

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 39, nº 1 (Jan/Dez) 2023  
ISSN: 2178-7476



## **O ENSINO EM TEMPO INTEGRAL E O CONTEXTO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO**

### **FULL-TIME TEACHING IN THE POST-PANDEMIC OF COVID-19 CONTEXT: IMPLEMENTATION CHALLENGES**

### **EDUCACIÓN DE TIEMPO COMPLETO EN EL CONTEXTO POST-PANDEMIA DE COVID-19: DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN**

Dra. Marileny Boechat Frauches Brandão  
Professora do Mestrado em Gestão Integrada do  
Território/GIT da Universidade Vale do Rio Doce  
E-mail [marileny.brandao@univale.br](mailto:marileny.brandao@univale.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-3188-8319>

Acácia de Carvalho Monteiro Leite  
Mestranda do Curso de Mestrado em Gestão  
Integrada do Território/GIT da Universidade Vale do  
Rio Doce  
E-mail [acacia.leite@univale.br](mailto:acacia.leite@univale.br)  
<https://orcid.org/0009-0005-9133-8852>.

Élida Laurindo de Sousa  
Mestranda do Curso de Mestrado em Gestão  
Integrada do Território/GIT da Universidade Vale do  
Rio Doce  
E-mail [elida.sousa@univale.br](mailto:elida.sousa@univale.br)  
<https://orcid.org/0009-0001-2205-0311>.

**RESUMO:** O ensino em tempo integral consiste na maximização da jornada escolar, de modo que há a inserção de atividades complementares. Tendo como objetivo promover a aprendizagem do aluno, bem como contribuir para sua formação enquanto cidadão inserido em uma sociedade por intermédio de atividades complementares e extraclasse. Problemática-se: quais os desafios que permeiam a implantação do ensino integral no contexto pós-pandemia? O objetivo é analisar os desafios da implantação do ensino em tempo integral no contexto pós-pandemia da COVID-19. Trata-se de um estudo exploratório e qualitativo, em que foram utilizados os procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica e documental e o método de abordagem dedutivo. A relevância do ensino em tempo integral é promover novas experiências aos seus alunos, produtivas para seu desenvolvimento como indivíduo e como cidadão. Todavia, a pandemia da COVID-19 impactou diretamente na implantação do ensino integral, trazendo novos desafios.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino, tempo integral, desafios, pós-pandemia da COVID-19.

**ABSTRACT:** Full-time teaching consists of maximizing the school day, so that complementary activities are included. Aiming to promote student learning, as well as contribute to their formation as citizens inserted in a society through complementary and extracurricular activities. It is problematized: what are the challenges that permeate the implementation of comprehensive education in the post-pandemic context? The objective is to analyze the challenges of implementing full-time teaching in the post-pandemic context of COVID-19. This is an exploratory and qualitative study, in which technical procedures of bibliographical and documentary research and the deductive method of approach were used. The relevance of full-time teaching is to promote new experiences to its students, productive for their development as individuals and as citizens. However, the COVID-19 pandemic directly impacted the implementation of integral education, bringing new challenges.

**KEYWORDS:** teaching, full time, challenges, post-pandemic of COVID-19.

**RESUMEN:** La docencia a tiempo completo consiste en maximizar la jornada escolar, de manera que se incluyan actividades complementarias. Con el objetivo de promover el aprendizaje de los estudiantes, así como contribuir a su formación como ciudadanos insertos en una sociedad a través de actividades complementarias y extracurriculares. Se problematiza: ¿cuáles son los desafíos que permean la implementación de la educación integral en el contexto pospandemia? El objetivo es analizar los desafíos de implementar la docencia a tiempo completo en el contexto pospandemia del COVID-19. Se trata de un estudio exploratorio y cualitativo, en el que se utilizaron procedimientos técnicos de investigación bibliográfica y documental y el método deductivo de abordaje. La relevancia de la docencia a tiempo completo es promover nuevas experiencias en sus estudiantes, productivas para su desarrollo como personas y como ciudadanos. Sin embargo, la pandemia del COVID-19 impactó directamente en la implementación de la educación integral, trayendo consigo nuevos desafíos.

**PALABRAS CLAVE:** docencia, tiempo completo, desafíos, pospandemia del COVID-19.

## Introdução

No ensino em tempo integral há a extensão do modelo clássico de ensino, aquele ministrado por meio de disciplinas em sala de aula, em que não se reduz à matriz curricular, promovendo outras experiências extraclasse aos alunos, que contribui para a formação pessoal e acadêmica (**GONÇALVES, 2006**).

Contudo, ocorre que sua implementação ainda não se deu de forma integral, ao passo que há, ainda, obstáculos que frustram sua efetividade. Tais desafios são de ordem política e econômica, muitos histórico e socialmente construídos, outros acentuados e potencializados pela pandemia da COVID-19.

Com isso, surge o problema de pesquisa: quais os desafios que permeiam a implantação do ensino integral no contexto pós-pandemia da COVID-19?

A partir disso, o objetivo é analisar os desafios da implantação do ensino em tempo integral no contexto pós-pandemia. Para tanto, trata-se de um estudo exploratório e qualitativo, em que são utilizados os procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica e documental e o método de abordagem dedutivo.

O estudo é relevante, pois não se pode compreender o ensino em tempo integral tão somente como a extensão da jornada escolar, mas como oportunidade de se promover novas vivências que transcorram o ensino tradicional, que sejam produtivas para o desenvolvimento do indivíduo enquanto aluno e cidadão. Além disso, o estudo é atual, ao passo que a pandemia da COVID-19 consiste em uma crise sanitária sem precedentes, e a relação entre os temas ainda atravessa escassez literária.

---

Em um primeiro momento, abordar-se-á o ensino em tempo integral, seu conceito e aspectos históricos e característicos. Adiante, compreender-se-á como se deu o ensino em tempos de pandemia e, por fim, de modo a alcançar o objetivo proposto, analisar-se-á os desafios da implantação do ensino integral no contexto pós-pandemia da COVID-19.

### **Ensino em tempo integral**

Em um primeiro momento, compreender-se-á o ensino em tempo integral e seus aspectos históricos, conceituais e característicos, como forma de melhor compreensão da temática proposta, o que se considera relevante para o deslinde do estudo.

Historicamente, “a história da educação brasileira aponta que a compreensão da forma pela qual a concepção de educação integral se desenvolve no Brasil passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 1920 e 1930 do século XX” (DIB, 2007, p. 37). No ano de 1930 ganhou força o movimento denominado Escola Nova, tendo como um dos precursores Anísio Teixeira, que propunha o formato de educação integral. No entanto,

A pretensão de elevação qualitativa do ensino adotada pela Escola Nova, entretanto, só se tornou realidade para um número muito restrito de pessoas, já que apenas os filhos das famílias das camadas médias mais abastadas e das elites puderam ter acesso às poucas escolas bem equipadas e organizadas nos moldes propostos pelo escolanovismo (DIB, 2007, p. 38).

Mesmo ganhando força no ano de 1930, o movimento Escola Nova apresentou resultados a partir da década de 1950, conforme assevera Dib (2007, p. 41):

Entretanto, a universalização do ensino só vai atingir índices significantes a partir da década de 50, sentindo profundamente as influências do escolanovismo, principalmente no deslocamento da função científica/instrutiva da escola. A partir da década de 1950 surge as propostas de educação integral, só que dessa feita, advogando-se sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares.

Dessa forma, “[...] Anísio Teixeira idealiza e inicia a construção da primeira escola de tempo integral pública - Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido popularmente como ‘Escola-Parque’, na década de 1950” (DIB, 2007, p. 47). Consoante Miranda e Santos (2012, p. 1076), “foi ele quem propôs a criação da primeira escola pública brasileira com funcionamento em tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola Parque, localizada no bairro da Liberdade, em Salvador (Bahia)”.

Como resultado disso, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro tornou-se referência para a idealização e construção do Centro de Educação Elementar, em Brasília/DF (DIB, 2007).

Posteriormente, surgiram no estado de São Paulo os Ginásios Vocacionais. De acordo Dib (2007, p. 54), “a proposta dos Ginásios Vocacionais era de renovar o ensino secundário do Estado

de São Paulo, destacando a permanência do aluno na escola em tempo integral”.

Já no estado do Rio de Janeiro, emergiram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), em meados da década de 1980, idealizados por Darcy Ribeiro, à época Secretário da Educação no Rio de Janeiro, durante o governo de Leonel Brizola. Darcy Ribeiro pregava que “[...] a educação é um processo dinâmico e cultural” (DIB, 2007, p. 59).

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) surgem depois de quase duas décadas dos Ginásios Vocacionais e são apresentados como uma experiência brasileira de escola pública de tempo integral. Implantados no Estado do Rio de Janeiro em 1983, ao longo de duas gestões do governador Leonel Brizola [...] (DIB, 2007, p. 57).

Em relação às influências e marcos históricos, Mota (2008, p. 41) sintetiza:

As experiências de escola pública de tempo integral têm seu marco inicial na experiência pioneira do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, no final da década de 50. Na década de 60, desenvolveram-se, em São Paulo, os Ginásios vocacionais. Nos anos 80, surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro (1982) e a Jornada única do Ciclo Básico, em São Paulo (1988). E, em 1989, foram criados Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs), em Porto Alegre [...].

Nessa toada, em que pese o advento da educação integral, “[...] em termos legais o tema da educação integral renasce no final da década de 90 do século XX, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) [...]” (SANTOS, 2012, p. 3). Apoiado nisso, Mota (2008, p. 46) aponta que:

[...] a estrutura técnico-pedagógica da Escola de Tempo Integral foi apresentada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que explicou a importância de ampliar o tempo de permanência na escola, dentro de uma proposta alicerçada em três eixos fundamentais: saber construído, cultura de paz [...] e protagonismo juvenil [...].

Mas, para tanto, se fez necessária a criação de instrumentos que concorressem e se equivalassem para a consolidação do ensino em tempo integral, ao passo que o mero exame formal se desvelava como insuficiente. Desse modo, houve ações em nível nacional com participação dos níveis estaduais e municipais:

Dentre diversas ações estimuladas e implantadas pelo governo federal em parceria com as esferas estaduais e municipais, destacam-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa Nacional do Livro Didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os sistemas de avaliação da Educação Básica e o Bolsa-Escola (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1075).

No que diz respeito à conceituação de ensino em tempo integral, “desenvolvido no seio do movimento operário, o conceito de educação integral necessitava de uma estrutura prática pedagógica que operacionalizasse essa concepção” (DIB, 2007, p. 36), pois tinha-se a necessidade de sua execução. Araujo (2020, p. 32) assevera “assim, desse ponto de vista a educação integral é entendida como

---

uma concepção da educação que difere de horário integral, tempo integral e jornada integral”.

Gonçalves (2006) traz o termo multidimensional para abordar a ideia de que a educação integral extrapola os limites do aprendizado dentro de sala de aula, que é o ensino tradicional que perdura durante décadas no sistema de educação brasileiro. Assim sendo, “além do cumprimento das disciplinas do currículo básico, os alunos desenvolvem atividades artísticas, esportivas e motoras [...]” (MOTA, 2008, p. 45).

Adiante, sob o ponto de vista constitucional, Cabral e Ruas (2021, p. 151) apontam que:

Há de se considerar que o grande marco da educação nacional, se deu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a chamada ‘Constituição Cidadã’, que tornou possível pela primeira vez na história do Brasil, a vigência de uma legislação democrática garantindo a plenitude dos direitos civis, políticos e sociais

Dessa forma, estabeleceu-se na ordem constitucional o direito à educação e a responsabilidade de promoção nos artigos 6 e 205, respectivamente (GONÇALVES, 2006).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 10.172/2001 inseriu dentre suas metas e objetivos a extensão da jornada escolar. Tem-se, também, o advento do Programa Mais Educação, instituído por intermédio da Portaria Interministerial 17/2007 e, posteriormente, regulamentada pelo Decreto 7.087/2010, também com o objetivo de ampliação da jornada escolar, notadamente nas escolas estaduais e municipais.

Não obstante, conforme preleciona Menezes (2012, p. 141), no tocante à aplicação dos recursos:

[...] para fins de destinação de recursos do Fundeb, o Decreto nº 6.253/2007 regulamentou a educação básica em tempo integral como sendo a ‘jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares’

Hodiernamente, a legislação que regulamenta a matéria encontra-se disposta na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) e o PNE. Além disso, em razão da maximização da jornada escolar, conseqüentemente há o auxílio alimentício ofertado aos alunos, havendo a junção do Programa Mais Educação com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) “[...] por meio das Resoluções n.º 38, de 19/08/2008; n.º 38 de 16/07/2009, através das quais se amplia o recurso diário per capita de alimentação para estudantes em tempo integral” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 102).

Sob esse argumento, compreende-se que é necessário que a maximização do período na estrutura escolar deva ser proveitosa de modo que beneficie o desenvolvimento estudantil e pessoal do indivíduo, o que deve ser relevante para sua formação em sociedade. Isso porque fazer com que o indivíduo esteja dentro da estrutura escolar com períodos ociosos, causará efeito reverso,

desestimulando-o. Isso porque, segundo Coelho (2002, p. 143):

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano [...]; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experimenta metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar.

Dito isso, verifica-se que o ensino em tempo integral é resultado de uma construção histórica, contando com a participação de diversos Estados brasileiros, tornando-se referência para a consolidação nas legislações, além da criação de instrumentos que garantiram, notadamente de modo econômico, a concretização do aumento da jornada escolar. De se notar a importância de compreender a educação integral não somente como a extensão da jornada escolar, mas como oportunidade de viabilizar novas vivências que fujam do ensino tradicional, que sejam produtivas para o desenvolvimento do indivíduo enquanto aluno e cidadão.

### **O ensino em tempos de pandemia da COVID-19**

A pandemia da COVID-19 iniciou-se em Wuhan, na China, configurada como uma crise sanitária sem precedentes, reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), advinda do novo coronavírus (SARS-CoV-2). A pandemia da COVID-19 foi responsável por revirar o mundo dos pés à cabeça, alterando todo o dinamismo social, fazendo todo mundo se reinventar em meio à tamanhas incertezas. E, conforme Garcia (2020, p. 58), “no Brasil não foi diferente, o isolamento social paralisou o comércio, a indústria, a prestação de serviços diversos, mantendo-se somente os serviços públicos e as atividades essenciais”.

Dentre as mudanças provocadas pelo cenário pandêmico, teve-se a suspensão das atividades escolares em virtude do distanciamento social determinado como forma de propagação do vírus. Mais tarde, de acordo Cabral e Ruas (2021, p. 153):

A fim de que seus calendários não fossem comprometidos, nessa emergência de saúde, reconhecida pela Lei 13.979/2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus, muitas instituições educacionais migraram para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Escolas da educação básica ao ensino superior viram nessa modalidade de ensino uma forma de dar continuidade ao ano escolar.

Baseado nisso, “[...] o ensino remoto a partir do uso de plataformas *on-line*, *Google Meet*, *Google classroom*, vídeo-aulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais foi a estratégia adotada pelas Secretarias Estaduais de Educação” (CUNHA; SILVA, 2020, p. 29). Ainda de acordo o autor, em relação as ações adotadas para contenção do vírus, pode-se apontar:

[...] aulas on-line ao vivo ou gravadas (vídeo-aulas) transmitidas via TV aberta, rádio, redes sociais (*Facebook, Instagram, Whatsapp, Youtube*), páginas/portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas digitais/on-line, como o *Google Classroom* e o *Google Meet*, além de aplicativos; disponibilização de materiais digitais e atividades variadas em redes (CUNHA; SILVA, 2020, p. 29).

Dessa forma, o Governo Federal recomendou, também, “[...] que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares” (BRASIL, 2020, p. 9).

Todavia, deve-se lançar os olhos para o fato de que as situações não se deram de forma simétrica, pelo contrário, sabe-se que as instituições privadas obtiveram vantagem em relação ao ensino público no que diz respeito às medidas adotadas. Conforme Cabral e Ruas (2021, p. 154):

Nesse sentido, é importante pontuar que há um grande abismo entre ter equipamentos, ter serviço de internet e ter disponibilidade de acompanhar as atividades propostas pelas escolas e professores. A precariedade de infraestrutura de home office e a falta de domínio de recursos e competências digitais para projetar ou aprender no ensino digital, também se apresenta como um grande obstáculo à garantia de um ensino e de uma aprendizagem efetiva [...].

Grande parcela do público que frequenta a estrutura que dispõe de ensino em tempo integral são famílias de baixa renda em que seus membros responsáveis laboram durante significativa parte do dia e que aproveitam do ensino integral para deixarem seus filhos em um ambiente seguro, sendo que, além da oferta de disciplinas tradicionais como Biologia, Física, Química ou História, também contam com atividades complementares, e, sobretudo, refeições completas e saudáveis (GONÇALVES, 2006).

Muitos desses membros responsáveis não possuem disponibilidade para ensinar seus filhos os deveres de casa, ou não dispunham de aparelho celular ou eletrônicos suficientes para todos os filhos. Em que pese haver também a disponibilização de materiais impressos, havia, também, empecilho relacionado ao deslocamento até a instituição de ensino para buscar as atividades, dada a redução de transportes públicos e coletivos durante o estado pandêmico.

Bem por isso, Guedes, Rosa e Anjos (2021, p. 134) promovem uma reflexão acerca da relação entre a gestão educacional e digital, em especial no tocante ao processo de aprendizagem dos atores envolvidos:

Esse cenário de crise nos faz revisitar a práxis da gestão educacional e digital, na perspectiva de construir pontes, gerar utopias, sonhos com visão, ação e foco em resultados que proporcionem o convívio e a paz social, que corroborem a pensar, repensar e reinventar a escola como espaço de comunidade contemporânea autêntica, e de aprendizagem colaborativa humanizadora, que oportuniza o diálogo do encontro, o intercâmbio de partilha de vivências e comunhão.

À vista disso, esse novo cenário convidou a toda a população mundial a se reinventar, sendo considerada uma espécie de *layout* deste período. No entanto, em meio à tantas incertezas, cortes de verbas, propagação de *fake news*, insegurança jurídica, a reinvenção para aqueles que dependem do ensino em tempo integral acabou tendo seus obstáculos acentuados.

Nessa acepção, Alcântara (2022, p. 171), em termos gerais, traz que:

Desse modo, nestes tempos de pandemia em que a escola tem sido chamada a se reinventar, o olhar histórico sobre a cultura escolar ajuda a refletir acerca de questões como a resistência às mudanças, as práticas docentes, o uso das TIC'S nas mediações pedagógicas, as novas propostas e os novos usos dos tempos e espaços escolares.

Dessa forma, a pandemia da COVID-19 impactou diretamente na implantação do ensino integral, ao passo que se dificultou o que já era complexo, notadamente em razão das disparidades sociais entre os que foram privilegiados durante a suspensão das aulas presenciais e aqueles que são beneficiados pelo ensino público, que também são o público-alvo do ensino integral (GUEDES, ROSA e ANJOS 2021).

### **Os desafios da implantação do ensino integral no contexto pós-pandemia da COVID-19: os desafios que ainda permeiam**

Por fim, com vistas a alcançar o objetivo proposto, analisar-se-á, aqui, os desafios que emergem na implantação do ensino integral no contexto pós-pandemia da COVID-19.

Parte-se do pressuposto que “a proposta da educação integral visa otimizar o alcance desse objetivo, mas é preciso superar muitas dificuldades e ambiguidades” (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 258). Cumpre destacar que não é objeto do presente estudo esgotar a análise de todos os desafios advindos da pandemia da COVID-19, mas somente explicitar os principais.

Retomando à questão dos impactos da pandemia na área da educação, Guedes, Rosa e Anjos (2021, p. 137) assinalam que:

Sem dúvida, a educação é uma das áreas mais afetadas pela pandemia, levará décadas para reverter os prejuízos no ensino e aprendizagem, em todas as modalidades, com destaque para a educação básica, devido sua abrangência, representada pelos 47,9 milhões de matrículas, 180,6 mil escolas e 2,2 milhões de docentes em 2019 (INEP/MEC, 2020). De acordo com dados do IBGE (2020), a rede pública em 2019 foi a principal responsável pelo acesso de 74,7% dos alunos na creche e pré-escola, 82,0% dos estudantes do ensino fundamental regular e 87,4% do ensino médio regular.

Tendo em mente que “[...] a Educação possibilita a difusão da democracia e dos direitos humanos e que sua efetividade beneficia reciprocamente o indivíduo e a coletividade, o interesse particular e o interesse público” (CABRAL; RUAS, 2021, p. 157), no contexto pandêmico tal difusão e promoção restou prejudicada.

Segundo Cabral e Ruas (2021, p. 154) “a busca pela igualdade de acesso ao sistema escolar

---

geralmente é a primeira meta dos sistemas públicos de ensino que buscam a universalização da educação.” No contexto pandêmico tal busca restou prejudicada. Nessa perspectiva, Mori e Franco (2021, p. 83) complementam:

A vida educacional escolar nos anos de pandemia potencializou o que já era conhecido: a população da escola brasileira divide-se entre os que usufruem do poder de consumo e os que sequer têm acesso a ele. Essa divisão impacta a qualidade da educação de cada grupo, sejam eles alunos ou professores. Se, antes da pandemia, já voltávamos nossa atenção para o futuro, a realidade dos anos 20 e 21 reforçam a verdade de que o futuro não é algo pré-determinado, sobre o qual temos controle.

A partir disso, Cabral e Ruas (2021, p. 157) afirmam que “dessa forma, acreditamos ser árduo o trabalho de reparar as perdas acarretadas no ensino no período pós-pandemia”. Isso porque, de acordo Mori e Franco (2021, p. 82):

Tais impactos da pandemia sobre o funcionamento da sociedade parecem se complexificar nos espaços escolares, em especial os sistemas públicos, que carecem de recursos e condições para manter uma rotina educacional que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

Dentre os obstáculos que contrapõem a implantação do ensino integral no contexto pós-pandemia, pode-se apontar o financiamento e fomento de atores estatais; a gestão escolar que ainda encontra dificuldades no que diz respeito à busca de auxílios, notadamente, econômicos; o piso salarial dos trabalhadores da educação, sejam os que lecionam em sala de aula no ensino tradicional, seja os que exercem as atividades complementares; a requalificação do ambiente escolar. Com base nisso, Guedes, Rosa e Anjos (2021, p. 131) certificam:

Os impactos gerados, e decorrentes dessa pandemia, afetam, intempestivamente, a prática da gestão escolar, que se vê submetida a uma outra dinâmica de gestão que requer adaptabilidade, proatividade, inovação, reinvenção e criatividade no que se refere à gestão da educação digital.

Ainda, os profissionais da educação também estão sendo desafiados no período pós-pandemia, notadamente porque retornaram sem saber como enfrentar as novas atividades e dinâmicas, especialmente pelo fato de ter que buscar o equilíbrio do aprendizado das turmas, o que influencia diretamente no seu planejamento. Isso em decorrência da assimetria que se deu no ensino dos alunos durante o período de suspensão das aulas presenciais e o ensino remoto, ao passo que cada um lidou com o ensino de forma particularizada (GUEDES, ROSA e ANJOS 2021).

Tem-se também problemas estruturais que foram acentuados, tais como carência de melhor estrutura física, bem como inexistência de outros espaços que sejam suficientes para comportar as demais atividades desempenhadas durante a jornada integral, que decorrem da falta de investimento nas mais diversas áreas, que é o retrato da realidade história brasileira.

Destaca-se, ainda, a desvalorização da profissão docente, a falta de autonomia das unidades educacionais, a as mudanças políticas na condução do país durante a pandemia da COVID-19 e a recessão econômica que afetou diretamente as políticas públicas (GUEDES, ROSA e ANJOS 2021).

Ademais, ocorreu a naturalização e banalização das desigualdades, o que concorreu e se equipareu para a evasão escolar. Segundo Cunha e Silva (2020, p. 32), “dados do IBGE mostram que a evasão e o atraso escolar têm relação direta com a condição socioeconômica, atingindo a população mais pobre em até oito vezes mais que o estrato mais rico”.

À vista disso, percebe-se que emergiram novos desafios a partir da pandemia da COVID-19 na seara educacional, assim como outras situações que acentuaram e potencializaram entraves historicamente construídos. Isso conduz a obstruir a efetivação do ensino em tempo integral de qualidade e que atenda de forma integral a todos que dele necessitam.

### **Considerações finais**

Verificou-se que é necessário que a maximização do período na estrutura escolar seja proveitosa de modo que beneficie o desenvolvimento estudantil e pessoal do indivíduo, tendo em consideração que o seu objetivo é auxiliar o desenvolvimento do aluno, o rendimento e produção em sala de aula, o aprimoramento de habilidades e disciplina.

O ensino em tempo integral é resultado de uma construção histórica, contando com a participação de diversos Estados brasileiros, tornando-se referência para a consolidação na Lei nº 9.394/1996, além da criação de instrumentos que garantem a extensão do aumento da jornada escolar.

Com isso, a pandemia da COVID-19 impactou diretamente a implantação do ensino integral, ao passo que novos desafios surgiram, notadamente em razão das disparidades sociais entre os que foram privilegiados durante a suspensão das aulas presenciais e aqueles que são beneficiados pelo ensino público, que também são o público-alvo do ensino integral.

Dessa forma, busca-se a superação das desigualdades e o fortalecimento de processos que atendam a todos de forma integral, de modo a superar os obstáculos que são, notadamente, de ordem econômica e social, pois o conhecimento é mola propulsora para a emancipação do indivíduo, o que o leva a exercer ativa e efetivamente sua cidadania. Cumpre destacar que não é objeto do presente estudo esgotar a análise de todos os desafios advindos da pandemia da COVID-19, mas somente explicitar os principais.

### **Referências**

ALCÂNTARA, Wiara et al. Escola e cultura escolar durante e pós-pandemia: Caminhos para reflexão. **Prometeica-Revista de Filosofia y Ciencias**, n. 24, p. 169-181, 2022.

ARAUJO, Antônio Joceli de Araújo de. **A implementação da educação em tempo integral: reflexões sobre o que pensam os estudantes de uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará**. 2020, 226 f. Dissertação (Mestrado profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, p. 255-275, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Portaria Interministerial 17/2007 e, posteriormente, regulamentada pelo Decreto 7.087/2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília DF, 2009b. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id4239.htm>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CD/FNDE nº 38 de 19 de agosto de 2008. Estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros, à conta do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, para o atendimento dos alunos do ensino fundamental matriculados em escolas de Educação Integral, participantes do Programa Mais Educação. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-legislacao/item/3267-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38-de-19-de-agosto-de-2008>. Acesso em: 11 jun. 2020.

CABRAL, Sabrina Alves Boldrini; RUAS, Thatiane Santos. O direito à educação em tempos de pandemia da COVID-19: acessibilidade, disponibilidade e adaptabilidade ao ensino remoto. **SAPIENS-Revista de Divulgação Científica**, v. 3, n. 1, p. 148 158-148 158, 2021.

COELHO, Ligia Martha Coimbra. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 133-146.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília**, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

DIB, Marlene Aparecida Barchi. **O programa escola de tempo integral na região de assis: implicações para a qualidade do ensino**. Marília, 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

GARCIA, Allinne Rizzie Coelho Oliveira. **Acesso à justiça Impactos das resoluções do Conselho Nacional De Justiça neste período de pandemia**. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, Brasília, 2020. Disponível em: <http://191.232.186.80/handle/123456789/2858>. Acesso em: 31 maio 2022.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **CADERNOS Cenpec | Nova série**, v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>. Acesso em: 04 jun. 2022.

GUEDES, Marilde Queiroz; ROSA, Eliara Marli; DO PRADO ANJOS, Ana Paula Souza. Gestão escolar: novos desafios e perspectivas frente à pandemia. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 61, p. 130-144, 2021.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em revista**, n. 45, p. 91-110, 2012.

MENEZES, Janaina Specht Silva. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em revista**, n. 45, p. 137-152, 2012.

MIRANDA, Marília Gouvea de; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, 2012.

MORI, Katia Regina Gonçalves; FRANCO, Monica Gardelli. Tecnologias, currículo, solidariedade: o futuro da educação pós pandemia. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 16, n. 3, p. 80-90, 2021.

MOTA, Silvia Maria Coelho. **Escola de Tempo integral**: da concepção à prática. 2008. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

SANTOS, Helena Maria Felício dos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2012.

Recebido em 28/03/2023

Aceito em 20/07/2023