, na qual necessita tomar decisões, conhecer direitos e deveres, bem como participar da vida coletiva. Já a formação para o mundo do trabalho consiste em desenvolver capacidades necessárias à inserção no mundo do trabalho, tais como, competência, trabalho em equipe, eficiência, dinamicidade.

Ratificando o estabelecido na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Complementar nº 9.394/1996, que é a lei maior da educação, estabelece (BRASIL, 1996, p. 8)

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirado nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, a legislação educacional brasileira também pressupõe a educação dos cidadãos em sua integralidade, todavia, na prática, tem prevalecido a ideia da necessária ampliação da jornada escolar. Em partes, isto coincide com a finalidade estabelecida na LDB/1996, no sentido de que, para dar conta de todas essas dimensões da formação humana é necessário mais tempo na escola. Todavia, não basta somente mais tempo, já que a escola não garante por si só o desenvolvimento humano. A educação humana na sua integralidade dar-se no trabalho, na família, com a religião, com os amigos e em outros espaços e instituições, para além da escola, mas esta cumpre um papel fundamental nessa perspectiva. Essa variação de tempos e espaços, que podem resultar em atividades variadas, devem ser levadas em consideração nos projetos pedagógicos e nos currículos escolares voltados a uma formação mais completa e de qualidade. Assim sendo, temos no Brasil experiências de

educação em tempo integral, mas não necessariamente de formação na sua integralidade, inclusive porque a educação tem falhado até no desenvolvimento de habilidades minimamente necessárias de leitura, escrita e cálculo.

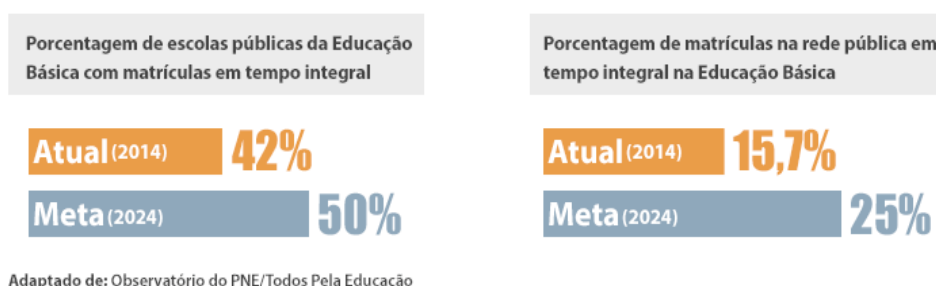
Nessa linha de pensamento, a LDB/1996, nos seus Artigos 34 e 87 (BRASIL, 1996, p.18 - 33), propõe o aumento progressivo da jornada escolar, como vemos a seguir.

Art. 34 - A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

2º parágrafo: O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87. Parágrafo 5º- Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Como podemos constatar a ênfase tem sido recorrente sobre a carga horária e menos sobre a concepção, os princípios e pressupostos dessa formação. Também o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) reforça esse aspecto quando estabelece que até 2024, 25% dos/as estudantes deverão estudar em regime de tempo integral. Contudo, poucos têm sido os avanços nesse sentido, como constatamos nos dados a seguir extraídos do PNE (BRASIL, 2014, p. 10).



**Quadro 1** – Percentual de matrículas em educação integral e meta do PNE/2014  
**Fonte:** Brasil (2014)

Os dados constataam que o número de escolas que atendem em regime de tempo integral se aproxima mais da meta do PNE do que o número de

matrícula, uma vez que apenas 15% dos estudantes estavam matriculados em tal regime em 2014. Mesmo que alcançando-se as metas 50% dos/as estudantes ainda estariam sem acesso à educação em tempo integral. Os percentuais de matrículas em educação integral apresentaram um crescimento expressivo, segundo dados do Censo escolar de 2014, quando o “Brasil tinha 62.572 escolas com matrículas em tempo integral e 6.395.102 alunos matriculados em tempo integral” (BRASIL, 2014 p.29). Esses números são significativos, mas ainda distantes da realidade apresentada em outros países, especialmente os desenvolvidos. Além disso, esse percentual tem oscilado bastante em função de mudanças no cenário político brasileiro, ocorridas a partir de janeiro de 2015, quando teve início o segundo mandato da ex-presidente Dilma Rousseff. Isto porque, nesse mês foi efetuado um corte de 10,5 bilhões das verbas da educação (PONTES, 2015) e o principal programa de educação integral, Programa Mais Educação (PME), foi suspenso e retomado a partir de 11 de outubro de 2016 através da Portaria nº 1.144/2016 e regulamentada pela Resolução nº 5/2016, que criou o Programa Novo Mais Educação (PNME).

### **3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**

Fazendo uma retrospectiva histórica da educação no Brasil podemos perceber quão lenta tem sido as mudanças, bem como o caráter fragmentado da formação oferecida às populações. A chegada dos portugueses ao Brasil marca o Período Jesuítico (1549-1759), quando a educação indígena foi interrompida para dar lugar à catequese. No Brasil os jesuítas dedicaram-se à pregação da fé católica, transmissão de valores e costumes da cultura europeia, bem como ao disciplinamento, à domesticação e ao trabalho forçado. Nesse período, embora já existissem negros no país, os jesuítas os ignoravam e centravam seus ensinamentos para os índios, enquanto os filhos de comerciantes e latifundiários, descendentes de portugueses iam estudar na Europa, principalmente em Lisboa.

Com essas transformações, os indígenas sofreram inúmeras perdas, sendo as principais relacionadas à cultura e aos costumes religiosos. Embora

essa etapa tenha sido marcada por violências e aculturação, também não é possível afirmar que antes dos portugueses, os indígenas ou os africanos eram educados integralmente, uma vez que eles não tinham acesso aos conhecimentos mais avançados da época, às técnicas de trabalho e aos produtos culturais (materiais e simbólicos) produzidos pelas diferentes civilizações, desde a antiguidade, há mais de mil e quinhentos anos de história da humanidade.

Dois séculos após a chegada dos portugueses, pouco havia mudado na educação brasileira, quando ocorre o chamado Período Pombalino (1760-1808). Nesse período, Sebastião José de Carvalho, conhecido como Marquês de Pombal, através do alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas. Com a formação iluminista, o Marquês de Pombal defendia uma educação estatal e laica, todavia, a educação pública brasileira foi reduzida a praticamente nada com o desmantelamento do sistema jesuítico, formado por seminários, monastérios e escolas catedralícias, pois o pouco que existia pertencia à Igreja. O “sistema educacional” passou a restringir-se a professores, em sua maioria despreparados para tal função, que ministravam “aulas régias” (aulas avulsas) em espaços inapropriados, recebendo uma remuneração ínfima. Apenas uma pequena parcela dos nativos tinham acesso a essas aulas, a grande maioria continuava educando-se apenas através do trabalho e na vida cotidiana.

Outras mudanças ocorreram no chamado Período Joanino (1808-1820), que teve início com a mudança da Família Real de Portugal para o Brasil, em 1808. Isto permitiu a construção de uma infraestrutura mínima para atender às necessidades da Família Real, alojada na nova capital e centro do Império Português, Rio de Janeiro. D. João VI refundou a academia militar que havia (Atual Academia de Agulhas Negras); criou duas escolas de medicina, uma no Rio de Janeiro e outra em Salvador; transferiu a Biblioteca Real para o Rio de Janeiro (atual Biblioteca Nacional); criou o Jardim Botânico no Rio de Janeiro e a Imprensa Régia (primeira imprensa oficial que criou o primeiro jornal impresso no Brasil). Essas intervenções mudaram a condição cultural do Brasil, antes relegada à condição colonial. Mesmo assim, a educação continuou a ter uma importância secundária e a grande parcela da população continuou sem acesso a mesma.

O Período Imperial (1822-1889) teve início quando D. João VI voltou a Portugal em 1821. Em 1822 seu filho D. Pedro I proclamou a Independência do Brasil e em 1824, outorga a primeira Constituição Brasileira. O artigo 179 da referida Constituição prescrevia que a instrução primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos, mas isto também não foi cumprido. Durante todo o império pouco se fez pela educação brasileira que seguiu sem a estrutura mínima necessária, com professores leigos.

Com a proclamação da República em 1.889, inicia-se o período denominado de República Velha (1889-1929), quando o Brasil pretendeu copiar o modelo político estadunidense, baseado no sistema presidencialista. Na organização escolar percebia-se a influência da filosofia positivista, fortemente difundida à época. Na educação, a reforma Benjamim Constant tinha como princípios orientadores a liberdade, a laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava previsto na Constituição Brasileira, mas também pouco influenciou nas condições reais de acesso à educação.

Com a urbanização e a industrialização processada a partir do início do século XX, a educação passa por novas mudanças. Nesse contexto, surge a burguesia local (classe média), que promoveu o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, assinado por intelectuais e educadores como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Tarcila do Amaral e Anita Mafalti, que tinham como principal propósito a educação gratuita para todos os brasileiros. Nessa mesma época, os estados da Federação entram numa fase progressista, na qual os sistemas escolares são construídos (quase não existiam prédios escolares), reformados e reorganizados.

A década de 1920 vivenciou muitos fatos relevantes em relação à política, à economia, à cultura e à educação brasileira. Dentre outros fatos, ocorreu o movimento denominado Revolta dos 18 do Forte de Copacabana (1922), a Rebelião Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927). Esses movimentos revelavam os conflitos que assolavam a sociedade brasileira, marcada pela desigualdade e pela injustiça social, que massacravam os mais pobres. Esse período foi marcado por manifestações, nas quais foram elaboradas tentativas de rompimento com estruturas velhas e arcaicas da sociedade agroexportadora e de modernização do país, através da

industrialização e da urbanização. Isto favoreceu o surgimento de novas classes sociais, dentre elas: uma classe trabalhadora (operários, agricultores, trabalhadores informais e outros); uma classe média (artistas, intelectuais, pequenos empresários e outros) e uma classe patronal (grandes empresários, banqueiros, comerciantes e outros). Representantes dessas classes passaram a exigir mudanças nas políticas e garantias de direitos sociais, dentre os quais o direito a uma educação estatal, laica e gratuita para atender à toda a população.

Na década de 1930, na área educacional, intelectuais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Carneiro Leão, Anísio Teixeira e artistas como Tarcila do Amaral e Cecília Meireles realizaram um importante movimento em defesa da educação. Suas ideias estavam pautadas na implantação de projetos políticos educacionais nas mais variadas regiões do país, focalizando o tema da escola pública, estatal, laica e para todos, pois até aquele período apenas as elites tinham acesso à educação. Esse movimento ficou conhecido como “Escola Nova” e teve como marco histórico o “Manifesto dos pioneiros da educação”, que aconteceu em 1934. Segundo Saviani (2004, p. 34).

O manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político [...]. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir e exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado ministério da educação e saúde pública, solicitou aos presentes que elaborassem a definição da política educacional do novo governo.

Esse período, mais precisamente dos anos de 1930 aos anos de 1960, ficou marcado pelo movimento político integralista, que foi um movimento político fascista nacionalista brasileiro, denominado Ação Integralista Brasileira (AIB), fundado por Plínio Salgado, no qual se defendia a instalação de um governo autoritário e nacionalista, tendo como lema “Deus, pátria e família”. Em 1930, Getúlio Vargas assumiu o poder depois de um golpe de Estado,



prometendo modernizar e democratizar o país. Todavia, permaneceu no poder ilegalmente até que, em 1937, instaurou o Estado Novo (1937-1945), ditadura que refletia tendências nazifascistas. Nesse contexto, foi outorgada a Constituição de 1937, contendo orientação político-educacional para o mundo do trabalho capitalista, deixando explícita a necessidade de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Propunha, ainda, que a arte da ciência e do ensino fossem livres à iniciativa individual, privada e à associação. Manteve a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Esse movimento teve apoio da classe média-alta brasileira, que aferia críticas aos preceitos liberais da República Velha e aos descaminhos da Revolução de Trinta. Nessa perspectiva, defendia educação integral com base em aspectos espirituais, nacionalistas, cívicos e disciplinares (BRASIL, 2009, p.15).

Tendo o educador Anísio Teixeira como seu principal defensor, o movimento chamando de Escola Nova, que buscava “desenvolver uma educação integral, prevendo, de forma articulada, a educação física, moral e cívica, desenvolvendo nos alunos hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, a resistência e vitalidades físicas e a alegria de viver” (SAVIANI, 2004, p. 212). Anísio Teixeira considerava o ambiente escolar como um lugar onde todas as atividades (intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde) deveriam desenvolver aspectos globais da formação do ser humano, consubstanciando uma formação completa, ou seja, integral.

Esse movimento escolanovista foi influenciado pelo pensamento de John Dewey (1859-1952), que foi um filósofo e educador norte-americano. Dewey foi um dos pioneiros em Psicologia Funcional e principal nome de uma corrente filosófica denominada progressivismo, pragmatismo ou instrumentalismo. Para essa corrente, as ideias só tem importância quando servem de instrumento para a resolução de problemas reais (FERRARI, 2017). O filósofo também defendia a educação progressiva, a qual tem como objetivo educar a criança como um todo, garantindo seu crescimento físico, emocional e intelectual.

Na década de 1940 Anísio Teixeira ocupava o cargo de Secretário de Educação e Cultura no Estado da Bahia quando recebeu a solicitação do então governador, Otávio Mangabeira, para que elaborasse um sistema escolar para resolver a crescente demanda por vagas nas escolas públicas. Foi nessa

ocasião que Anísio Teixeira, inspirado em Dewey, criou a primeira célula do Centro de Educação Popular (CEP), que foi o modelo adotado em Salvador (ESQUINSANI, 2017, s/p). Esse centro foi planejado com objetivo de oferecer um maior e melhor acesso da população à escola, que então era escasso, assim, oferecia às crianças, ao longo do ano letivo regular, dias inteiros em atividades, ou seja, em dois períodos. No primeiro período, a “Escola classe”, como eram nomeadas as escolas criadas por Anísio Teixeira, constituía-se na instrução, seguindo o currículo escolar “tradicional”, e o segundo período na “Escola Parque”, onde eram realizados trabalhos de Educação Física.

As atividades eram ofertadas como um semi-internato, onde os alunos eram recebidos às sete e meia da manhã e devolvidos às famílias às quatro e meia da tarde. Esse projeto foi considerado a primeira experiência da educação pública de tempo integral, porém, com o decorrer da história da educação brasileira, outras experiências foram vivenciadas no Brasil.

Em 1945, com o fim a Segunda Guerra Mundial, chegou ao fim a Ditadura de Vargas, dando início à República Nova, quando a nova Constituição determinou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário. Determinou também a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, fez voltar o preceito de que a educação é direito de todos. Em 1953, a educação passa a ser administrada por um ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura (MEC), todavia, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apenas foi promulgada em 1961, com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro

Outro exemplo que obteve destaque de escolarização em tempo integral no Brasil vem de São Paulo, década de 1960, quando foram construídos os Ginásios Estaduais Vocacionais que duraram 7 anos (1962-1969). De acordo com Rovai (2005), ao longo do período foram implantadas seis unidades, sendo uma na capital (São Paulo) e cinco em cidades do interior do Estado de São Paulo (Americana, Batatais, Rio claro, Barretos e São Caetano do Sul). Os Ginásios foram instituições de ensino em tempo integral para jovens de ambos os sexos, com idade de ingresso entre 11 e 13 anos.

Um novo período ditatorial instaurou-se com a Ditadura Militar (1964-1985) em 1964, quando as iniciativas de investimento na educação brasileira foram frustradas, sob o pretexto de que tais iniciativas eram “comunizantes e

subversivas”. O período militar espelhou na educação o caráter antidemocrático da proposta ideológica do governo, impondo-lhe um longo período de retrocesso.

Nesse período, dentre outras medidas, foi lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como meta erradicar o analfabetismo no Brasil, o que não conseguiu. Entre denúncias de corrupção, acabou por ser extinto e, no seu lugar, criou-se a Fundação Educar. Em 1971 foi instituída a Lei nº 5.692, da reforma do ensino de primeiro e segundo graus, que modificou a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB). A característica mais marcante dessa Lei foi tentar dar formação educacional de cunho profissionalizante em nível de 2º Grau, que atualmente é denominado Ensino Médio.

Na década de 1980, outros projetos elaborados em relação à educação de tempo integral, influenciados pelas ideias de Anísio Teixeira, foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), propostos pelo Educador Darcy Ribeiro. De acordo com o Caderno Mais educação: educação integral (BRASIL, 2009, p. 16), nesse período, com projeto “arquitetado por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como escola integral em horário integral”.

Com o fim da Ditadura Militar em 1985, o país entra numa fase de redemocratização e reforma da sociedade e do Estado, que resultou na promulgação da Constituição de 1988. Nessa perspectiva, foi sancionada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ex-ministro da educação, Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996 a atual LDB (Lei nº 9.394/1996), baseada no princípio da Educação Básica como direito universal, estabelecendo obrigatoriedade ao Ensino Fundamental, à época destinado a crianças e jovens de 7 a 14 anos.

Na década de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello, que foi o primeiro presidente eleito pelo voto direto após um longo período de Ditadura Militar, foi edificado um novo projeto de escola pública em tempo integral, os chamados Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIAC). Como afirmam Digioani e Souza (1999, p.72)

Os CIACs foram instituídos em 1991 pelo governo Collor como parte do 'Projeto Minha Gente', inspirado no modelo dos Centros Integrados da Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros.

No ano de 1991 foi inaugurado o primeiro prédio CIAC no Paraná. A partir das referências desses modelos de educação integral mais conhecido no Brasil, foram realizadas algumas outras experiências de escolarização em tempo integral em nível federal, estadual e municipal, dos quais destacamos: Apucarana/PR (administração de 2005-2008); Pato Branco/PR (administração de 1997-2000); Chapecó/SC (administração de 2005-2008); Canela/RS (administração de 2001-2004 e 2005-2008); Passo Fundo/RS (administração de 2005-2008).

Segundo a LDB/1996, a educação escolar está dividida em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é formada por três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e três modalidades (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional). Educação Infantil contempla crianças até 5 anos em creches (0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (4 e 5 anos de idade). Tem como objetivo “desenvolver a criança no sentido integral, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

O Ensino Fundamental tem duração de nove anos, contemplando crianças de seis a quatorze anos. Segundo a LDB (BRASIL, 1996), tem por meta o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores: o fortalecimento dos vínculos

de família, dos laços de solidariedade humanidade e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A última etapa da Educação Básica é o Ensino Médio, que atende à faixa etária de 15 e 17 anos, com duração de três anos, tendo como finalidade, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos, a preparação básica para o trabalho e cidadania do educando (BRASIL, 1996). O egresso deve ser capaz de continuar aprendendo, de adaptar-se com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores, além do aprimoramento do educando como pessoa humana, a quem cabe formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

As experiências mais recentes de educação integral em âmbito nacional foram criadas em 2007, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a saber: o Programa Ensino Médio Inovador (Pro-EMI) e o Programa Mais Educação (PME). Estes foram articulados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e financiados através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O Pro-EMI foi instituído pela portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) e à reforma do ensino médio proposto pela Medida Provisória nº 746/2016, que é regulamentada pela Resolução/FNDE nº4, de 25 de outubro de 2016.

O objetivo do Pro-EMI (BRASIL, 2013) é apoiar e fortalecer os sistemas de ensino estaduais e distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, mediante à disseminação de currículos dinâmicos e flexíveis, capazes de atender às expectativas e às necessidades de estudantes e da sociedade em geral. Desse modo, idealizava promover a formação integral, fortalecendo o protagonismo juvenil com a oferta de atividades organizadas em disciplinas denominadas de macrocampos, voltados à educação científica e humanística, à valorização da leitura, da cultura, do aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de tecnologias novas, criativas e emancipadoras.

O Programa Mais Educação (PME), por sua vez, foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/207 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constituindo-se em estratégia de educação integral para o Ensino

Fundamental. O PME tinha como objetivo, de acordo com o Portal do Ministério da Educação (MEC), (BRASIL,2007, p.2) contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas atribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

O Programa foi implementado por meio do apoio de outros espaços socioculturais, através de ações socioeducativas realizadas no contra turno escolar, incluindo os campos de artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional e das relações entre professores, alunos e comunidades. Tratava-se de um Programa Interministerial do qual faziam parte os Ministérios da Educação; Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ciência e Tecnologia; Esporte; Meio Ambiente; Cultura e Secretaria Nacional da Juventude. Destinava-se a crianças e jovens oriundas de famílias cadastradas no Programa Bolsa Família. Por essa razão, chegou a abranger 42% das escolas brasileiras, mas apenas 15% das matrículas.

O Programa teve início efetivo em 2008, com a participação de 1.409 escolas públicas estaduais e municipais de ensino fundamental, localizadas em 54 municípios de 25 estados mais o Distrito Federal. Teve crescimento vertiginoso até 2014, principalmente na Região Nordeste do Brasil, quando foi interrompido por falta de verbas.

#### **4 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PAÍSES DESENVOLVIDOS: CINGAPURA E JAPÃO EM DESTAQUES NO *HANKING* DO PISA**

O governo brasileiro persegue metas de educação integral há muito alcançadas por nações como Cingapura e Japão, porém ainda distante de alcançá-las. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) revela que o Brasil ainda está distante de uma educação de qualidade, quando comparado a outros países que fazem parte da Organização. A OCDE desenvolve e coordena o *Programme for International Student Assesment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA), que é uma

avaliação internacional da qualidade da educação, pautada no desempenho de estudantes em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. O PISA foi lançado ao final do ano de 1990 e acontece a cada três anos em países vinculados à OCDE. No ano de 2015 foi aplicada em 70 países, incluindo o Brasil. As avaliações anteriores foram realizadas nos anos de 2006, 2009, 2012.

A avaliação, trienal, foca três áreas cognitivas, sendo Ciências, Leitura e Matemática, além da contextualização dos resultados por meio de questionários, aplicados a estudantes, diretores de escolas, professores e pais de estudantes. Em 2015, foi analisado também o domínio sobre resolução colaborativa de problemas. Na avaliação do PISA em 2015, o Brasil teve queda na pontuação em relação aos anos anteriores. O país ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª em matemática (MORENO, 2016).

Segundo Moreno (2016), os países mais bem colocados em ciências foram: 1º) Cingapura; 2º) Japão; 3º) Estônia; 4º) Taipei chinesa; 5º) Finlândia. Em leitura foram: 1º) Cingapura; 2º) Hong Kong (China); 3º) Canadá; 4º) Finlândia; 5º) Irlanda. Em Matemática foram: 1º) Cingapura; 2º) Hong kong (China); 4º) Taipei Chinesa; 5º) Japão.

Para chegarmos a uma compreensão mais adequada acerca da educação brasileira, consideramos importante refletirmos sobre outras experiências, procurando identificar aspectos similares e diferentes entre os sistemas. Este exercício é relevante, uma vez que, para cada tipo de sociedade existem um ou mais projetos educativos em desenvolvimento, inclusive no Brasil. Nessa perspectiva, selecionamos dois países cujos sistemas educacionais se destacaram no PISA de 2015, dentre os melhores do mundo, a saber: Cingapura e Japão.

O primeiro colocado no *ranking* foi Cingapura, pequeno estado, localizado no Sudeste Asiático com 5,5 milhões de habitantes. Tornou-se independente no ano de 1965, há pouco mais de 50 anos. Foi uma nação muito pobre, possuía níveis muito baixos de escolarização, incluindo diversos conflitos étnicos e religiosos. O fato que fez com que Cingapura melhorasse esses percentuais negativos, foi a obtenção de uma visão clara e coerente sobre o papel da educação na construção de uma nação. De acordo com Gutenblog (2016), nesse período sua economia passou a desenvolver capital humano e uma economia intensamente focada em competências. O governo investiu na

profissão de professores, tarefa que só foi possível com altos investimentos na formação intensiva e continuada dos professores, além da elaboração de um plano de carreira.

O Gutenblog (2016) descreve três grandes fases pelas quais os sistemas foram desenvolvidos. A primeira foi a “fase da sobrevivência”, em que focaram na expansão do ensino a todos os cidadãos. A segunda foi a “fase da eficiência” (1979-1996), na qual o país mudou o direcionamento da educação para adaptar-se às novas demandas mundiais, de economias baseadas em trabalho intensivo para economias baseadas em competências. Neste momento, houve um grande investimento em escolas técnicas, com o lema “*hands-on, minds-on, hearts-on*” (algo como mãos, cabeça e coração à obra). Atualmente, o ensino técnico representa cerca de 25% das matrículas no ensino secundário. A terceira é a “fase atual”, que mostra o nível de atenção do país às mudanças no ambiente global. Ainda de acordo com o Gutenblog (2016), o governo de Cingapura percebendo que a prosperidade das nações passou a se basear cada vez mais em sua capacidade de inovação, Cingapura passou a fomentar uma educação voltada para o desenvolvimento da criatividade e aplicação de novas ideias. Um número mais variado de escolas foi criado. Além disso, o uso da tecnologia em sala de aula passou a facilitar novos tipos de aprendizado e as escolas ganharam maior autonomia.

No ano de 2015 um outro país colocado dentre uma das melhores educações do mundo no *Hanking* do PISA foi o Japão, reconhecido pela sua cultura tradicional rígida e sua capacidade tecnológica e organizacional.

Segundo Hood (2001), o primeiro sistema educacional japonês foi implementado no ano de 1872. Logo após esse acontecimento foram estabelecidos dois sistemas, o primeiro constituído por pequenas escolas privadas, conhecidas como *Terakoya*; o segundo foi uma educação samurai que contemplava apenas 2% da população. Nesse período, o principal objetivo do sistema educacional Japonês era unir a população, focalizando a obediência e a moral.

Em relação à carga horária, Hood (2001) afirma que no ano de 1872 foram estabelecidos pelas autoridades quatro anos de obrigatoriedade do estudo elementar, a qual foi estendida para seis anos em 1907. A segunda reforma no sistema educacional Japonês aconteceu após a segunda guerra



mundial, constituindo uma complementação de três anos de ensino secundário inferior ou ginásio; três anos de ensino secundário superior ou colégio; e quatro anos de universidade, sendo obrigatório até o ginásio (HOOD, 2001). Segundo o autor, essa modalidade de ensino objetiva uma educação para moldar o caráter das pessoas, também por esse motivo, a sociedade japonesa possui interesse na educação. Outros motivos são o desenvolvimento da ciência e da tecnologia; a colaboração; a disciplina; o trabalho em equipe; obediência aos padrões estabelecidos. No Japão a profissão educadora é muito respeitada.

Informações disponíveis no blog “Cultura Japonesa” (2004) explicam que o sistema educacional compõem-se em 6 anos de escola elementar, 3 anos de ginásio, 3 anos de colégio e mais de 2 anos de ensino técnico superior ou 4 anos de universidade. O sistema escolar é organizado em tempo integral, de modo que nos dias de semana, as aulas normalmente começam às 8:00 da manhã e terminam às 15:30 da tarde, sendo que no primário, as aulas duram 45 minutos. Os alunos vão à escolas aos sábados duas vezes por mês, das 8:30 da manhã ao meio dia e meio e, oficialmente, há 35 semanas de aula por ano.

O sistema educacional Japonês é extremamente rígido e os/as alunos/as não estudam apenas as matérias, mas também aprendem a cuidar do ambiente escolar e dos demais bens públicos, tornando-se cidadãos e cidadãs conscientes dos seus direitos e obrigações.

Segundo Rehder (2006), os professores japoneses passam por uma avaliação de conhecimentos gerais, para darem aulas no ensino fundamental e após um ano de trabalho são submetidos novamente a um teste. Isso mostra que há um acompanhamento de desempenho dos professores o que permite uma bonificação para aqueles que apresentarem melhores resultados.

Em cada sala de aula no Japão trabalham dois profissionais da educação, um professor e um assistente para auxiliá-lo durante as atividades cotidianas. Rehder (2006) explica, ainda, que os professores, também são responsáveis por outras atividades e necessidades relativas ao currículo, tais como: o desenvolvimento de novos planos curriculares, que implica a necessidade de aperfeiçoamento profissional dos professores; adoção contínua de novos estilos de ensino, de apresentação da informação, de comunicação, de avaliação, de definição dos objetivos.

A valorização dos professores é o que faz a diferença. No Japão, esta é garantida por meio da educação familiar, pois, desde pequenos, os japoneses aprendem a respeitar seus educadores e a ter disciplina.

O que nos diferencia

Embora este não seja um estudo comparativo, parece-nos pertinente comparar alguns aspectos que nos diferenciam, apenas com o intuito de identificar elementos significativos para a análise. No Quadro 2, a seguir, elencamos algumas diferenças importantes.

PAÍSES	PIB (em dólares)	IDH	EXTENSÃO	POPULAÇÃO	GASTOS COM EDUCAÇÃO - % PIB
Brasil	1.772.591 (trilhões)	0,755	8.515.767.049 Km <sup>2</sup>	204.450.649	5,8 %
Singapura	292.734 (bilhões)	0,912	710 km <sup>2</sup>	5.603.740	3,3 %
Japão	4,92 (trilhões)	0,891	377.947 km <sup>2</sup>	126.573.481	3,8 %

**Quadro 2-** Diferenças entre os países

**Fonte:** A autora, a partir de dados disponíveis em Brasil (2015) e Google (2017).

Analisando os países citados percebemos diferenças bem significativas. O Japão mesmo com uma população menor do que o Brasil apresenta um Produto Interno Bruto (PIB) mais que o dobro do brasileiro, enquanto que Cingapura, mesmo com o menor PIB dentre os três países, possui o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Podemos inferir que, embora o PIB seja importante à qualidade da educação, outros fatores devem ser decisivos, tais como: políticas educacionais (financiamento, gestão, formação docente etc); valorização da educação por parte da sociedade, colocando-a como prioridade para todos. Não apenas a geração de riqueza é importante para uma educação de qualidade, pois o Brasil figurava entre a oitava maior economia mundial, porém a educação ficou no 63º do PISA, de um total de 70 países (MORENO, 2016).

Pinto (2008, p.63) analisa que “os países ricos, e mesmo aqueles que não são tão ricos assim, não abrem mão de investir somas significativas por aluno para buscar assegurar um ensino de qualidade”. Na maioria dos países já existe o consenso de que a educação é um setor estratégico para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e humano. Há o

entendimento de que o desenvolvimento econômico deve ser acompanhado pelo desenvolvimento humano, refletindo na melhoria dos indicadores de renda *per capita*, redução da mortalidade infantil, aumento da expectativa de vida e educação, que são os fatores utilizados para aferir o IDH. Como é o caso brasileiro, onde os investimentos em educação são incompatíveis com os índices de aferição de riqueza. Vemos no Quadro 2 que o Brasil investe o maior percentual do PIB em educação, dentre os três países, todavia, não alcança os mesmos resultados. Em dólares os investimentos praticados pelo Japão são muito maiores do que o Brasil, além disso, o país já possui toda uma infraestrutura que o Brasil não possui, ou seja, o Japão não necessita investir em construção e manutenção de prédios da mesma forma porque já possui a infraestrutura adequada.

Outro ponto a ser considerado é a questão cultural e as políticas educacionais extremamente estruturadas. O Japão dá ênfase à disciplina e o governo investe alto para trabalhar a disciplina dos alunos. Inclusive isto tem sido criticado no mundo inteiro, pois, acredita-se que a disciplina rígida e a competitividade excessiva têm levado um número elevado de jovens ao suicídio, pois uma grande parcela deles ocorre nos períodos de retorno às aulas em Xangai (China), que ocupa o primeiro lugar no *hanking* mundial. Outros fatores como religião interferem nesse fato, mas a disciplina, com certeza, dever ser considerada.

A valorização dos professores também se destaca em países como Cingapura e Japão. Além de altos salários, a carga horária de trabalho desses professores são maiores, quando comparadas com os professores brasileiros. A qualificação profissional também é mais elevada do que no Brasil. Ademais, no Brasil tem sido comuns os desvios de verbas da educação e a corrupção, o que não ocorre nos dois países.

Educação em tempo integral é outro ponto crucial para os bons resultados de Cingapura e Japão. Nesses países o aluno permanece na escola o maior tempo possível e contam com auxílio de psicólogos e assistentes sociais.

Como analisa Gall (2007), para conseguir alcançar melhores resultados o Brasil precisa adotar políticas governamentais e parcerias para melhorar a qualidade do sistema educacional. O autor adverte, que para isso acontecer

seria necessário um gerenciamento qualificado, definitivamente voltado a transformar ideias políticas em realidade.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar de muitas tentativas ao longo de décadas, o Brasil ainda não conseguiu alcançar a efetivação da educação integral. Ao decorrer desse tempo várias definições foram abordadas, porém sempre são descontinuadas quando ocorrem mudanças de governos.

A legislação educacional brasileira pressupõe a educação dos cidadãos em sua integralidade, porém, na prática prevalece apenas a ideia da ampliação da jornada de trabalho e as propagandas a elas relacionadas.

O Brasil ainda tem muito a aprender com países que hoje são modelo em educação. Além de Cingapura e Japão, Finlândia, Suécia, Canadá, Estados Unidos e outros, os/as estudantes passam o dia todo na escola, em média, nove horas, enquanto no Brasil, a maioria dos/as alunos/as não ficam mais do que cinco horas por dia. Esses países também possuem um maior investimento das verbas públicas em educação, sem contar que neles há, de fato, valorização dos profissionais da área educacional, que relativamente são bem melhor remunerados que no Brasil. Isso, claro, interfere não só na qualidade de educação como também no desenvolvimento do país.

## **6 ABSTRACT**

In Brazil, as in other countries, the idea that integral education is fundamental to a quality education has become consensual; however, the country has many problems to be faced towards an integral education in fact and not just party political propaganda. Among them are the precariousness of the schools structures, as well as the devaluation of education and of the professionals who work on it, since a good part of Brazilian public schools do not offer the minimum quality requirements when compared to schools in other countries such as Finland, Canada, Japan and others, whose education stands out

among the best in the world. To get more about this thematic, this article aims to analyze how the offer of integral education is processed, considering the experiences in Brazil and in other countries. The article results from bibliographical research, having the main theoretical references Dermeval Saviani (2004) and Ana Cavaliere (2015), among others. Part of the comprehension that integral education presupposes an amplification in school time, a dignified infrastructure for attending to students and well-qualified and valued professionals, capable of acting to ensure the development of subjects in different dimensions, such as intellectual, physical, emotional, Sociopolitical, cultural and others. Considering these aspects, it is concluded that in Brazil in the experiences of integral education, has been predominant the expansion of the school time and not the maximum development of the capacities of the students, as it happens in other countries like Singapore and Japan, even so, the hourly load is much reduced when compared to theirs. Furthermore, it is noticed fundamental differences in relation to the infrastructure of the teaching networks, investments (values, decorum, feasibility, for example); requirements with the training and valorization of the teachers, which are fundamental for the provision of integral education and consequent quality assurance.

**Keywords:** Integral education. Appreciation of education. Quality.

## 7 REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 jun 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº17**, de 24 de abril de 2007. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação: Educação integral**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 23 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE. **Produto Interno Bruto**. Brasília: IBGE, 2015. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=ST12>. Acesso em 10 mar 2017.

CAVALIERI, Ana Maria. **Educação Integral**: uma nova identidade para escola brasileira? In: Educação e Sociedade, Campinas vol. 23, n.81, p,247-270, dez.2002.

CULTURA JAPONESA. **Sistema educacional japonês**. Disponível em: [http://www.culturajaponesa.com.br/?page\\_id=573](http://www.culturajaponesa.com.br/?page_id=573). Acesso em: 10 mar 2017.

DI GIOVANNI, Geraldo e SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol.20, n.67, p.70-111, ago.1999.

FERRARI, Márcio. **John Dewey**: O pensador que pôs a prática em foco. Disponível em: [file:///C:/batida/Dewey\\_MARCIO%20FERRARI.pdf](file:///C:/batida/Dewey_MARCIO%20FERRARI.pdf). Acesso em: 20 jun 2017.

ESQUINSANE, Rosimar Serena Siqueira. **A Trajetória da Escola em Tempo Integral No Brasil: Revisão Histórica**. Acesso em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/840.pdf>. Acesso em 16 jun 2017.

GALL, Norman. A Luta por melhores escolas em São Paulo e Nova York. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 29 abr 2007.

GOOGLE. **Produto Interno Bruto de países**. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion>. Acesso em: 10 fev 2017.

GUTENBLOG. **Cingapura, um dos melhores países em desempenho educacional**. 2016. Disponível em: <http://gutennews.com.br/blog/2016/09/21/conheca-o-sistema-educacional-em-cingapura/>. Acesso em: 15 mar 2017.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre a educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, n.02 2006.

HOOD, Christopher. **Japanese Education Reform: Nakasone's legacy**. London: Routledge, 2001.

MENEZE, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thaís Helena dos Verbete CIACs (Centros Integrados de Atendimento à criança). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira- Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca>>. Acesso em 17/07/2017.

MORENO, Ana Carolina. **Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática**. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em: 20 jun 2017

PINTO, José Marcelino Rezende. O Custo de uma Educação de Qualidade. In: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise (Org). **Políticas Educacionais e Organização do Trabalho na Escola**. São Paulo: Xamã 2008. P. 57-80.

REHDER, Maria. Modelo educacional japonês agrada ao brasileiro. Publicado pelo Governo do Estado de São Paulo em: 24 de ago. 2006. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=8195>. Acesso em: 4 jul 2017.

ROVAI, Esméria (org). *Ensino Vocacional- uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

POTILHO, Gabriela; OLIVEIRA Vilmar. Pisa: Uma análise comparativa. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/politicas-publicas/pisa-analise-comparativa-avaliacao-ranking-educacao-725258.shtml?page\=6> . Acesso em: 14 de março 2017.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In; SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.