REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

# UM ENSAIO SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A NÃO-NEUTRALIDADE DO ESPAÇO QUE EDUCA.

# AN ESSAY ON FULL-TIME SCHOOLING AND THE NON-NEUTRALITY OF THE EDUCATIONAL

# UN ENSAYO SOBRE LA ESCUELA DE JORNADA COMPLETA Y LA NO NEUTRALIDAD DEL ESPACIO QUE EDUCA

**Kaio Bastos Moraes**
Graduando em Pedagogia, Universidade Federal do Mato Grosso de Sul (UFMS/CPAN), Brasil
E-mail: kaio.bastos@ufms.br

**Patricia Teixeira Tavano**
Doutora em educação, docente do curso de Pedagogia e PPGE da Universidade Federal do Mato Grosso de Sul (UFMS/CPAN), Brasil
E-mail: patricia.tavano@ufms.br

## Resumo
A categoria escolar de tempo integral é caraterizada por um funcionamento em um único turno com maior carga horaria diária de atividades. A legislação justifica essa ampliação temporal na possibilidade de desenvolvimento integral do aluno, explicitando a ligação desse modelo de instituição com o conceito de educação integral. Partindo da percepção de que as instituições de tempo integral possuem uma diferente organização escolar derivado do seu maior tempo de funcionamento diário, e considerando que o tempo está diretamente relacionado com o espaço este artigo buscou compreender a relação entre os processos educativos presentes dentro das instituições em tempo integral e o espaço físico, com maior foco na cidade de Corumbá/MS, tendo como base a análise da legislação nacional, estadual e municipal. Ao analisar o espaço como um elemento dentro do contexto escolar percebe-se uma não neutralidade, uma exposição de preceitos, uma presença no currículo escolar e a sua atuação como educador silencioso. Nota-se a influência do espaço nos processos educativos e de socialização, e o quanto a escola utiliza o espaço como um discurso de como a socialização e educação são concebidas, e devido a sua relação com tempo, quando colocado em um contexto em que o tempo é ampliado, as relações e vivências que ocorrem dentro daquele espaço são intensificadas. Sendo assim, dentro do contexto de educação de tempo integral, o espaço atua como um educador silencioso mas muito presente, que enuncia seus preceitos nos processos educativos, atuando como um mediador cultural desses processos.
**Palavras-chave:** Instituições de Tempo integral; Espaço; Tempo; Legislações.

## Abstract
The full-time school model is characterized by single-shift operations involving a heavier daily schedule of activities. Legislation justifies this extended timeframe by citing the potential for the student's holistic development, explicitly linking this institutional model to the concept of comprehensive education. Recognizing that full-time institutions feature a distinct organizational structure stemming from their extended daily operating hours—and acknowledging the direct relationship between time and space—this article sought to understand the interplay between educational processes and physical space within these institutions. Focusing primarily on the city of Corumbá (Mato Grosso do Sul), the study analyzes relevant national, state, and municipal legislation.



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

Viewing space as an element of the school context reveals that it is far from neutral; rather, it embodies specific principles, figures in the curriculum, and acts as a "silent educator." The influence of space on educational and socialization processes is evident, as is the way schools use space to articulate their conceptions of socialization and education. Furthermore, given the link between time and space, the extension of the school day intensifies the relationships and experiences that unfold within that environment. Thus, within the context of full-time education, space functions as a silent yet highly present educator, articulating its principles through educational processes and acting as a cultural mediator within them.
**Keywords:** Full-time institutions; Space; Time; Legislation.

## Resumen
La modalidad escolar de jornada completa se caracteriza por funcionar en un único turno con una mayor carga horaria diaria de actividades. La legislación justifica esta ampliación temporal basándose en la posibilidad de un desarrollo integral del alumno, explicitando el vínculo entre este modelo institucional y el concepto de educación integral. Partiendo de la premisa de que las instituciones de jornada completa poseen una organización escolar distinta —derivada de su mayor tiempo de funcionamiento diario— y considerando que el tiempo está directamente relacionado con el espacio, este artículo buscó comprender la relación entre los procesos educativos que tienen lugar en dichas instituciones y el espacio físico. El estudio se centró especialmente en la ciudad de Corumbá (Mato Grosso do Sul) y se basó en el análisis de la legislación nacional, estatal y municipal. Al analizar el espacio como un elemento del contexto escolar, se percibe que no es neutro: manifiesta ciertos preceptos, está presente en el currículo y actúa como un educador silencioso. Se observa la influencia del espacio en los procesos educativos y de socialización, así como el modo en que la escuela lo utiliza para expresar su concepción de la socialización y la educación; dada su relación con el tiempo, cuando se sitúa en un contexto de jornada ampliada, las relaciones y vivencias que ocurren en dicho espacio se intensifican. Así, en el contexto de la educación de jornada completa, el espacio actúa como un educador silencioso pero muy presente, que transmite sus preceptos a través de los procesos educativos y funciona como un mediador cultural de los mismos.
**Palabras clave**: Instituciones de jornada completa; Espacio; Tiempo; Legislaciones.

## 1. Introdução

As instituições escolares de tempo integral são aquelas que oferecem aulas em um período de tempo maior, em um turno estendido, caracterizando uma jornada escolar ampliada que acaba por definir outra forma organização escolar. (Lemes, 2023). Essa categoria escolar acabar ser muito relacionada com o conceito de educação integral, relação essa, oriunda de diferentes fatores históricos e políticos.

Segundo Lacerda (2019) embora exista uma relação direta entre os conceitos de tempo integral e educação integral, se coloca em evidência que a educação integral está relacionada ao desenvolvimento global do sujeito, enquanto o tempo integral se relaciona diretamente com o aumento da permanência do aluno na escola, que por sua vez pode receber ou não uma formação integral. A educação integral como uma concepção para formação requer da escola a reconfiguração de



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

sua proposta política e pedagógica, incluindo “método pedagógico, formação e carreira do professor, infraestrutura, gestão, financiamento e, sobretudo, o protagonismo dos alunos” (Santos, 2022, p .77).

A instituições de tempo integral, por sua vez, não necessariamente serão ferramentas de execução da concepção de educação integral, uma vez que elas podem ser utilizadas possuindo diferentes objetivos e se baseando em diferentes concepções (Lacerda, 2019).

Para mais, Figueiredo e Almeida (2011) expõem que as instituições de tempo integral podem possuir diferentes tipos de configurações para atender os alunos, uma vez que essas instituições são influenciadas por diferentes concepções. Porém, para além das concepções, essas instituições possuem um funcionamento diário mais alongado e que contempla momentos de cuidado, alimentação e descanso (Benedini, 2019; Lemes, 2023; Silva, 2015; Lacerda, 2015).

Para uma melhor compreensão da organização escolar nesse contexto de tempo ampliado, se torna necessário colocar em evidência uns dos primeiros movimentos dentro da modalidade de tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) em 1950.

Idealizado por Anísio Teixeira, os CECRs funcionam em dois turnos distintos, um destinado às atividades regulares e outro a atividades diversificadas (Benedini, 2019). Em complemento, Silva (2015) apresenta:

> Assim, a organização desse modelo de escola dividia o dia em dois turnos, que se dariam em dois ambientes diferentes: em um deles seriam realizadas as atividades convencionais na escola-classe, cuja infraestrutura era semelhante aos prédios das escolas regulares (salas de aula com carteiras, quadro-negro, mesa do professor etc.); em outro, na escola-parque, haveria atividades diferenciadas e com infraestrutura projetada para o desenvolvimento de todo trabalho a ser realizado ali (Silva, 2015, p. 43).

Silva (2015) coloca que as ideias apresentadas nos CECRs vão servir de inspiração para os demais movimentos em torno das escolas de tempo integral. Essas atividades que saíam das atividades convencionais eram a principal característica dessas escolas concebidas por Anísio Teixeira, que defendia que, aos estudantes deveria ser proporcionado, além das teorias, vivências plenas e



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

práticas dos conhecimentos (Santos, 2022), complementarmente, que a educação deveria contemplar o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade (Cabreira, 2018) e que o aumento da carga horária aliado a práticas pedagógicas adequadas, possibilitariam melhor desenvolvimento cognitivo, cultural e emocional do educando (Lemes, 2023) .

Além das ideias e ações de Anísio Teixeira, destacam-se os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), idealizados por Darcy Ribeiro na década de 1980. Esses centros apresentam algumas semelhanças com os centros do Anísio, isso se dá devido ao fato que os CECRs serviram de inspiração para a idealização dos CIEPs (Silva, 2015).

De acordo com Benedini (2019), nos CIEPs não existia uma divisão do dia em dois, mas sim uma mesclagem de atividades, tanto convencionais quanto diversificadas, que aconteceriam nos mesmos espaços, essa configuração parte de uma ideia que desta forma trabalharia a educação integralmente. Colocando em paralelo, a diferenciação que se destaca entre os centros, em relação ao seu funcionamento, é a forma como as atividades diversificadas são postas dentro da rotina da instituição, enquanto os CECRs apresentavam essas atividades em um contraturno, nos CIEPs essas atividades eram postas em conjunto com as a demais atividades em sua grade diária (Silva, 2015; Benedini, 2019; Santos, 2022).

Ressaltou-se esses modelos, tendo em vista que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro surgiram como grandes fomentadores dessas instituições (Silazaki, 2021), para além, esses dois modelos de configuração escolar podem ser observados sendo repetidas ao passar do tempo.

Na atualidade, o documento regulador primário do tempo integral é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), promulgada em 1996 (Brasil, 1996) e que traz em seu Título V, as determinações sobre o funcionamento dos níveis e modalidades de ensino da educação brasileira. Além da LDB, diferentes outras documentações, como os planos e leis, fazem determinações diretas e indiretas sobre essa categoria escolar. Dentro desses textos legislativos, observa-se como o tempo é um elemento que diferencia essas escolas das escolas de turno único, trazendo em si uma nova configuração derivada do seu maior tempo de



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

funcionamento diário.

Assim, tempo é um elemento que define um outro tipo de modo de funcionamento escolar. Segundo Escolano (2001) o tempo está diretamente relacionado com o espaço, sendo assim, devido a importância do tempo nessas instituições, se torna necessário entender como o espaço é concebido e organizado nessas escolas para compreender a relação entre os processos educativos presentes dentro das instituições em tempo integral e o espaço físico.

Este artigo, de cunho ensaístico documental, buscou compreender como o espaço e sua organização influenciam no desenvolvimento das atividades diárias dessas instituições de ensino, considerando a relação da categoria de tempo integral com o conceito de educação integral.

## 2. Entre Leis e Planos, o tempo e o espaço se organizam

Na LDB, o Título V “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, capítulo 2, concentra a discussão sobre o tempo integral, contudo, existem poucas citações diretas ao processo de escolarização em tempo integral nos níveis educacionais. Para a educação infantil, está determinado no artigo 31, inciso 3, que o “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”, enquanto no ensino fundamental, o Art. 34 dispõe que a jornadas escolar será de pelo menos 4 horas diárias, sendo progressivamente ampliada a permanência na escola, adicionando que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, p. 12).

A partir da definição da LDB, iniciam-se uma série de iniciativas sobre a implementação efetiva do tempo integral como parte do processo de melhoria da qualidade da educação brasileira, culminando na criação do Programa Escola em Tempo Integral, através da lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023), que repassou verbas federais para a ampliação de matrículas nos sistemas públicos de ensino municipais e estaduais com a jornada expandida, e desencadeou a manifestação de orientação do Conselho Nacional de Educação acerca da implementação da jornada integral através das Diretrizes Operacionais Nacionais



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica (Brasil, 2025). Essas tratativas, até se chegar a nessas Diretrizes Operacionais, podem ser parcialmente acompanhadas a partir dos Planos de Educação.

Os planos de educação são originários do artigo 87 da LDB, que instituiu a Década da Educação e em seu primeiro parágrafo, determinou a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), com metas e diretrizes para dez anos (Brasil, 1996). Salienta-se que existem documentações da mesma roupagem com nível de atuação municipal e estadual, os quais expõem concepções sobre as instituições de tempo integral.

O PNE de 2014, objetivava em sua sexta meta: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014).

Com uma oferta de educação em tempo integral para, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica, por meio do aumento da oferta dessa modalidade de escola em, no mínimo, 50% (Brasil, 2014). Para mais, o documento determinava 9 estratégias para a execução da meta, entre as quais, a segunda estratégia apresenta um discurso semelhante ao do PNE anterior (2001), onde ao colocar em evidência a criação de um programa voltado para a construção de escolas que atendessem às necessidades da modalidade, adiciona a prioridade na construção dessas escolas em comunidades mais pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2014).

Para Cabreira (2018, p. 22) as estratégias presentes na meta 6 “evidenciam a preocupação do Estado em reestruturar as escolas públicas, tanto em seus espaços físicos, quanto na preparação e formação pedagógica dos professores”. Sendo assim, os realizadores do documento buscaram por meio dessas estratégias além da ampliação da categoria, uma reestruturação dessas escolas para atender as demandas.

Lemes (2023, p. 63) destaca que a meta 7, em conjunto com a meta 6, buscava “fomentar a qualidade do ensino básico em todos os níveis”. Em continuidade, o autor destaca que essas metas serviam como instrumento de



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

pressão para os prefeitos e governadores a realizarem as obrigações presentes no documento, porém os investimentos realizados no setor educacional não aparentam suprir as demandas, ocasionando uma situação de improvisação por parte da equipe de gestão dessas instituições.

O artigo 8 do PNE definia que os sistemas de ensino estadual e distrital, deveriam possuir documentos equivalentes ao plano educacional nacional, ressalta-se que o artigo abria a possibilidade de construção de um plano educacional ou adequação do PNE (Brasil, 2014). Diante disso, constitui-se o Plano Estadual de Educação de 2014 do Mato Grosso do Sul (PEE/MS), que apresenta em sua meta 6:

> Implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes da educação básica (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 43).

Em comparação com a meta 6 do PNE de 2014 o PEE/MS possui uma grande semelhança, possuindo uma significativa mudança na porcentagem mínima de escolas públicas a serem implementadas com a educação em tempo integral, saindo de 50% no PNE para 65% no PEE/MS.

O documento coloca em evidência que a educação de tempo integral não se resume apenas ao aumento da carga horária, ela assume o papel de oferecer possibilidade de aprendizagens aos estudantes, utilizando-se de atividades educativas que deem o acesso a diferentes âmbitos da sociedade (cultura, ciência, tecnologia, arte e esporte) visando o desenvolvimento integral do estudante, o aprimoramento da aprendizagem e a redução de exposição a diferentes vulnerabilidades sociais (Mato Grosso do Sul, 2014).

Segundo Lemes (2023), o processo que abrange o desenvolvimento integral dos estudantes pode ser entendido como o conceito de educação integral, e que as instituições de tempo integral possuem uma expectativa, dentro da sua finalidade educativa, de promover a educação integral.

A educação integral se relaciona com a ideia de uma formação humana que



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

contempla sua totalidade, para além, a educação integral implicaria em uma diversidade de espaços educativos que possuiriam em sua finalidade a ampliação das relações culturais, artísticas e científicas dos sujeitos (Parisotto, 2019).

Em concordância Souza (2023) aponta que a educação integral pressupõe um aprimoramento, uma promoção e uma evolução do indivíduo como um todo, não necessariamente a partir do aumento da carga horária, mas por meio da ampliação dos seus horizontes, dando-lhes dignidade humana e fomentando e respeitando suas habilidades.

O atual documento curricular normativo de aplicação nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, determina de maneira explícita o compromisso da documentação com a educação integral.

> Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2018, p. 14)

Assim, a educação integral pode ser compreendida como um ideal de formação que busca o desenvolvimento global dos estudantes, ou seja, uma fomentação dos diferentes aspectos presentes nos indivíduos, para além do cognitivo, onde a escola assume um papel de espaço de desenvolvimento e aprimoramento das potencialidades do sujeito (Brasil, 2018; Souza, 2023; Lemes, 2023; Santos, 2022; Sostisso, 2019). Portanto, quando o PEE/MS de 2014 coloca em seu texto que a escola de tempo integral deverá possibilitar o “desenvolvimento integral do estudante” (Mato Grosso do Sul, 2014, p.43), essas escolas passam a ter como um objetivo direto de garantir a educação integral para esses estudantes por meio de práticas educativas que possibilitem o estudante a desenvolver seus diferentes aspectos.



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

Da mesma forma que o PNE indicava que os sistemas de ensino precisavam apresentar planos educacionais, o PEE/MS coloca em seu artigo 9 que os planos municipais deverão ser construídos ou arqueados a partir do PNE e PEE/MS (Brasil, 2014; Mato Grosso do Sul, 2014), ao que o município de Corumbá do estado do Mato Grosso do Sul apresentou em 2015 seu Plano Municipal de Educação (PME/CR).

O PME/CR possui em sua meta 6 o objetivo de expansão das escolas de tempo integral no município, reproduzindo texto idêntico ao apresentado na meta 6 no PNE de 2014. Ainda, se assemelha muito na construção textual das metas ao PEE/MS, entretanto, a meta 6 do PEE/MS é intitulada de Educação de Tempo Integral, enquanto no PME/CR, a meta 6 é intitulada como Educação Integral, o que modifica a caracterização do turno para a concepção de ensino, pois o PME/CR afirma que a partir dos censos escolares, que no Brasil se considera “educação integral qualquer atividade realizada em tempo integral” (Corumbá, 2015, p.65). Posteriormente a documentação apresenta o seguinte texto:

> [...] só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (Corumbá, 2015, p.66)

Em um primeiro momento, quando o PME/CR (2015) dispõe em sua textualidade que a educação integral é entendida como qualquer atividade realizada dentro de tempo ampliado, implica-se que nas instituições de tempo integral oferecerem uma formação global apenas por meio de um maior tempo de permanência, uma vez que se generaliza as atividades a serem desenvolvida nesse tempo. Posteriormente o PME/CR (2015), assim como PEE/MS (2014), colocam a ampliação do tempo como uma abertura de possibilidade de desenvolvimento dos estudantes, ou seja, quanto maior o tempo daquele estudante na escola maiores são as possibilidades de desenvolvimento. Contudo a ampliação do tempo não basta para garantir esse desenvolvimento, é necessário levar em consideração diferentes aspectos dentro do contexto educacional.



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

Como apontado por Santos (2022), as mudanças realizadas na dimensão temporal da escola, devem se pautar no acréscimo de condições e possibilidades de atividades diversificadas, superando a ideia da ampliação de tempo como somente aumento de carga horária, para uma visão de aumento da qualidade do tempo útil, ou seja, o aumento do tempo como promotor do desenvolvimento das potencialidades humanas.

Silva (2015, p. 104) frisa que elementos como o espaço, o currículo, a gestão, a formação e condição de trabalho dos professores são mediadores das possibilidades de aprendizagem, devido a isso o aumento do tempo, como uma mudança isolada, não garante a qualidade do ensino. Em acréscimo, Sostisso (2019) aponta que apesar da ampliação do tempo poder resultar na possibilidade para a educação integral, se torna necessário o fortalecimento da escola como um espaço privilegiado de oportunidade igualitária ao acesso ao conhecimento e bens culturais.

> A ampliação do tempo escolar pode se caracterizar como uma possibilidade para a educação integral, contudo para que isso aconteça também é fundamental o fortalecimento da instituição escolar como espaço privilegiado para o acesso ao conhecimento e bens culturais com oportunidades iguais para todos, independentemente do contexto social, econômico e cultural em quem está inserido, fortalecido pela valorização do espaço e atores “educador-educando” (FREIRE, 1987) envolvidos em um projeto político-pedagógico democrático implicado na constituição de uma educação integral em uma escola de tempo integral (Sostisso, 2019, p.44).

Sendo assim, contrapondo o primeiro texto apresentado da documentação, a ampliação do tempo por si não dá subsídios suficientes para o desenvolvimento integral do estudante, sendo necessário a utilização dos diversos elementos presentes dentro da instituição escolar, como o currículo, a gestão e o espaço. A escola deve se tornar um espaço igualitário de desenvolvimento das potencialidades, como apontado por Sostisso (2019), ressalta-se que, como dito por Cabreira (2018), a escola é um espaço essencial para a viabilização das relações sociais entre indivíduos que possuam diferentes culturas, etnias, gêneros.

O tempo é um dos principais elementos dentro desse formato de instituição, uma vez que se pauta no aumento temporal para o desenvolvimento das ações presentes na escola, independentemente do objetivo formativo. Para Brandão (2009)



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

o tempo, o espaço e o indivíduo são elementos indissociáveis, essa relação sendo oriunda da instituição escolar.

Partindo disso, assim como o tempo é visto como um elemento de impacto para os processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista que estipula-se que a partir da ampliação desse aspecto se possibilite o desenvolvimento do estudante, o espaço, indissociável do tempo (Brandão, 2009), por sua vez expõe em sua materialidade sua capacidade de influenciar o desenvolvimento dos processos educativos dentro dessas instituições.

## 3. Espaço escolar: um educador silencioso.

Para Frago (2001), qualquer ação humana está vinculada a um determinado tempo e espaço, espaço este que, por meio da sua utilização e da atribuição de significado, constitui-se como lugar. Estendendo suas ideias, o autor apresenta o conceito de território, definido como delimitações sejam físicas ou não, e que o lugar e território são dimensões presentes no espaço que são determinadas por indivíduos ou grupos, sendo assim, lugares e territórios são construções sociais, que por consequência resulta na concepção do espaço ser um elemento não neutro.

Em vista que toda ação humana ocorre em determinados espaços e tempos, a educação também recebe uma dimensão espacial e temporal, que atua como elemento básico e constitutivo das atividades educativas (Frago, 2001), ressaltando-se que essas dimensões “[...] não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas "neutras" nas quais deságua a ação escolar” (Escolano, 2001, p. 26).

O espaço por conta própria não possui uma significação imbuída nele, como discorrido por Brandão (2009), assim como o tempo, o espaço é um artefato que possui a sua significância atribuída pela instituição escolar que em decorrência dos seus processos educativos realiza a ligação entre o sujeito, o tempo e o espaço. Sendo assim, o espaço pode ser entendido como aspecto pensado e possui em si um objetivo, ou seja, assim como apresentado anteriormente, o espaço não é neutro, consequentemente, assim como o espaço escolar, que dentro da sua materialidade expõe preceitos (Bernardo, 2019).



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

Para Escolano (2001) o espaço escolar não se define apenas como um continente educacional regulado por pressupostos formais, onde nele se situa os agentes responsáveis pelas intervenções pedagógicas, para mais, o espaço escolar pode ser entendido como um programa que por meio da sua materialidade expressa marcos no desenvolvimento, um sistema de valores (ordem, disciplina, vigilância, etc) e variados símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

Colaborando com o que foi apresentado, Bernardo (2019) determina que o espaço escolar é um anúncio e programa, e que por sua vez a escola espelha preceitos e enuncia expectativas, ou seja, por meio da sua materialidade a instituição de ensino expressa idealizações, ideias e conceitos.

Bassam (2019) exemplifica a ideia do espaço transmitir significado, por do funcionamento de uma escola tradicional:

> Os espaços transmitem significados. Os espaços das escolas tradicionais revelam muita coisa, vê-se sua salas separadas, fechadas, hierarquizadas refletem uma sociedade que se fecha, se isola, que se estrutura dentro de uma hierarquia social, uns acima dos outros. A separação em salas, em turmas, em séries, criam guetos, criam situações de superioridade, gera clima de competição. Estes espaços revelam que os saberes também são compartimentos, estanques que acontecem em tempos separados, em períodos diferentes e que não há conexão alguma entre eles. (Bassam, 2019, p. 119)

Para Escolano (2001) a escola pode ser compreendida como um “continente de poder”, que por meio da sua organização disciplinar impõe suas leis, e como o espaço está presente nesse contexto, ele passa por um disciplinarização que pode ser observada no modo tanto se separa as salas de aulas como a disposição regular das carteiras, além de outras coisas que facilitam o procedimento da rotina, organizando minuciosamente os movimentos e os gestos dos alunos.

Em acréscimo, o espaço, assim como o tempo, está condicionado a momentos histórico-sociais, resultando-se na reprodução da ideologia do momento pela escola, que por sua vez, mesmo possuindo o papel de transmissão de conhecimento e formação dos estudantes, não deixa de moldar o indivíduo, organizando o tempo e o espaço como ferramentas para homogeneizar, organizar, disciplinar e regular os estudantes (Lacerda, 2019).



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

Segundo Brandão (2009) a escola ao reproduzir uma lógica de tempo e espaço, disciplinou o uso do espaço, determinou durações, estipulou o como e o quando, disciplinou os saberes e os corpos.

Escolano (2001) destaca que o espaço escolar é uma fonte de experiência e de aprendizagem, tendo em vista que o espaço escolar é um mediador cultural dos primeiros esquemas cognitivos e motores, sendo assim, além de um refletor e enunciador de determinados discursos, o espaço é um elemento significativo do currículo.

A escola, ao decorrer do tempo, buscou-se formas organizacionais para controlar o tempo daqueles presentes em seu espaço, que se resulta em o próprio tempo e espaço se tornando parte do próprio currículo escolar (Brandão, 2009).

Segundo Frago (2001, p .78) “a ordenação do espaço, sua configuração como lugar, constitui um elemento significativo do currículo — independentemente de que aqueles que o habitam estejam, ou não, conscientes disso”. Partindo disso, mesmo quando não percebido na convivência no espaço a sua modificação, utilização e ordenação é um componente presente no currículo. O espaço escolar pode ser definido como uma forma silenciosa de ensino, sendo um programa educador presente no “currículo invisível ou silencioso" (Escolano, 2001, p.45).

No sentido mais físico do espaço e sua influência, Bernardo (2019) expõe os efeitos desses elementos no processo de aprendizagem dos estudantes durante uma análise de diferentes aspectos dentro da escola, como a condição dos materiais, iluminação, cores etc. O autor deixa em evidência que o espaço escolar precisa prover uma bem-estar em sua materialidade para aqueles que convivem neles, tendo em vista que este bem-estar influência nos processos de aprendizagem.

Adicionalmente, Escolano (2001, p.45) apresenta que as crianças aprendem com diferentes aspectos físicos presentes nas instituições de ensino.

> A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (Escolano, 2001, p.45)



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

Frago (2001) discorre que a percepção sobre o espaço é um processo cultural, por isso percebe-se lugares (espaços com significância), e sempre carregam com si uma interpretação determinada, não decorrente somente sobre a disposição material do espaço, mas também da dimensão simbólica dele. A interpretação dos espaços que são utilizados e significados, como a escola, são para além da percepção dos elementos físicos, é carregado junto uma interpretação sobre os símbolos, ideias, signos, preceitos que aquele espaço carrega em si. Partindo disso, ao retornamos para o que foi apontado por Bernardo (2019) e Escolano (2001), se torna viável entender que a percepção do lugar pelo aluno não se prende a uma noção meramente física do espaço escolar, ela leva em consideração os diferentes componentes simbólicos presente na instituição.

Segundo Escolano (2001) a dimensão espacial pode ser instrumentalizada no plano didático, onde em algumas metodologias, o espaço torna-se parte constitutiva e irrenunciável em prol de um novo modo de considerar a criança. O espaço, para além das outras funções e definições definidas a ele, pode ser um artefato direto da ação do processo de ensino e aprendizagem. Frago (2001) salienta que é necessário olharmos para a disposição e distribuição do espaço até mesmo dentro, para entendermos o valor e o papel a ele atribuído, considerando a sua existência ou inexistência.

O espaço-escola tem a possibilidade de agir dentro das ações educativas diretamente, caso ele for considerado como parte necessária da concepção que está imbuída na ação. Para mais, adiciona-se que o espaço mesmo em um caso de sua não utilização, aquele espaço possui um determinado papel e valor.

## 4. Escola de tempo integral: tempo e espaços

Ao retomarmos a temática das instituições de tempo integral, evidencia-se novamente o tempo como um dos principais fatores de funcionamento dessas instituições, por meio da ampliação temporal que estipula novas possibilidades de desenvolvimento. Silva (2015, p.106) aponta: “Ao ampliar o tempo, o currículo é flexibilizado e, por conseguinte, novos conhecimentos e atividades podem ser inseridos, oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem”.



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

As instituições de tempo integral estabelecem uma relação direta com fomentação de oportunidades formativas partindo de uma concepção de educação integral, seja essa relação de modalidade e conceito oriunda das documentações previamente apresentadas, ou até mesmo pela própria expectativa educativa da categoria (Lemes, 2023).

Tendo em vista que o tempo e espaço são elementos ligados pela própria escola, torna-se importante pensar como o espaço atua nessas instituições com um maior tempo de permanência, para mais, explorando também sua capacidade de impacto dentro dos processos educativos.

Salienta-se que a escola é um espaço onde se educa e socializa aqueles que estão inseridos em seu contexto (Frago, 2001), em somatória Sostisso (2019, p.44) apresenta que a “escola é um espaço essencial na socialização e construção de saberes em comunidades precarizadas pelo acesso aos bens culturais e sociais presentes na sociedade contemporânea”, além disso, a autora coloca que devido esse caráter a escola, as instituições de tempo integral pode ser responsável por disponibilizar oportunidade de construção da educação integral.

Diante ao apresentado, ao se considerar o espaço escolar como um componente curricular, que é afetado por ideias e preceitos, as vivências ali presenciadas, por conseguinte, também são influenciados por concepções imbuídas no espaço.

Para mais, o tempo tem a capacidade de aprofundar as vivências partilhadas, como apontado por Sostisso (2019), onde as instituições de ensino, dentro da sua complexibilidade, acolhem seres humanos diversos, que por consequência partilham uma vivência na instituição, e com a ampliação do tempo as experiências partilhadas são aprofundadas.

Portanto, em instituições de tempo integral as vivências são aprofundadas dentro de um espaço que possui determinações sobre como conduzir a ação do indivíduo, tendo em vista que o espaço é uma ferramenta do currículo que pode atuar diretamente na homogeneização, organização e disciplina dos alunos (Lacerda, 2019).



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

Lemes (2023) destaca que é preciso olhar para as instituições escolares para além de um mero espaço de socialização, a escola deve ser organizada como um espaço de ensino e aprendizagem. Diante ao apresentado pelo autor, podemos compreender que esse espaço de ensino e aprendizagem, ditos como a própria objetivação da escola, são espaços impactados por todas as concepções sobre o espaço apresentado anteriormente, assim sendo, o espaço escolar é um componente existente nas ações educativas.

Essas instituições possuem dentro de si a ideia de desenvolver atividades diversificadas, cada sistema de ensino define uma compreensão sobre essas atividades, a cidade de Corumbá - MS apresenta na deliberação n° 661/2025/CME/Corumbá os conceitos de aulas eletivas, essas aulas ocupam o papel das atividades diversificadas. A deliberação considera como aulas eletivas:

> [...] as atividades culturais, esportivas, artísticas, científicas ou tecnológicas, de meio ambiente, de apoio pedagógico, desenvolvidas de forma presencial, dentro ou fora da unidade de ensino, destinadas à melhoria do aproveitamento escolar, ao enriquecimento do currículo e do desenvolvimento intelectual, social, físico, emocional e cultural do aluno, sempre resguardando o planejamento pedagógico, a finalidade educativa no uso dos espaços e os profissionais habilitados para a condução de processos de ensino e de aprendizagem (Corumbá, 2025).

No texto apresentado, fica explicitado que o uso dos espaços escolares tem uma finalidade educativa, essa relação pode ser observada na discussão presente no tópico anterior, entretanto destaca-se aqui o fato da própria documentação reconhecer o espaço como um componente que por sua vez se influencia por uma finalidade educativa.

Em relação a concepção de formação relacionada a essas instituições de tempo integral, a educação integral, Cabreira (2018, p.39) coloca que para as escolas de tempo integral proverem a educação integral é preciso que a escola se torne “um espaço de questionamentos, de trocas de saberes, de debate, de reflexões éticas e políticas e de construção de conhecimento para a formação cidadã do sujeito”.

Segundo Benedini (2019), não há uma formação integral sem um espaço físico adequado para o estudante desenvolver suas capacidades, entretanto é preciso haver uma formação do profissional da educação adequada para o



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

desenvolvimento de uma educação integral, por que apesar do espaço possuir um caráter educativo, ele por conta própria precisa ser manejado para tal finalidade.

Souza (2023) aponta que o Brasil apresenta graves deficiências e impedimentos no âmbito educacional, dificultando a oferta de educação integral, e esses problemas são associados a falta de uma espacialidade adequada para as instituições de ensino. Bassam (2019) discorre como as escolas são em sua grande maioria concebidas sem levar em consideração os aspectos presentes nos processos educativos, por isso ocorre uma desvinculação do espaço da escola com a proposta educacional.

A problemática de um espaço não adequado para o comprimento das propostas pedagógicas recai sobre as escolas de tempo integral, muitas vezes essas escolas precisam recorrer a realizar suas práticas em condições espaciais improvisadas (Benedini, 2019; Lemes, 2023; Silva, 2015; Lacerda, 2015).

Para Souza (2023) “A improvisação educacional não possui espaço na educação integral, tudo deve ser bem planejado e avaliado”, diante a isso, as escolas de tempo integral que improvisam seus espaços para atender as demandas da categoria não provêm necessariamente uma educação integral, é necessário outros artifícios para conceber uma formação mais completa.

Partindo do que foi apresentado em relação às instituições de tempo integral, sua espacialidade e a concepção de educação integral, ao retornamos para o PME/CR (2015) da cidade de Corumbá - MS, a frase “educação integral qualquer atividade realizada em tempo integral” (Corumbá, 2015, p.65), pode ser entendida como uma falácia, uma vez que não se garante a educação integral somente por ampliar o tempo, o espaço é um componente que precisa ser levado em consideração.

Entretanto como dito por Lemes (2023) às instituições tempo integral precisam mais que ampliação de tempos e espaços, é necessário levar em consideração diferentes componentes determinantes na formação do aluno. Sendo assim, o espaço apesar de ser um elemento importante que impacta o desenvolvimento do aluno (Lacerda, 2019), ele não é suficiente para garantir uma formação integral, ele,



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

assim como o tempo, precisa de outros aspectos presentes no contexto escolar para garantir essa formação.

## 5. Considerações Finais

As instituições de tempo integral possuem uma diferente organização escolar, e o tempo, nesse contexto, se torna um elemento constante de reflexão. Com isso, partindo da concepção que o tempo e espaço são componentes associados inicia-se uma busca para entender como o espaço influencia os processos educativos dentro das instituições.

O espaço escolar pode ser compreendido como um educador silencioso, que por sua vez é moldado pelo próprio currículo para se tornar parte dele, ou seja, o espaço se torna parte do currículo na mesma proporção que é utilizado como ferramenta por ele. Atuando diretamente como um agente de ensino, seja pelo uso, organização e disposição, para além, agindo como enunciador de preceitos da instrução, ressalta-se que o espaço não é um elemento neutro, a ele está atribuído concepções e construções sociais

Ao considerarmos o espaço como um componente influenciado por concepções e ideias, se torna importante entender que o ato de educar e socializar da escola se influencia pelo espaço, que por consequência, interage diretamente com as intenções atribuídas nele, por isso a ampliação tempo aprofunda as vivências, com isso, esse aprofundamento de vivências que ocorre em um tempo ampliado mediado pela concepção imbuída no espaço.

Em relação a educação integral, o espaço dessas escolas precisa prover uma infraestrutura adequada para desenvolver as potencialidades do estudante, entretanto, a própria infraestrutura escolar é concebida considerando os aspectos educacionais da instituição, somando a isso, os espaços dessas instituições tendem a ser improvisados para atender a demanda da categoria, e o improviso não resolve a demanda.

O espaço é um fator que influencia nos processos educativos e de socialização, tendo em vista que em sua própria concepção, a escola o define e o utiliza como ferramenta de execução do currículo, ou seja, ele apresenta em seu



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

discurso como a socialização e educação são concebidas e devido a sua relação com tempo, quando colocado em um contexto em que o tempo é ampliado, as relações e vivências que ocorrem dentro daquele espaço são intensificadas. Sendo assim, dentro do contexto de educação de tempo integral, o espaço atua como um educador silencioso, que enuncia seus preceitos nos processos educativos, atuando como um mediador cultural desses processos.

## Referências

Almeida, Verônica Cristina de, e Silva de Barros Figueiredo. *O projeto escola de tempo integral: currículo e práticas. análise de seus desafios e possibilidades*. 2011. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, dissertação de mestrado. *Biblioteca PUC Minas*, bib.pucminas.br/acervo/407045. Acesso em 21 jul. 2026.

Bassam, Luiz Claudio. *Arquitetura escolar: construindo ambientes pedagógicos para uma educação integral*. 2019. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso associado à Universidade de Cuiabá, dissertação de mestrado. *Repositório PGS Cogna*, repositorio.pgsscogna.com.br//handle/123456789/23248. Acesso em 21 jul. 2026.

Bernardo, J. M. "O poder da arquitectura: o impacto do edifício escolar." *A Escola Ideal*, editado por D. Ladiana, N. Lacerda Lopes e R. Braz Afonso, CIAMH, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, 2018, pp. 106-119.

Brandão, Arlita Rodrigues. *Tempo e espaço no currículo escolar*. 2009. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, dissertação de mestrado. *Repositório Jesuíta*, www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1989. Acesso em 21 jul. 2026.

Brasil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. 2014. *Planalto*, www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 21 jul. 2026.

Brasil. *Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023*. 2023. *Planalto*, www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm. Acesso em 21 jul. 2026.

Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. 1996. *Planalto*, www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21 jul. 2026.

Cabreira, Jamile. *O desafio de conceber e implantar o currículo em tempo integral em uma escola pública municipal*. 2019. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, dissertação de mestrado. *Biblioteca Digital Unijuí*,



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

bibliodigital.unijui.edu.br/items/72b8efc5-fe37-403f-adb5-2f1dcb860a94. Acesso em 21 jul. 2026.

Conselho Nacional de Educação (Brasil). *Resolução CNE/CEB nº 7, de 1 de agosto de 2025*. 2025. *GEDH-UERJ*, gedh-uerj.pro.br/legislacao/resolucao-cne-ceb-no-7-de-1-de-agosto-de-2025/. Acesso em 21 jul. 2026.
Corumbá. *Lei nº 2.484, de 26 de junho de 2015*. 2015. *Portal da REME Corumbá MS*, sites.google.com/view/portaldaremecorumbams/plano-municipal-de-educa%C3%A7%C3%A3o-pme. Acesso em 21 jul. 2026.

Frago, Antonio Viñao, e Agustín Escolano. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2ª ed., DP&A, 2001.

Lacerda, Lilian dos Santos. *Espaço e tempo integral na escola: os impasses da formação na sociedade moderna*. 2019. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tese de doutorado. *Plataforma Sucupira*, sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8645657vb. Acesso em 21 jul. 2026.

Leite, Fernanda Moreira. *Escola de tempo integral e o enfrentamento da vulnerabilidade social*. 2022. Universidade Federal da Paraíba, tese de doutorado. *Plataforma Sucupira*, sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13203160. Acesso em 21 jul. 2026.

Mato Grosso do Sul. *Lei n° 4.621, de 22 de dezembro de 2014*. 2014. *Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul*, www.sed.ms.gov.br/informativo/plano-estadual-de-educacao/. Acesso em 21 jul. 2026.

Santos, José Fernandes dos. *Concepção, qualificação e políticas docentes na educação em tempo integral: metanálise qualitativa*. 2022. Fundação Getulio Vargas, dissertação de mestrado. *Repositório FGV*, repositorio.fgv.br/items/3a036af9-66c5-4d6b-a004-c8b3c4965f7b. Acesso em 21 jul. 2026.

Silazaki, Raquel Pozzenato. *O cotidiano da escola de tempo integral: dinâmicas e desafios na materialização do projeto político pedagógico*. 2022. Universidade Estadual Paulista, tese de doutorado. *Plataforma Sucupira*, sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11213996. Acesso em 21 jul. 2026.

Sostisso, Inês. *A educação integral em tempo integral: as interfaces e os desafios*. 2019. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, dissertação de mestrado. *Plataforma Sucupira*, sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7645532. Acesso em 21 jul. 2026.



CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/08/2026 - **Accepted:** 11/09/2026
**Vol**: 13.19
**DOI**: 10.66104/d2a90c59
**Pages:** 1-21

Souza, Wadton Macilack de. *A oferta da educação integral como resposta eficaz no atendimento aos direitos humanos*. 2023. Universidade Tiradentes, dissertação de mestrado. *Plataforma Sucupira*, sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14259286. Acesso em 21 jul. 2026.



CC BY