



**LEIDIANE MARIA MARTINS**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:  
REFLEXÕES E MEMÓRIAS DE UMA EDUCADORA**

**INCONFIDENTES-MG**

**2016**

**LEIDIANE MARIA MARTINS**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:  
REFLEXÕES E MEMÓRIAS DE UMA EDUCADORA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para aprovação no curso de Especialização em Educação Infantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes, para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lidiane Teixeira

**INCONFIDENTES-MG**

**2016**

**LEIDIANE MARIA MARTINS**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:  
REFLEXÕES E MEMÓRIAS DE UMA EDUCADORA**

**Data de aprovação: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016**

---

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Lidiane Teixeira  
IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes**

---

**Prof. Me.: Rafael Gomes Tenório  
IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes**

---

**Prof. Me.: Luís Carlos Negri  
IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes**

**A quem dedico:**

Aos meus sobrinhos Maria Clara e João Antônio,  
razão dos meus sorrisos.

À minha mãe, grande amiga, companheira e exemplo  
de amor e compreensão incondicionais.

Aos meus alunos, que sempre foram grande fonte de  
inspiração e principal razão dos meus estudos.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, que me deu força de alcançar mais essa vitória.

À minha família, minha base e com quem posso sempre contar.

Aos professores da pós-graduação em Educação Infantil, pessoas brilhantes e dedicadas, com quem eu tive o privilégio de vivenciar ricos momentos de aprendizagens.

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Lidiane, pelo apoio e paciência com minhas dúvidas e angústias.

Aos colegas de turma da pós-graduação, com quem compartilhei conhecimentos, histórias de luta, expectativas, angústias e conquistas. Sem vocês, não chegaria até aqui!

Às minhas queridas amigas Lucineia, Maria Juliana e Rebeca, pelos momentos de conversa e de companheirismo.

Perder tempo em aprender coisas que não interessam priva-nos de descobrir coisas interessantes.

Carlos Drummond de Andrade

## RESUMO

O presente memorial tem por objetivo desenvolver uma pesquisa sobre a Educação Integral e Escola de Tempo Integral, apresentar reflexões acerca da Educação Integral no Brasil, tema que vem sendo muito debatido e constitui-se como um dos desafios na ampliação do tempo escolar. Isto porque a Educação Integral no país ainda é considerada, de certa forma, um depósito de conhecimento e não um procedimento ao qual deveria conduzir. O método utilizado envolve aspectos qualitativos, por meio de pesquisa bibliográfica, desenvolvida principalmente com base em livros e artigos científicos relacionados ao tema. Relato a minha trajetória de vida até a escolha da carreira como docente. Explano, também, acerca da diferença entre Educação Integral e Escola de Tempo Integral, as experiências de Escola de Tempo Integral no Brasil, a visão de intelectuais, além de trazer minhas experiências enquanto professora em uma Escola de Tempo Integral, analisando teoria *versus* realidade através de reflexões.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Ampliação do Tempo Escolar.

## **SUMMARY**

The present memorial aims to develop a research on the Full Time Education and Full Time School, presenting reflections on the Full Time Education in Brazil, an issue that has been much debated and is constituted as one of the challenges in the expansion of school time. This is because the Comprehensive Education in the country is still considered, in a way, a deposit of knowledge and not a procedure that should lead. The method involves qualitative aspects, through bibliographical research, developed mainly based on books and scientific articles related to the topic. I report my life path to my career choice as a teacher. I explain also about the difference between Full Time Education and Full Time School, the experience of Full Time School in Brazil, the view of intellectuals, in addition to bringing my experiences as a teacher in a Full Time School, analyzing theory versus reality through reflections.

**Keywords:** Full Time Education. Full Time School. School Time amplification..



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>2. CAPÍTULO 1 – ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....</b>	<b>11</b>
1.1 - As experiências de escola em tempo integral no Brasil .....	11
1.2 - Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) .....	23
<b>3. CAPÍTULO 2 – ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA VISÃO DOS INTELECTUAIS.....</b>	<b>29</b>
2.1 - O que declaram os intelectuais sobre a escola de tempo integral .....	29
2.2 - Teoria <i>versus</i> Realidade.....	36
<b>4. CAPÍTULO 3 – REFLEXÃO .....</b>	<b>41</b>
<b>5. REFERÊNCIAS – .....</b>	<b>44</b>

## INTRODUÇÃO

“Escola é o lugar onde se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente

Gente que trabalha, que estuda

Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem, É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.”

(Paulo Freire)

Minha história iniciou-se em 1990 na cidade de Jacutinga, Sul de Minas Gerais, onde obtive toda a minha formação discente. Estudei em escolas públicas, desde a pré-escola até o Ensino Médio; neste momento, pensando nesta fase vivida, regresso mentalmente ao tempo e vejo-me junto a minha mãe comprando o meu material escolar, escolhendo o caderno, os lápis, o cheiro do caderno novo, o medo de errar na primeira folha, jurar que naquele ano iria caprichar na escrita, usar pela primeira vez a caneta e errar... eram folhas e folhas retiradas do caderno. O primeiro dia de aula era angustiante, conhecer novos amigos e reencontrar os antigos. Ao me lembrar dos colegas, uma imagem vem muito forte à minha memória: a roda de conversa, as brincadeiras e as amizades.

Na pré-escola, tudo era prazeroso: desenhar, cantar, brincar; gostava muito de brincar com massinha. Recordo-me de ter aprendido a escrever meu nome na pré-escola: era para todos escreverem o nome com a ajuda da professora em um diploma, e, como ele já vinha impresso com o nome, copiei o meu com letras cursivas. Neste momento, a professora orientou-me de forma rígida, pois não era para copiar. Tive

que apagar e refazer do jeito que ela entendia correto. Após concluir essa fase, encaminhei-me para a primeira série. Recordo que a professora era severa. Houve um dia em que quase todos ficaram de castigo (ficar na escola depois da aula) ante a bagunça. A professora dizia o nome de quem estava quieto e podia sair para ir embora; fui uma das primeiras.

Depois que conclui a primeira série, tive que mudar de escola. Eis que o sentimento do novo percorreu meu corpo: novos amigos, novos professores, um novo lugar para sentar, tudo foi diferente. Uma nova escola, onde permaneci até a conclusão do Ensino Médio. Da segunda até a quarta série, tenho a lembrança de possuir muitos amigos e ótimas professoras. Rememoro o nome de cada uma das últimas: professoras Luciana, Gislaine e Mara. Viva em minha lembrança, essa época de Ensino Fundamental foi agradável, aprendi a ler e, ante tal fato, descobrir que necessitava de óculos. Também, deixava-me entristecida o fato de só brincarmos no recreio; entendia – e ainda entendo – pouco o tempo.

Várias são as lembranças que tenho da quinta à oitava séries do primeiro grau, tais que foi difícil a escolha de quais trazer para este estudo. Passei a possuir vários professores, várias disciplinas, vários conteúdos, tive que memorizar mais assuntos. De início, foi um pouco confuso assimilar toda essa mudança, mas, com o tempo, fui me adaptando e apreciando o ritmo. Assim era o caderno de dez matérias, meu então sonho de consumo. A matéria de que mais gostava era Educação Física, por poder praticar variadas atividades, como correr, jogar vôlei, queimada, handebol. Isso me fascinava simplesmente porque eu me sentia livre; ao final das aulas, estava exausta, porém, feliz. O único jogo de que não gostava era de basquete, pois a bola só caía nos meus óculos, quebrava e eu ficava o resto da aula sem enxergar corretamente.

Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, lembro-me de não apreciar Gramática, já que nunca entendia todas as regras, as exceções, não faziam sentido para mim e, infelizmente, ainda tenho dificuldades. Em contrapeso, a disciplina de História encantava-me, notadamente ao ouvir os relatos históricos; era como vivenciar aquele exato momento da história da humanidade. Com isso, surgiam as dúvidas e os porquês: como foram construídas as pirâmides do Egito? Por quem? Quantas pessoas morreram para satisfazer as vontades dos reis?

O Ensino Médio foi engrandecedor, pois havia sentimento de dever cumprido e, ao mesmo tempo, sentimento de adeus. Imaginávamos que, findando essa fase, ainda iríamos rever os amigos. Grande engano: cada um seguiu seu caminho; quando nos revemos, é apenas de forma superficial. Mesmo distantes, compartilhamos as mesmas lembranças. No ano de 2015, fez exatos dez anos de conclusão do Ensino Médio. Em 2005, compartilhamos os melhores momentos e as despedidas de uma turma de alunos que passou mais de três anos estudando unidos, sorrindo e angustiando-se nas apresentações. O tempo cursado foi gratificante pelas amizades, pelos professores, pelas atividades e pelo convívio social.

Ao concluí-lo, só voltei a estudar em 2011, quando ingressei no curso de Pedagogia. Minha caminhada foi dificultosa, visto ter adentrado no meio do semestre. Isto porque estava na fila de espera do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Nas palavras de Paulo Freire: “Escola é o lugar que se faz amigos”.

Em 2013, especificamente, nos três últimos meses para concluir o curso, decidi ser o momento de buscar um novo caminho, uma nova oportunidade de emprego, almejava trabalhar na minha área, ser professora. Saí de meu antigo emprego e procurei incessantemente uma oportunidade para lecionar. Sabia que seria difícil conseguir uma vaga, pois era final de ano e eles não iriam contratar.

Mesmo ciente de tal fato, persisti e, em novembro, elaborei um projeto com o tema Jogos e Brinquedos de Sucata, apresentando-o ao Secretário da Educação do município de Jacutinga, que observou e se interessou, mas pediu que eu retornasse no começo do ano. De fato, percebi que se interessou pela ideia. No final de janeiro do ano de 2014, voltei para conversar com referida autoridade, no entanto, neste dia enfrentei uma fila maciça de professores experientes, fiquei muitas horas para tentar falar com ele, não sendo possível. Voltei noutro dia, e não foi diferente do anterior, havia muitas pessoas esperando para conversar com o Secretário, mas, enfim, consegui. Conversamos, levei o projeto mais uma vez e um currículo. Ele sabia que eu não possuía experiência em sala de aula, e ainda era recém-formada.

Para minha surpresa, em fevereiro recebi uma ligação dizendo para comparecer em uma escola; eu tinha conseguido meu primeiro emprego como professora! Fiquei deveras animada e ao mesmo tempo temerosa: como seria o

início? O que eu iria enfrentar? Todos os dilemas de uma novata envolveram-me. Na data combinada, compareci na escola. Eu não conhecia ninguém, tímida, com medo, todos me olhando de uma maneira diferente. Apesar dos olhares desconfiados, receberam-me muito bem, mas tive a sensação de que não consideravam meu trabalho.

A escola onde lecionei é uma entidade filantrópica situada na cidade de Jacutinga, Sul de Minas Gerais, a primeira da cidade com período integral. A estrutura física da escola é conservada, o ambiente é amplo, com muitas árvores ao seu redor. O que deixava a escola pequena era a quantidade de alunos por sala de aula, em torno de 25 a 35 alunos, uma quantidade muito grande para um período integral para que atingissem todas as potencialidades dos alunos.

A escola não estava preparada para um projeto educativo em período integral, as únicas aulas diferenciadas eram de Educação Física e Artes, ministradas três vezes por semana. O dia em que não havia essas aulas, as professoras regentes dividiam o horário entre o parquinho, a sala de vídeo e as brincadeiras livres. A escola funcionava da seguinte forma: havia três salas de aula, cada uma com uma professora regente e uma monitora, que ajudavam as crianças a realizar tarefa, escovar os dentes, trocar de roupa, dar o café da manhã ou da tarde e o almoço. Na sala de aula, as idades eram diferentes, com crianças de 7 anos de idade convivendo com crianças de 4 anos. As tarefas escolares não eram responsabilidades dos pais, mas dos professores, Como eram muitas as crianças, os professores não conseguiam êxito. Percebia que algumas crianças não gostavam de ficar ali, estavam entediadas. Todos os dias eram praticamente iguais, sentados a maior parte do tempo e em silêncio. Se considerarmos o conceito de Educação Integral como veremos no capítulo seguinte, não podemos falar que esta era uma escola de tempo integral, pois não conseguia atingir o aluno de forma integral. Essa escola filantrópica era continuidade de uma escola de educação infantil que não adaptou a escola para o período integral para que as crianças ficassem o dia todo na mesma instituição; as crianças eram levadas de “van” de uma escola para outra.

O que me deixou surpresa foi observar que a escola de período integral não possuía Projeto Político Pedagógico. Quando questionada a esse respeito, descobrimos que a responsabilidade era da escola de Educação Infantil. Após uma

semana, surgiu um Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de período integral que não refletia aquela realidade. Vejamos: no projeto, os alunos tinham aulas de natação, o que não acontecia. A impressão é que o Projeto Político Pedagogia foi forjado em apenas uma semana. No documento, havia uma escola modelo, com atividades diferenciadas, professores qualificados e um número reduzido de alunos; na realidade, não havia sequer um terço do que era proposto. Ao ler o documento, a sensação era de foi copiado de outra escola com modificações, tendendo trazê-lo para a realidade da escola de tempo integral de Jacutinga, Mesmo dessa forma, era evidente que a escola estava assumindo duplo papel: no documento, um modelo de escola de tempo integral com a educação integral, na realidade, uma escola de período integral não possuía educação integral, era apenas uma escola que dava assistência aos alunos e aos pais que precisavam trabalhar.

A educação de tempo integral não é dar apenas assistência, mas oportunidades, conhecimentos de mundo, lugar onde o estudante deve desenvolver a curiosidade, o questionamento, a observação, descobrir, experimentar, identificar e distinguir, relacionar, classificar, sistematizar, criar, jogar, concluir, entre outras experiências formadoras.

E o que dizem os documentos oficiais?

Tendo em vista a necessidade de compreender as políticas públicas de ampliação do tempo escolar, juntamente com as experiências dentro de uma escola de tempo integral, aprofundaremos o tema, buscando entender o que sustenta e fundamenta os documentos oficiais. Para tal, serão analisados os seguintes documentos: Constituição Federal de 1988, que traz uma concepção de educação integral, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), que introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário em seus artigos 34 e 87, sendo esta lei mais detalhada no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto nº 6.094/07). Também, há o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB – Lei nº 11.494/2007) e o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como estratégia do Governo Federal para promover a ampliação da jornada escolar.

No Brasil, o direito à educação foi apenas reconhecido na Constituição Federal de 1988. Antes disso, o Estado não possuía obrigação formal de garantir a educação para todos os brasileiros. O ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam custeá-lo.

A Constituição de 1946 não atendia às necessidades da população. Somente em 1967 é que os militares elaboraram uma nova Constituição Federal. Segundo Vainer (2010, p.182):

[...] A Constituição de 1967, sob o argumento inconsistente de preservar a segurança nacional, conferiu amplos poderes ao Poder Executivo Federal, na figura do Presidente da República. Consequência desse fortalecimento do Poder Executivo foi a valorização da União na estrutura federativa do Estado brasileiro, trazendo para si certas competências que antes pertenciam aos Estados e aos Municípios.

A falta de popularidade dos presidentes militares e os abusos do poder trouxeram insatisfação e muitas manifestações que permearam o país. De acordo com Vainer (2010), no dia 13 de dezembro de 1968 o governo editou o Ato Institucional nº 5, que trouxe o autoritarismo e atribuía pleno poder ao Presidente da República. Isso marcou o início do período mais obscuro da ditadura militar: o governo ordenou o fechamento das casas do Poder Legislativo, a cassação de mandatos eletivos, a suspensão por dez anos dos direitos políticos de qualquer cidadão, a intervenção em Estados e municípios, além de suspender o direito de *habeas corpus*. Um meio de silenciar os manifestantes.

Segundo o Jornal da UFRJ-Edição Especial (2008, p.1):

[...] Tempo negro.

Temperatura sufocante.

O ar está irrespirável.

O país está sendo varrido por fortes ventos.

A polícia comandava arbitrariamente no país; as censuras, as torturas e os assassinatos passaram a fazer parte do dia a dia da população, os protestos acabavam em prisões, professores foram expulsos das universidades, as emissoras

de televisão e de rádio e redações de jornais foram ocupadas por censores, artistas foram presos e a Constituição Federal não era considerada. A situação só veio a melhorar em 1979 com o Presidente General João Baptista Figueiredo, que promoveu a anistia e trouxe para o Brasil muitos artistas e intelectuais exilados nos anos da ditadura.

Vainer (2010, p. 184) afirma:

[...] Contudo, em que pesem as manifestações populares sob a alcunha de “diretas já”, as eleições ocorridas em 1984 foram indiretas, mas levaram à Presidência da República um civil, o então governador de Minas Gerais, pelo PMDB, Tancredo Neves, cujo vice era José Sarney, do PFL (Partido da Frente Liberal). Grande esperança tomou conta da população, que havia vinte anos não via um civil no poder. Esperava-se a redemocratização e a abertura política, a convocação de nova constituinte que elaborasse uma Constituição condizente com os anseios de todos.

O autor acrescenta que toda a esperança de um país ficou abalada com o falecimento do então Presidente da República Tancredo Neves. O país chorava a morte daquele que trouxe a esperança. O vice-presidente José Sarney assume a Presidência da República e cumpre as promessas de campanha de Tancredo Neves. Logo que assumiu, convocou o Congresso Nacional para elaborar o texto da nova Constituição, apresentando aspectos de democracia e de liberdade. Após um longo processo de elaboração e votação, em 05 de outubro de 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal.

Conforme Vainer (2010, p.188):

[...] a Constituição de 1988 expressa bem os anseios da sociedade no período em que foi promulgada. Após vinte anos de ditadura e violação aos direitos humanos, a Carta Política de 1988 consagrou em especial os direitos individuais, dando atenção especial ao princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III) e aos direitos conexos a este princípio, como a proibição da tortura (5º, III) e a prática de racismo como crime inafiançável (5º, XLII), entre outros.

Também consagra a Carta Magna os direitos sociais em capítulo específico, com atenção especial ao direito dos trabalhadores, bem como assegura a igualdade material em diversos momentos (art. 5º, XXXII, L, LXXIV, art. 6º, XVIII, XXV, entre outros exemplos), além de destinar título específico (Título VIII, arts. 193 a 250) para a ordem social.



A Constituição de 1988 foi um marco para a redemocratização do Brasil. Referido diploma legal traz a educação como prioridade:

[...] São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, Art. 6º, 2011).

Conforme referida norma, todos têm direitos à educação. Mas cabe perguntar: qual educação? Em minha experiência na Escola de Tempo Integral, observei uma escola lotada, com três salas de aula pequenas, contento 30 a 33 crianças cada, num montante em torno de 100 crianças a cada turno, uma professora e uma monitora para tentar atingir todas as potencialidades desses alunos. Por mais que as leis garantam o direito à educação, ela não se efetiva. Trata-se mesmo de um direito formal, já que a realidade é diferente. Falta educação de qualidade, compromisso do Estado e dos Municípios, faltam escolas capacitadas para atingir as potencialidades dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) é a lei maior da educação no país. Segundo novel diploma:

[...] A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de 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 (BRASIL, Art. 2º. 1996)

Em uma escola de período integral, o aluno nela fica o dia todo, e a responsabilidade sobre o ele é maior, o que gera custos. Nem sempre a despesa é considerada investimento para o futuro. Para a família, a escola de tempo integral é um lugar seguro, onde podem deixar seus filhos durante todo o dia. Quando deparamo-nos com projetos de educação integral, percebemos uma educação que vai além dos conteúdos ministrados em salas de aulas. Portanto, o objetivo deste memorial é desenvolver uma pesquisa sobre a Escola de Tempo Integral e a Educação Integral por meio das minhas vivências, memórias e diálogos com autores que abordam a temática. Para esta pesquisa, utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica.

Segundo Fonseca (2002, p. 32):

[...] A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

E afirma Gil (1999, p.160):

[...] Muitos dados importantes na pesquisa social provêm de fontes de “papel”: arquivos, históricos, registros estatísticos, diários, biografias, jornais, revistas, etc. As fontes de “papel” muitas vezes são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com levantamentos de campo, sem contar que em muitos casos só se torna possível a investigação social a partir de documentos.

Foram pesquisados autores que pudessem contribuir com as reflexões sobre a Escola de Tempo Integral e a Educação Integral e, com suas reflexões, entrelaçá-las com minhas memórias e vivências dentro da escola de tempo integral no município de Jacutinga-MG.

Será verificada a história da educação no Brasil a partir das décadas de 1920 e 1930, as concepções educacionais de Anísio Teixeira e John Dewey, que influenciaram outros educadores ao movimento conhecido como Escola Nova ou Escolanovismo. Serão mencionadas algumas experiências brasileiras de escola de tempo integral e a justificativa para a ampliação do tempo escolar, iniciando pela criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador (BA) em 1950, com Anísio Teixeira, e dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro (RJ) em 1980 com Darcy Ribeiro. Serão, ainda, estudados os documentos legais, a saber, Constituição Federal de 1988, que aborda de forma não explícita uma concepção de educação integral, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), que prevê em seus artigos 34 e 87 a ampliação do tempo escolar, e o Plano Nacional da Educação- PNE (10.172/2001).

Busco ao longo desse memorial apresentar reflexões acerca da Educação Integral no Brasil, tema que vem sendo muito debatido e constitui-se como um dos

desafios na ampliação do tempo escolar, evidenciando a diferença entre Educação Integral e Escola de Tempo Integral.

## CAPÍTULO 1 – ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

### O tempo

“O despertador é um objeto abjeto

Nele mora o Tempo. O Tempo não pode viver sem nós, para não parar.

E todas as manhãs nos chama freneticamente como um velho paralítico a tocar a  
campainha atroz.

Nós é que vamos empurrando, dia a dia, sua cadeira de rodas.

Nós, os seus escravos.

Só os poetas, os amantes, os bêbados podem fugir por instantes  
ao Velho...Mas que raiva da no Velho quando encontra crianças a brincar de roda  
e não há outro jeito senão desviar delas a sua cadeira de rodas!

Porque elas, simplesmente, o ignoram...”

(Mario Quintana)

### 1.1 AS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A Educação Integral busca atingir o aluno integralmente, vendo-o como um sujeito integral, de conhecimento, cultura, valor, ética, de memória e imaginação, sentimentos. Traz, portanto, a ideia de uma formação humana mais completa possível, mesmo não havendo uma definição taxativa do que seria essa formação completa.

De acordo com Pattaro; Machado (2014, p.118):

[...] A educação integral assume por completo a formação humana, tendo como meta abranger todas as dimensões que compõem a vida do ser social, (...) a educação integral é o modelo que mais se aproxima do desenvolvimento completo do ser humano multidimensional.

O tema Educação Integral vem se destacando e trazendo discussões desde a antiguidade. Conforme entende Gadotti (2009, p.21), o tema:

[...] não é novo; é tema recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências.

Observamos de imediato as diferenças entre concepção de escola de tempo integral e o conceito de educação integral. Entende-se que a escola de tempo integral pode despertar o interesse na criança em frequentar as aulas, construir a formação intelectual em interação com outros alunos, para que tenham uma formação científica e cultural, despertando a vontade de estar na sala de aula com atividades diferenciadas, a exemplo do lúdico, do esportivo e do artístico, atividades diferentes daquelas ministradas em escola tradicional. Hens (2012, p.83) descreve a escola de tempo integral como “um espaço-tempo quando a educação torna-se integral e integrada possibilitando ao aluno descobrir-se, assumir-se e ser mais”

Para Giolo (2012, p.94):

[...]No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral: os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos.

Segundo o autor, as escolas deixaram de ser de tempo integral quando passaram a conciliar o tempo escolar com o trabalho. Era mais importante que os filhos de trabalhadores assumissem o trabalho braçal ao contrário dos hábitos

intelectuais. Por essa razão, as escolas foram organizadas para alfabetizar o aluno e entregar-lhe o mundo do trabalho.

A escola de tempo integral volta a ter destaque no cenário da educação brasileira antes mesmo da Constituição Federal de 1988, que outorgou o direito à educação pública de qualidade para todos. Conforme o Centro de Referências em Educação Integral:

[...] A Constituição Federal de 1988 contém três artigos que fazem referência à educação integral, mesmo não descrevendo o conceito no texto. No artigo 205º da Carta Magna, a educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade. No artigo 206º é citada a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a educação integral, que preconiza a intersectorialidade como eixo fundamental das ações educativas. O artigo 227º é o que mais responde ao conceito de educação integral, pois afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação. (BRASIL. Constituição, 1988)

A proposta é reforçada no texto do Plano Nacional da Educação - PNE (10.172/2001), em que estava prevista a ampliação da jornada para sete horas diárias.

Em suas Metas, o Plano (2001-2011) apontava:

[...] 21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. 1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. (...) Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. (...) A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar. (BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2001)

Os educadores buscavam uma escola para todos e que visava à formação integral dos indivíduos. Nessa nova visão de escola, destacam-se dois educadores brasileiros: Anísio Teixeira, com a idealização da Escola-Parque, e Darcy Ribeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs. Ambos marcaram a educação brasileira por construir escolas-sonho, na tentativa de formular outro tipo de educação.

A primeira experiência de escola de tempo integral dentro dessa visão de educação integral foi a Escola-Parque criada em 1950, em Salvador, Bahia, por Anísio Teixeira, um dos mentores do Manifesto dos Pioneiros, que acreditava na educação como uma possibilidade para preparar para a vida, em um ambiente de transformações. Para Chagas, Silva e Souza (2012, p.73): “Anísio Teixeira foi um educador utópico, sonhava com um Brasil desenvolvido, e, para que seu sonho se materializasse, só via um caminho – a educação”. Ele percebia a educação como um direito de todos e não como um privilégio. Acreditava em uma escola que funcionasse em tempo integral e com educação voltada para a formação completa, com atividades diversificadas que garantiria aos alunos uma educação de qualidade.

Anísio Teixeira só pôde construir a escola-sonho depois de lutar pela reforma educacional, um marco na história do Brasil. Em 1932, surgiu um movimento que ficou conhecido como escolanovismo, com o objetivo, segundo Paro (1988), de formar um novo cidadão a partir do momento em que o alfabetizasse e o preparasse para o novo contexto econômico da sociedade.

Para Saviani (2004, p. 33):

[...] esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.

Acrescentam Camurra; Teruya (2008) que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova constituiu-se em um título de um documento escrito por 26 educadores e intelectuais de renome, assinado por 23 homens e 3 mulheres e liderado por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Os 26 educadores são: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul briquet, Mario Casasanta, Delgado de Carvalho, Ferreira de Almeida Junior, JP. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar de Mendonça, Armanda

Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. O Manifesto defendia a ideia de uma escola única e uma educação comum para todos. Acreditavam que o acesso à educação contribuiria para o desenvolvimento social e econômico do país e que ela deveria ser tratada com seriedade.

Para entendermos mais sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, será necessário fazer uma breve revisão histórica no ano de 1920, analisando em que contexto surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e como estava a educação uma década antes da publicação do documento.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi publicado em março de 1932, na Era Vargas. As ações de Getúlio Vargas influenciaram os campos político, social, cultural e educacional do país. Este presidente teve um importante papel no desenvolvimento do país no período de 1930. Para esta pesquisa, foi referenciada como temporalidade histórica pensar nas propostas educacionais que já estavam em curso antes de mencionado ano.

Segundo Ivashita e Vieira (s\d p.1):

[...] Nas décadas iniciais do século XX, o ensino público no Brasil, apontava alguns problemas, tais como: alto índice de analfabetismo, desistência escolar, e a inexistência de uma educação básica comum. No âmbito social, político e econômico, o Brasil passava por importantes mudanças, como a industrialização, a urbanização juntamente com a migração para as cidades.

A política de valorização do café aplicada pelo governo retirava os recursos da sociedade, aumentando a inflação e o custo de vida. A população carente continuava excluída da vida política, sem poder participar das eleições. A presença de imigrantes, que buscavam o Brasil para trabalhar no campo ou nas fábricas que surgiam, era maciça nessa época. Era presente a mão de obra da mulher e das crianças nas fábricas, a primeira ante a exclusão na formação social, e a segunda, o trabalho infantil, complementar a renda familiar. Para Ivashita e Vieira (s\d), o Brasil foi obrigado a criar algumas fábricas, porém, a população que nelas trabalhava ficou insatisfeita, e a inquietação social permeou o país. Para controlar o tumulto, surgiu o discurso de que era preciso estabelecer a ordem por meio da educação.



De acordo com Mélo, Mormul, Machado (s\d. p.15):

[...] A Educação permitiria também a difusão da cultura necessária à expansão do capitalismo, como maneira de integrar o país no mercado mundial globalizado, que se destacava no final do século XIX e início do século XX. (...) A Educação foi vista como elemento essencial na alfabetização e civilização da população brasileira. Prepararia o homem para as novas necessidades, consolidando o modo político e econômico que se desenvolvia no país

A ideia predominante em 1920 era modernizar a sociedade brasileira, e, para que isso acontecesse, a educação era apontada como solução dos problemas. A educação tornou-se a palavra-chave entre os educadores que buscavam alfabetizar a população, preparando-a para participar da política através dos votos, além da conscientização sobre seus deveres com a sociedade, o respeito e o amor à pátria. Nas palavras das autoras Mélo, Mormul, Machado (s\d. p. 17):

[...] tratava-se, eminentemente, da educação patriótica alicerçada sobre os valores morais e intimamente relacionada com a história e geografia. Nesta época o analfabetismo era visto como uma doença, um inimigo da Pátria.

Os objetivos dos anos 20 para o país era substituir a economia agrária pelo trabalho da indústria e a sua ampliação, visando atingir o desenvolvimento industrial. Para que tal ocorresse, far-se-ia necessária a criação de escolas públicas. A escola era entendida como a responsável pela formação do trabalhador, pois um trabalhador alfabetizado significaria mão de obra especializada.

Um novo sistema de ensino só começa a ser elaborado através das reformas educacionais, que ocorreram em diferentes estados brasileiros. Esse novo sistema, que possuía como finalidade de mudança na educação, inspirada em ideias pedagógicas dos Estados Unidos e da Europa, ficou conhecido como Escola Nova. De acordo com Mélo, Mormul, Machado (s\d p. 4):

[...] em 1920, Sampaio Doria realizou uma reforma da educação em São Paulo; em 1922\23, Lourenço Filho empreendeu uma reforma no Ceará. Jose Augusto em 1925\28, implantou uma reforma no Rio Grande do Norte. Houve também as reformas realizadas no Distrito Federal (1922\26) e em Pernambuco (1928) por Carneiro Leão; a realizada no Paraná (1927\28) por Lysímaco da Costa; a de Minas Gerais (1927\28) por Francisco Campos; a Distrito Federal (1928) por Fenando de Azevedo e a da Bahia (1928) por Anísio Teixeira.

As reformas educacionais foram movimentos que tiveram início no final do século XIX na Europa, movimentos esses conhecidos como Escola Nova. O objetivo aqui não é fazer uma análise da Escola Nova, mas entender a sua influência para as ideias de educação integral. A Escola Nova é o movimento educacional que surgiu para propor novos caminhos para a educação, no Brasil. As reformas educacionais manifestavam a luta de educadores por mudanças na área da educação, por escolas públicas gratuitas para os trabalhadores, para que pudessem dominar as novas formas de trabalhos, a mão de obra industrial, tendo como prioridade a inserção de valores morais através da escola.

Segundo Bomeny (s\d, p.2):

[...] a ideia de que era preciso educar os indivíduos moralmente, preparando-os para a disciplina do trabalho e modelando seu comportamento para o respeito às leis e aos códigos de conduta. Trabalho e moralidade, moralidade pelo trabalho, higiene corporal e mental, disciplina e respeito à hierarquia.

No Brasil, a taxa de analfabetismo era muito alta, e alguns questionamentos faziam-se nessa época:

[...] Como realizar os princípios democráticos com um índice de analfabetismo e ignorância na extensão do que se apresentava no estado? De que forma consolidar a participação política com um povo que não sabe ler, nem escrever, não conhece as operações aritméticas mais simples? (Bomeny. s\d, p.7)

A solução era alfabetizar em massa. Os educadores uniram-se para lutar por reformas na educação, organizaram debates e manifestações. Essas reformas educacionais foram consideradas importantes meios no desenvolvimento educacional, que deram origem ao texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Ivashita e Vieira ( s\d, p.12) afirmam:

[...] O documento, lançado em março de 1932 e publicado pela Companhia Editora Nacional, inicia-se com uma introdução contendo 24 páginas feita por Fernando de Azevedo, responsável pela reforma

da Educação no Distrito Federal, em 1927 e também autor do Manifesto.

Esse documento vem sendo apontado como marco na história da educação brasileira. Consagrou a defesa da escola para todos, sobretudo a ideia de formação integral, conscientizando a população sobre seus deveres com a sociedade, e estimulando o debate em redor da democratização do acesso à educação. Para Saviani (2004 p.34):

[...] O Manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país

Ainda nas palavras do autor (2004), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova obteve alcance nacional. Os educadores eram a favor de uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e mista. A educação básica tornou-se obrigatória, criando oportunidade de acesso.

A concepção educacional do manifesto transcendia a ideia de transmissão de conteúdo; havia uma preocupação em transmitir valores e formar cidadãos para a vida, que tivessem consciência de seu papel na sociedade. Anísio Teixeira posicionava-se contra uma aprendizagem isolada. Incentivava ele um processo de educação integral que não se limitava apenas ao desenvolvimento do intelecto, mas todas as potencialidades do aluno.

Dentre os 26 educadores que participaram do manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, esta pesquisa analisa apenas um, o educador Anísio Teixeira, que trouxe em suas obras o desejo de revolucionar a educação brasileira, trazendo um novo modelo de educação.

Segundo Cavaliere (2010), em 1927 Anísio Teixeira era diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, tendo feito sua primeira viagem para os Estados Unidos, onde assistiu a curso na Universidade de Columbia e visitou algumas escolas, lá se estabelecendo por sete meses. Um ano depois do regresso, voltou aos Estados Unidos para aprofundar seus estudos, onde entrou em contato com as obras de John

Dewey, que marcaram sua formação e deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira. Acrescenta Cavaliere (2010) que, ao retornar dos Estados Unidos, Anísio Teixeira desenvolveu uma concepção de educação escolar ampliada ou escola de tempo integral, com base no pragmatismo americano, que buscava a educação pública.

De acordo com as autoras Bortoloti e Cunha (2010, p 4):

[...] a pedagogia Deweyana tinha bases em uma filosofia que assumia papel ativo na vida social e política e buscava assumir a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da democracia e para a formação de cidadãos dotados de uma mentalidade moderna e científica, aberta à mudança e à cooperação.

Os intelectuais e educadores brasileiros estavam mobilizados em busca de soluções para modernizar a sociedade, e o pragmatismo deweyano foi uma nova concepção de educação encontrada e implantada por Anísio Teixeira. Dentre os intelectuais que buscavam novas pedagogias para o Brasil, Anísio Teixeira foi o que mais absorveu as ideias deweyanas. Segundo Chagas; Silva; Souza (2012, p. 73), a pedagogia de Dewey está voltada: “para o desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular.”

Anísio Teixeira defendia uma escola capaz de formar homens competentes para enfrentar as mudanças da sociedade, um homem reflexivo, através de uma escola que valoriza e estimula a atividade individual, contribuindo para formar uma nova mentalidade.

Para Cavaliere (2010, p.255), Anísio Teixeira defende:

[...] a escola “pública” ou escola “comum” que se liga ao trabalho, à prática e à ciência que informa essa prática. É na caracterização de uma escola que deixa de ser da elite, na busca de uma nova política educacional que leve qualidade para a escola primária, que ele retoma e desenvolve sua concepção de educação escolar ampliada e defende o horário integral.

A idealização da escola-sonho de Aniso Teixeira começou com Otávio Mangabeira, em 1947, quando foi eleito governador da Bahia. Durante seu mandato, esteve preocupado com a falta de assistência familiar e social das crianças, com a

falta de serviços de saúde, escolas, abandono, crianças nas ruas. Encarregou seu Secretário da Educação, Anísio Teixeira, para organizar um plano para reestruturar o sistema educacional, já que as crianças pertenciam a famílias analfabetas.

A escola tinha que ser recriada, readaptada nas mais diversas influências culturais. Essa necessidade de restabelecer o elo da escola com a sociedade implicava uma formação diversificada e ampla. De acordo com Cavaliere (2010, p.258):

[...] A concepção de educação integral de Anísio aprofundou-se com base no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal.

Em 1950, Anísio Teixeira, no cargo de Secretário da Educação e Saúde do Estado da Bahia, inaugurou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro ou Escola-Parque, criado pelo próprio Anísio Teixeira em um dos bairros mais pobres de Salvador, uma característica constante nos projetos de educação integral.

Para Carlini (2012, p.440), a Escola-Parque:

[...] concebia sob forte impacto da pedagogia escolanovista, privilegiava no currículo as chamadas ciências da natureza, e os estudos concretos (...) o modelo escolanovista, do qual o educador e filósofo John Dewey foi um dos principais formuladores, compreendia a educação e o aprendizado, sobretudo como uma experiência concreta. Essa concepção experimentalista, do “aprender fazendo” de Dewey encontrava-se na gênese e no cotidiano de alunos e professores da Escola-Parque.

A escola priorizava o desenvolvimento do aluno de forma global, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania. Anísio Teixeira faz referência à educação integral sem nomeá-la, mas com a ideia de ampliação do tempo escolar ou escola de dia inteiro.

De acordo com Chagas, Silva e Souza (2012, p. 75), a escola foi pensada e construída:

[...] para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente a comunidade. Uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares”.

Segundo Eboli (1969), o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta por pavilhão de trabalho, setor socializante, pavilhão de educação física, jogos e recreação, biblioteca, setor administrativo e almoxarifado, teatro de arena ao ar livre e setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe: os alunos permaneciam de 7h30min às 16h30min, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde se alimentavam e tomavam banho. No centro, também havia moradia para crianças consideradas abandonadas. E ressalta que o aluno recebe a educação integral, em tempo integral, com professores especializados. Comparado aos jardins de infâncias particulares, o custo era mínimo por aluno.

De acordo com Eboli (1969, p.20), os objetivos gerais da Escola-Parque eram:

- [...] a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
- c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros.

Anísio Teixeira buscava uma escola capaz de preparar os indivíduos para participar da vida social e econômica da sociedade. Uma escola com programas e atividades da vida prática, que oportunizava a formação de hábitos de vida real.

Descreve Eboli (1969, p.35) que a “Escola-Parque: Pequena Universidade Infantil”, contava com uma boa cantina, pois as crianças que ali chegavam eram desnutridas, anêmicas e não aprenderiam nada estando com fome. O Pavilhão de Trabalho possuía Artes Aplicadas, Artes Industriais e Artes Plásticas, sendo um enorme galpão onde os alunos desenvolviam diversas atividades como cartonagem, encadernação, ou simples recuperação de livros, artefatos de couro, de metal, de madeira, modelagem, cerâmica, cestaria, alfaiataria, corte e costura, bordados diversos, confecção de bonecas e bichos, tapeçaria e tecelagem. A autora (1969 p.41) acrescenta que:

[...] Este setor da Escola-Parque visa, principalmente, educar o aluno pelo trabalho para o trabalho. A manipulação de variado material, das ferramentas e das máquinas, a satisfação com que realiza suas atividades, leva-o a adquirir atitudes, hábitos e ideais relativos ao trabalho

Na área de Educação Física, os alunos praticavam as mais variadas atividades, a exemplo de correr, saltar, arremessar, atividades rítmicas, ginásticas de solo e em aparelhos, basquete, voleibol e futebol. Havia aulas de teatro, dança e música. Na biblioteca, tinham livre acesso aos livros, estudo dirigido com livros didáticos e pesquisas em dicionários, mapas, enciclopédias, jornais e revistas. Havia uma área denominada Setor Socializante. Eboli (1969) descreve esta como uma área de comércio, onde havia banco, comércio e indústria, jornal, rádio, grêmio e loja, tudo comanda pelos alunos. A função do banco era desenvolver o senso econômico e honestidade; o jornal despertava a atenção para os problemas, sugerindo soluções para pensar, sentir e agir, desenvolver o pensamento crítico e a escrita. A rádio procurava desenvolver a sensibilidade pela música e a comunicação. O grêmio dava a oportunidade de praticar democraticamente a educação, a autonomia, a iniciativa, a cortesia, o respeito e a atenção. A loja vendia os trabalhos que os alunos realizavam no Setor do Trabalho. O objetivo da loja era que os alunos adquirissem noções de lucro, prejuízo e economia. E o Centro ainda continha assistência material, com doações recebidas para os alunos necessitados, e médico-odontológica. Ainda de acordo com Eboli (1969, p.71):

[...] Funciona na Escola-Parque o gabinete médico com atendimento diário; e, nas Escolas-classe, quatro gabinetes dentários que contam

com pessoal designado pela Secretaria de Saúde do Estado e material fornecido pela direção geral do CECR.

A criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola-Parque foi a realização da escola-sonho de Anísio Teixeira por uma escola que oferecesse educação integral, pensando nas atividades diversificadas e o aprendizado de uma profissão, preparando os alunos para a vida, para viver em sociedade. Além da Escola-Parque, Anísio criou junto com Darcy Ribeiro a Universidade do Distrito Federal e esteve na direção do CAPES, INEP e CBPE.<sup>1</sup>

De acordo com Chagas, Silva e Souza (2012, p. 76):

[...] Com o golpe militar de 1964, Anísio Teixeira foi aposentado compulsoriamente passando a lecionar em várias universidades nos Estados Unidos. Quando retornou continuou a trabalhar na área da educação, editando livros e participando do Conselho Federal de Educação.

Em 1971, Anísio Teixeira veio a falecer, deixando um legado histórico de pesquisas, projetos, sonhos e conquistas na área da educação brasileira.

## 1.2 CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS)

Os Centros Integrados de Educação Pública, também conhecidos como CIEPs, foram a escola-sonho de Darcy Ribeiro. Darcy nasceu em 1922 na cidade de Montes Claros-MG. Filho de professora, foi criado sem pai, falecido quando tinha três anos de idade. Em 1939 foi para Belo Horizonte cursar Medicina, que era o sonho de sua mãe, porém, não era o seu sonho e acabou desistindo. Em 1942 recebeu um convite para estudar em São Paulo, ingressando no curso de Sociologia.

Segundo Chagas, Silva e Souza (2012, p. 77):

[...] Logo que se formou em sociologia, foi contratado como etnólogo da Seção de Estudos do Serviço de Proteção aos Índios, por influência

---

<sup>1</sup> CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação stricto-sensu em âmbito nacional. INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) está vinculada ao Ministério da Educação, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) criado em 1972 por Anísio Teixeira, e extinto em 1977.



do Marechal Rondon. Assim se inicia uma outra fase em sua vida, que o marcaria para sempre, a de indigenista. A primeira tribo que observou foi a dos kadiwéu que moravam no Mato Grosso. Darcy criou o Museu do Índio (RJ), tendo como objetivo mostrar que o povo indígena não é violento nem sanguinário.

Ainda de acordo com os autores, Darcy Ribeiro só se interessou pela área da educação quando conheceu Anísio Teixeira, “Anísio encantou-se com a inteligência e a fala apaixonada de Darcy, já este encantou-se pela inquietude e pelos questionamentos do primeiro” (2012, p.77).

A primeira atuação de Darcy Ribeiro na área da educação foi durante o processo da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, e da criação da Universidade de Brasília, projeto idealizado por ele e Anísio Teixeira. Para Chagas, Silva e Souza (2012, p. 77):

[...] O cenário político dos anos 1950 e 1960 possibilitou a aproximação entre as ideias de diversos educadores, tais como Anísio e Darcy, resultando na busca por um mesmo ideal, o de uma escola pública democrática que atendesse a população brasileira, em especial, as classes populares, historicamente excluídas.

No entanto, o sonho de ver a Universidade de Brasília erigida durou pouco tempo. O projeto original foi destruído pela ditadura militar em 1964, porém, a influência de Anísio Teixeira na vida de Darcy Ribeiro teria sido inegável. É o que relata o próprio Darcy Ribeiro (1984) *apud* Chagas, Silva e Souza (2012, p. 79):

[...] Aprendi com o mestre Anísio Teixeira – e a duras penas tento cumprir este preceito – que o compromisso do homem de pensamento é com a busca da verdade. Quem está comprometido com suas ideias e a elas se apegar, fechando-se a inovação, já não tem o que receber nem o que dar. É um repetidor. Só pode dar alguma contribuição quem está aberto ao debate.

A década de 1980 também foi uma época de profundas transformações. O Brasil foi marcado por mobilizações, greves, desemprego e miséria, e isso ocorreu porque as pessoas estavam saindo do campo para viver na cidade, dirigindo-se de uma região mais pobre para viver em uma região mais desenvolvida, além de enfrentarem sérios problemas econômicos e crise social provocados pela ditadura

militar de 1964. Foram restabelecidas as eleições diretas e, com isso, surgiram novos partidos políticos que estavam empenhados em resolver os problemas educacionais e sociais, buscando nos discursos e como prioridade a educação.

De acordo com Cemin (2010, p.4):

[...] A educação foi um dos temas mais importantes da campanha de Leonel Brizola, através de entrevistas publicadas em jornais, ele mesmo deixa claro que acreditava que as suas propostas vinculadas à educação tiveram papel preponderante na vitória eleitoral.

Durante as eleições, a proposta de programas para diminuir os problemas educacionais ganhou destaque. Leonel Brizola, eleito governador, nomeou Darcy Ribeiro como seu vice. Ao assumir o governo do Estado do Rio de Janeiro em 1983, Leonel Brizola colocou em prática alguns compromissos que assumiu durante a campanha eleitoral.

Inspirado nas ideias de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro idealizou o projeto dos CIEPs, as escolas públicas de tempo integral, durante os dois mandatos de Leonel Brizola, nos anos de 1983-1986 e 1991-1994.

Mignot (2001, p.156) ressalta:

[...] O período eleitoral constituiu um campo fértil às ideias de mudanças. No estado do Rio de Janeiro, além da indiscutível necessidade de reconstruir coletivamente um projeto educacional que atendesse às prioridades de assegurar acesso e permanência bem sucedida nas escolas, somava-se a necessidade de atender aos professores que, em suas greves, haviam conseguido chamar a atenção para a precariedade das condições de vida e de trabalho. Ao assumir, o governo recém-empossado constituiu uma Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, presidida por Darcy Ribeiro, que acumulava em 1983 os cargos de vice-governador, secretário de Ciência e Cultura e chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Acrescenta Paro (1988) que o governo propôs várias metas como garantia mínima de cinco horas na escola, formação continuada para os professores, material didático para alfabetização, uma refeição diária aos alunos e a construção de quinhentos CIEPs, que deveriam ser criados em áreas pobres da cidade como uma maneira de atingir a comunidade carente, para evitar a marginalidade e garantir o

futuro das crianças. De acordo com Carlini (2012, p.441), “o projeto político pedagógico do CIEP definiu-se com uma proposta estratégica para efetivamente melhorar a qualidade do ensino público no país.”

Segundo Bomeny (2009, p. 115):

[...] Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho. Exigia da criança pobre o rendimento da criança abastada

Por essa razão o governo optou por criar um novo tipo de escola, a escola de tempo integral, conhecida no Rio de Janeiro como CIEPs. Nas palavras de Darcy Ribeiro (1984, p.456):

[...] escalões de tempo integral, cada um deles para mil alunos. Cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público em todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só as escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o curso fundamental.

A pesquisadora Cavaliere (s/d, p.5) explica como eram constituídos os CIEPs, projeto criado e coordenado por Darcy Ribeiro:

[...], são unidades escolares onde os alunos permanecem das 8 da manhã às 5 da tarde. Cada CIEP possui três blocos. No bloco principal ficam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco fica o ginásio com vestiário e quadra polivalente (pode ser utilizada também para apresentações teatrais, shows, etc.). No terceiro bloco fica a biblioteca e sobre ela as moradias para alunos residentes. Ainda segundo o projeto original, os CIEPs contariam com professores de educação física, artes, estudo dirigido, teleducação e animadores culturais.

Segundo Paro (1988, p. 20):

[...] O CIEP se propõe como uma “escola-casa” que pretende respeitar os direitos das crianças. Assumindo como verdadeiros alguns dos

supostos fatores pelos quais os alunos não permanecem nas escolas ou não obtêm rendimento adequado (desnutrição, dificuldades para a aquisição de material escolar, doenças infecciosas, deficiências de saúde – problemas dentários, visuais e auditivos), o CIEP se propõe superar esses obstáculos mediante programas de alimentação, subsídios aos pais e programas de atendimento médico-odontológico, de modo que os alunos tenham as melhores condições para aprender.

Os CIEPs buscavam assegurar que cada criança tivesse um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais para atuar na sociedade letrada. Os alunos tinham, além das aulas, estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura, vídeos e a participação em eventos culturais.

De acordo com Paro (1988), o CIEP funcionava da seguinte forma: o horário de entrada era às 7:00 horas da manhã e a saída dava-se às 16:30 da tarde, assim que chegavam, as crianças eram encaminhadas para o refeitório para tomar café da manhã, os professores chegavam um pouco mais tarde, às 8:00 da manhã. Em um período de manhã ou de tarde, os alunos tinham aulas regulares de quatro horas e meia a cinco horas de duração. No período vago, manhã ou tarde, com duração de quatro a quatro horas e meia, o aluno almoçava e tinha uma hora de recreação, “(...) deixando as crianças livremente no pátio, ou encaminhando-as para “audiovisual” que consiste numa sala onde as crianças assistem a programas de tv”. (Paro, 1988, p.85). Os alunos também tinham educação física três vezes por semana, aula de música e teatro; no final do dia, o jantar.

As escolas foram projetadas por Oscar Niemeyer, um projeto com uma nova arquitetura escolar, “(...) que faziam lembrar que prioridade e que o futuro já havia chegado” (Mignot, 2001, p 153).

Os CIEPs foram implantados e construídos nas duas gestões do governador Leonel Brizola. De acordo com Cavaliere (s\ d p.7):

[...] Na primeira fase de implantação (gestão 1983/1986), cerca de 200 CIEPs foram criados sendo a maioria de 1ª a 4ª série e 18 deles de 5ª a 8ª série. Na segunda fase, (gestão 1991/1994), cerca de 400 CIEPs (entre recuperados e novos) foram implantados, a maior parte no decorrer dos últimos dois anos de governo mas, muito deles, somente nos últimos meses, ficando um grande número de escolas apenas semiestruturadas e em fase embrionária de funcionamento

Em 1987, Welington Moreira Franco é eleito governador no Rio de Janeiro, não apoiando as escolas de tempo integral e descontinuando a verba. Com isso, os CIEPs, que estavam em fase inicial de construção, tiveram suas obras abandonadas e só foram retomadas em 1991 no segundo mandato de Leonel Brizola. Juntamente com Darcy Ribeiro, recuperaram os CIEPs antigos e novos foram criados. Para Mignot (2001, p.163):

[...] Em 1994, a meta de 500 CIEPs foi atingida, ampliando significativamente a oferta de matrículas em horário integral. Em 1995, Marcelo Alencar assume o governo do estado e, mais uma vez, inviabiliza a continuidade do projeto pela redução de profissionais nas escolas.

Relata Gadotti (2009) que, de 1990 a 1992, o governo de Fernando Collor retomou o projeto de escola de tempo integral, com o apoio de Leonel Brizola, porém, com um caráter mais assistencialista, alterando seu nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs). Prometeu construir cinco mil Ciacs até final de seu mandato, em 1994. 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. Mas, com o impeachment em 1992, Itamar Franco assume o governo, continua com o projeto, porém, altera o nome para Centros de Atenção Integral à Criança (Caics). Com a criação dos Caics, o Governo Federal pretendia reduzir a pobreza entre crianças e adolescentes.

Percebe-se que as propostas de Educação Integral no Brasil encontram semelhanças umas com as outras, seja com Anísio Teixeira nos anos 50, com Darcy Ribeiro nos anos 80 ou com Fernando Collor em 1990. Buscavam a educação integral dentro da proposta de escola de tempo integral.

Nos últimos anos, foram muitas as experiências de ampliação da jornada escolar que se caracterizam em turno e contraturno, nas quais se observam metodologias diferenciadas.

## CAPÍTULO 2 – ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA VISÃO DOS INTELLECTUAIS

“Olhe sempre pros dois lados: antes de julgar,  
de se manifestar ou pra cruzar a rua...”

(Thedy Corrêa)

### 2.1 O QUE DIZEM OS INTELLECTUAIS SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A justificativa para implementar a escola de tempo integral foi a experiência nos países desenvolvidos que há muito adotavam o regime em seus sistemas de ensino. No Brasil, todas as experiências ocorridas são decorrentes das obras de Anísio Teixeira, com a Escola-Parque, e de Darcy Ribeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública. Ambos tinham a ideia de uma escola voltada para a promoção de experiências significativas na área social e preparação para vida. Neste segundo capítulo, analisaremos os entendimentos dos intelectuais, favoráveis ou não à escola de tempo integral.

Para tanto, serão considerados os trabalhos de Arroyo (1988), Paro (1988), Demo (2007), Mignot (1989), Coelho (1999), Cavaliere (2007), Leclerc e Moll (2013) e Eboli (1969).

A principal crítica à escola de tempo integral diz respeito ao seu caráter assistencialista.

Quando se pensa em educação integral, imagina-se em uma formação integral da criança, com vistas a atingir o todo do aluno. Para que isso se efetive, a criança deve permanecer na escola além do tempo escolar, ou seja, o dia inteiro, para que organize seu tempo, seu espaço e discipline o corpo.

Segundo Arroyo (1988, p.4), a escola de tempo integral é o lugar:

[...] onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir...Nessa instituição total o educando formara e conformara todos os seus sentidos, potencialidades, instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito.

O autor acrescenta que a proposta de educação integral alimenta-se de uma visão negativa do social, vê a pobreza como o mal para a sociedade, busca um ideal de homem, de hábitos, valores e conhecimento, muda sua maneira de ser, saber e se comportar. A escola passa a ser considerada salvadora, retirando os meninos da rua, do perigo, dando apoio a estas crianças, pois eles são vistos como flagelos sociais. Arroyo (1988, p.5) acrescenta que as crianças carentes estão expostas à violência, e:

[...] a escola surge como a arca segura, protetora: redefinamos o papel da escola, transformando-a de instrumento dedicado apenas a instrução, em instituição protetora, onde a criança encontre segurança física e esteja a salvo da violência a que está exposta no convívio social. (...) Os pobres são encarados como as classes perigosas. A pobreza gera violência, embota a mente, desvirtua a vontade, torna os estômagos vazios feras em potencial predispostas à desordem social, ao crime e à violência.

Como analisado no primeiro capítulo, as escolas de tempo integral estão destinadas às crianças de baixa renda, às crianças abandonadas e aos filhos de trabalhadores. Arroyo (1988) faz uma crítica, afirmando que o discurso pedagógico sobre a escola de tempo integral está destinado a crianças carentes e aos filhos dos trabalhadores explorados, relacionado as propostas de educação integral como uma educação para o trabalho. Educar para o trabalho antes de aprender nas ruas, na vadiagem. A solução é manter as crianças carentes ocupadas o dia todo com várias atividades, recreativas, culturais e produtivas.

Para Paro (1988 p. 15):

[...] Identificada a pobreza, o crime, a marginalidade, como tendo causas morais, é preciso isolar as crianças em instituições formativas, para que não fiquem expostas aos perigos deformadores da rua, dos companheiros, da favela, da família, das relações rotineiras por que passam diariamente. A escola parece, então, como essa instituição salvadora que protegerá as crianças do mundo pervertido a que elas estão sujeitas.

O autor relata que as escolas que adquirem o tempo integral passam a ter um caráter assistencialista. Argumenta que o tempo ampliado não é só para a criança aprender mais e melhor, mas para que possam ser bem alimentadas, bem cuidadas e protegidas das intempéries externas. As escolas de tempo integral investem na questão da socialização. Acredita-se que a criança passa pelo processo de formação

enquanto pessoa, e a sua ressocialização depende de aprendizagem, atitudes, formas de ser e conhecimentos adquiridos na escola.

De acordo com Arroyo (1988, p.4)

[...] Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola. Acredita-se na força educativa de experimentar, vivenciar uma ordem uma organização social o mais total possível.

Assim, cabe à escola de tempo integral afastar as crianças das más influências, trabalhar em formá-las para que possam retornar ao convívio social considerado “adequado” para a sociedade. Em uma sociedade em que violência é sinônimo de pobreza, só os pobres são violentos, e cabe à escola erguer-se contra essa violência social. A escola então passa a assumir dois papéis: a de protetora tanto da sociedade quanto das crianças carentes, pois quanto mais tempo na escola menos perigo o pobre representa. Para Paro (1988), a escola de tempo integral dispõe de espaço destinado a evitar que as crianças fiquem sozinhas em casa ou nas ruas, e justifica afirmando ser necessário modificar a maneira de tratar a criança pobre; o ambiente em que nasce não oferece estímulos e condições para ter um bom aprendizado. E, para ter um bom aprendizado, a escola deve dar às crianças aquilo que lhes falta. Para dar essa assistência, a escola deve ampliar seu tempo escolar, não apenas ensinar a ler, contar e escrever, mas preparar para viver na sociedade. De acordo com Mignot (1989, p.59), “toda escola de tempo integral, cumpre duplo papel protetor: proteger as crianças pobres e a própria sociedade da ameaça que estas crianças representam.”

Diante da situação em que se encontram as crianças pobres, a escola surge como protetora onde a criança encontra segurança e se afasta da violência a que está exposta. Como verificado, as propostas de escola de tempo integral ao longo do tempo alimentaram-se da infância, da pobreza, da fraqueza e da desproteção. E quando o Estado opta pelos pobres?



Arroyo (1988, p. 5) observa:

[...] É a batalha em prol do menor, da infância, enquanto continua a batalha contra o maior, o adulto, nas praças, nas relações de trabalhos, nas fabricas ou campos. Já que o Estado envolvido nesta batalha não pode acabar com ela, tentemos ao menos salvar as crianças em espaços neutros, não violentos, onde a relação pedagógica não será violenta nem em sentido físico, nem simbólico.

O autor acrescenta que o Estado aparece com serviços sociais e educativos para proteger a infância e o pobre. Um exemplo é a escola, instrumento privilegiado do Estado para o cuidado integral e proteção da infância. Nas propostas de educação em tempo integral, o Estado aparece como protetor do povo. Não se faz uma análise sobre o que causa a pobreza, a miséria e a violência, o Estado apenas aparece como se não fizesse parte dessas estruturas, ao contrário, é ele quem outorga condições de produção e exploração do trabalho, e a justificativa para a ampliação do tempo escolar é justamente a desestruturação da família trabalhadora, e a violência onde moram. Para Paro (1988), o Estado elabora as propostas de escolas de tempo integral com o propósito para solucionar os problemas sociais que estão além dos muros da escola. Referido autor observa (1988, p.19): “Diante da premência de soluções para os problemas sociais, é melhor qualquer medida do que nenhuma; é melhor gastar com medidas assistencialistas para essa população do que gastar com coisa pior.”

Se no Brasil a escola de tempo integral é vista quase que exclusivamente para a educação dos pobres, marginais e abandonados, nos países desenvolvidos a história é diferente, conforme demonstra Arroyo (1988, p.7):

[...] Nos países de capitalismo avançado, a escola de tempo integral vai se tornando uma realidade para todas as camadas sociais, não apenas como pré-requisito formal para entrar e competir no mercado de trabalho, mas como espaço de ocupação do tempo de espera, cada vez mais longo, para serem absorvidos nesse mercado.

Um Estado realmente democrático deveria ter a responsabilidade de assegurar não apenas a universalização do acesso à escola pública e gratuita, mas as oportunidades de formação cultural e científica. Não é válido somente aumentar o tempo de escola, já que os pais trabalhadores ficam muito tempo no trabalho, sendo pouco remunerados. O ideal seria a redução da jornada de trabalho e melhor

remuneração, lutar para criar mais escolas, mais qualidades no ensino e melhorar condições físicas e estruturas das escolas.

Atualmente, as atenções estão voltadas para a educação integral. O que mais é comentado é que a educação de tempo integral é um direito de todos, em especial para a população mais carente. A escola de tempo integral é uma proposta da rede pública; as escolas particulares não têm interesse em adotar esse modelo de educação. Não se aprende mais na escola particular, porém, é bem organizada e o resultado tende a ser melhor.

Para Mignot (1989), a escola de tempo integral tenta modificar a maneira de tratar a criança pobre. O ambiente em que nasce não oferece condições para o sucesso escolar, e a escola deve compensar as falhas durante o ensino. Isso só será possível em uma nova escola, em que a criança permaneça mais tempo. É importante para os pais trabalhadores ter um lugar para deixar os filhos, mesmo que seja o dia todo. Contudo, a questão não é passar o dia inteiro na escola; o problema é a falta de qualidade na educação.

Nos dizeres de Demo (2007, s\p)

[...] O tempo maior não será usado para entupir o aluno mais ainda de conteúdos superficiais, porque isto não leva a aprender (...) tempo integral precisa ser entendido como proposta integral, mais holística de educação, mais completa, mais redonda, (...) Não estamos interessados em aumentar uma escola muito ruim. Queremos uma escola boa aumentada

O autor ainda acrescenta afirmando que só faz sentido a ampliação do tempo escolar se o aluno tiver mais tempo para pesquisar e elaborar, sem perder tempo em ouvir mais e mais conteúdo. Segundo Demo (2007, s\p): “(...)Espera-se que uma escola de tempo integral ofereça aos alunos inúmeras alternativas de atividades que enriquecem a formação humana, exatamente no sentido integral da educação”.

Para os autores pesquisados, a escola de tempo integral não diminui a marginalidade e a pobreza. Só passa a fazer sentido pensar na ampliação do tempo escolar se considerar a educação integral como perspectiva de que o tempo ampliado represente a ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens de forma significativas. Para tanto, é necessária uma escola de excelência, com tempo

escolar ampliado, e não uma escola insatisfatória ampliada. O grande desafio da escola de tempo integral é ter um espaço para trabalhar todas as modalidades de que a criança necessita como cidadão ativo na sociedade.

O discurso favorável à proposta de escola de tempo integral surgiu da necessidade de melhorar a qualidade da educação, reduzindo o fracasso escolar e proporcionando às crianças e jovens novas possibilidades de se desenvolverem cultural e intelectualmente. Acredita-se que os alunos, passando mais tempo na escola, terão a possibilidade de receber apoio pedagógico, orientação educacional e usufruir de toda a estrutura da escola.

Segundo Jaqueline Moll (2012, p.133):

[...]Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização e reinventar o modo dos tempos, espaços e logicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares.

De acordo com o Programa Mais Educação (2009), a Educação Integral no Brasil surgiu da necessidade de combate à pobreza, buscando através dela o valor das diferenças, da ética, da consciência de gênero, da orientação sexual, findando com a violência e o risco social. Diante de tal, surge a proposta de escola em tempo integral.

A escola de tempo integral refere-se à ideia de uma formação mais completa, em que o aluno poderá desenvolver todas as potencialidades e resolver conflitos.

Para Cavaliere (2007, p 1023):

[...] Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro.

Quando se busca qualidade de ensino, o conhecimento torna-se requisito básico, e a escola de tempo integral pode trazer este novo olhar, despertar interesses nas crianças em frequentar as aulas, descobrindo uma vida mais saudável, interagindo com outros alunos, somando valores, aumentando seu rendimento físico, intelectual e social, despertando a vontade de estar envolvido ativamente nas práticas educativas. A autora (2007) acrescenta que, passando mais tempo na escola, o aluno garantiria melhor desempenho nos saberes escolares.

Aceita-se que a escola pode educar, formar hábitos, atitudes, preparar a criança para a sociedade; que ela pode mudar permanentemente uma história. Para alguns autores e estudiosos, é impossível pensar em educação integral sem haver o tempo ampliado. Para Coelho (1999, p. 54):

[...] o currículo trabalhado em um tempo ampliado, ou seja, integral, possibilita uma abordagem mais qualitativa e interdisciplinar, na medida em que podem-se fundir conhecimentos/ conceitos educacionais, artísticos e culturais, de saúde, do mundo do trabalho, que levem a uma visão mais abrangente do próprio ato de aprender

Neste trecho, Coelho (1999) refere-se a uma escola de tempo integral como uma educação com um aumento qualitativo, pois aumenta a quantidade de horas para construção de espaço e atividades de caráter educativo, possuindo, assim, grande contribuição para a formação da criança. A escola de tempo integral promove situações em que as crianças percebem que os diferentes saberes enriquecem e se multiplicam ao se encontrarem, confronta saberes e promove a aprendizagem sem exclusão. É uma alternativa de aprendizagem que visa à complementação das oportunidades de aprender e à oferta de atividades educativas diversas. Segundo Leclerc e Moll (2013, p.293),

[...] o tempo compõe o cenário para a restituição de humanidade ao ato de educar, na medida em que mais tempo, e mais tempo ressignificado, pode ensejar diálogos em que cada um diga de si, de sua vida e história, compondo os mosaicos próprios da diversidade, historicamente silenciados na vida escolar. E, nesse sentido, a educação referenciada nos seus sujeitos poderá recuperar o ser humano como referência, apontando para transformações societárias que passam inevitavelmente para a escola

É impossível pensar no tempo de permanência de alunos nas escolas sem analisar o espaço onde ocorrem as atividades educativas. A ampliação da jornada escolar exige um reordenamento pedagógico do tempo, dos espaços, do que ensinar e das formas de ensinar. A escola de tempo integral pode tornar um movimento revolucionário, pois leva os pesquisadores e educadores a repensarem o teórico, o político e o pedagógico, mudando a função social da educação, levando-os a construir uma nova história para a educação, desde que mais tempo de escola seja entendido como mais tempo para o conhecimento e para o desenvolvimento.

Para as autoras e pesquisadoras, debater sobre educação integral pressupõe falar em tempo ampliado. Com o tempo escolar ampliado, é possível pensar na educação que englobe a formação de cada indivíduo, que compreenda outras atividades para a construção da cidadania. Coelho (1999, p.55) afirma:

[...] quando pensamos em uma educação crítica, emancipadora, estamos propondo, também, que a escola que pode lhe servir de espaço tenha ampliado seu tempo, a fim de que se solidifiquem práticas e reflexões capazes de construir um espaço democrático e participativo, de igualdade na socialização e apropriação do conhecimento e da cultura por todos aqueles envolvidos neste processo: profissionais da educação, alunos, comunidade...

A Escola de Tempo Integral é uma realidade vivenciada no campo da educação, e a utilização de todas as ferramentas didáticas, pedagógicas, artísticas e culturais é necessária ao desenvolvimento e crescimento das crianças. Para que tal ocorra, faz-se necessário construir um ambiente favorável à aprendizagem, com base em todas as linguagens.

## 2.2 TEORIAS *VERSUS* REALIDADE

Nos capítulos anteriores, busquei compreender as raízes históricas, sociais, políticas e culturais da escola de tempo integral, observando também os discursos sobre seu papel e valor social para a formação dos indivíduos em nosso país; diante desse quadro, deparo-me com a realidade que vivenciei. Como explanado alhures, em 2014 fui contratada para trabalhar em uma escola de tempo integral que estava iniciando suas atividades no município de Jacutinga- MG.

A escola tem como característica a perspectiva de tempo integral como projeto, pois os alunos chegam de outras escolas municipais e estaduais para ficarem lá no contraturno escolar, atendendo a crianças de 4 a 7 anos.

Os alunos que precisam do contraturno devem estar devidamente matriculados em escola municipal ou estadual. Ela solicita alguns materiais para os alunos, como sulfite, cola e caderno de desenho. Na parte da manhã, atende a crianças de 5 a 7 anos de idade, sendo em torno de 90 crianças, divididas em 30 crianças por cada sala de aula, com idades diferentes. A parte da tarde é um pouco diferente, as crianças são de educação infantil, de 4 a 5 anos de idade, e a quantidade de alunos é maior, cerca de 100 crianças, divididas entre 30 a 35 por sala de aula, também com idades diferenciadas. Os alunos chegam de todas as partes da cidade. Alguns alunos que ficavam na parte da manhã eram trazidos pelos pais, outros chegavam de ônibus escolar, por volta das 7h da manhã; às 8h, tomavam café e dirigiram-se para sala de aula, às 10h30 havia troca de roupa, uniforme e almoço; após o almoço, ficavam todos reunidos na sala de vídeo esperando o ônibus escolar para levá-los a outras escolas. Uma distribuição de alunos por toda a parte, o aluno passa mais tempo deslocando-se de ônibus do que aprendendo. A parte da tarde não era diferente: além de menores os alunos e a quantidade maior, o processo de distribuição de alunos era o mesmo: chegavam por volta de 11 horas da manhã, almoçavam, trocavam de roupa, higienizavam-se e iam para sala de aula; às 16h30 da tarde, alguns alunos já ficavam esperando o ônibus para dirigirem-se para casa. No outro dia, o processo de distribuição era o mesmo.

De acordo com o documento Escola de Tempo Integral, (2009, p. 7), devem ser oferecidas às crianças:

[...] aulas criativas e prazerosas, inclusive no modo da disposição das carteiras em sala de aula ou mesmo na exploração de outros espaços existentes na própria escola e fora dela, dando ao aluno oportunidade de constituir experiências ricas e significativas.

Em nossa prática, observamos salas de aulas pequenas em relação à quantidade de alunos, as carteiras tinham que ser unidas, pois não havia espaço para separá-las, aumentando a dificuldade para o professor movimentar-se. As atividades em si eram poucas, eu trabalhava com Artes, dispunha de poucos materiais para

desenvolver um bom projeto, conseguindo algum resultado com materiais recicláveis, folhas de sulfite reaproveitadas, recorte com revistas e jornais, massa de modelar caseira, entre outras. As aulas de Educação Física eram ministradas por uma professora formada na área, sendo animadas, e os alunos apreciavam. Explorar os espaços fora da escola só acontecia em época de comemoração, a exemplo do “Dia das Crianças”, quando elas saíam para o parquinho municipal. Salvo isso, os alunos não saíam da instituição, nem para excursão, sequer para visitar fazendas ou praticar algum esporte.

As aulas de Artes eram ministradas 3 vezes na semana no período da manhã e 2 vezes na semana na parte da tarde. As aulas de Educação Física eram ministradas 2 vezes na semana na parte da manhã e na parte da tarde. Essas eram, portanto, as atividades diferenciadas na escola de tempo integral. Quando não havia essas aulas, as professoras regentes trabalhavam com colorir desenho, leitura de algum livro, horário para irem ao parquinho, assistir à televisão, além de todos os dias ajudar nas tarefas escolares.

Segundo o Programa Mais Educação, (2009, p. 8), uma escola de adere ao contraturno escolar deve trazer diversas atividades como:

[...] ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO • Matemática; • Letramento; • Línguas Estrangeiras; • Ciências; • História e Geografia; • Filosofia e Sociologia.

MEIO AMBIENTE • Com-Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade; • Horta escolar e/ou comunitária.

ESPORTE E LAZER • Atletismo; • Ginástica rítmica; • Corrida de orientação; • Ciclismo; • Tênis de campo; • Recreação/lazer; • Voleibol; • Basquete; • Basquete de rua; • Futebol; • Futsal; • Handebol; • Tênis de mesa; • Judô; • Karatê; • Taekwondo; • Ioga; • Natação; • Xadrez tradicional; • Xadrez virtual; • Programa Segundo Tempo (ME).

CULTURA E ARTES • Leitura; • Banda fanfarra; • Canto coral; • Hip hop; • Danças; • Teatro; • Pintura; • Grafite; • Desenho; • Escultura; • Percussão; • Capoeira; • Flauta doce; • Cineclube; • Prática circense; • Mosaico.

INCLUSÃO DIGITAL • Software educacional; • Informática e tecnologia da informação ( PROINFO); • Ambiente de Redes Sociais.

EDUCOMUNICAÇÃO • Jornal escolar; • Rádio escolar; • Histórias em quadrinhos; • Fotografia; • Vídeo.

INICIAÇÃO À INVESTIGAÇÃO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA • Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos.

A proposta de Educação Integral para uma Escola de Tempo Integral é excelente, mas na realidade isso não ocorre. Uma escola de Tempo Integral que funciona com quase 200 alunos não possui o básico de uma escola, sequer estrutura para atender a essa quantidade de alunos, como espaço para lazer, materiais ou profissionais para dar aulas diferenciadas.

Segundo Cavaliere (2002, p.123), para constituir uma escolar de tempo integral:

[...] necessita-se, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, de um nível de organização muito mais desenvolvidos. Isso inclui um corpo profissional que seja capaz de organizar o trabalho pedagógico de forma consciente.

Os profissionais diferenciados são percebidos como gastos desnecessários, como aconteceu em abril de 2015, quando houve cortes na área da Educação. Professoras de Arte e Educação Física da escola de tempo integral foram dispensadas, e a escola, que tinha poucas aulas diferenciadas neste ano, ficou sem nenhuma.

Infelizmente, o projeto vai ganhando, em sua concreticidade, características de depósito de alunos entediados. No entanto, o Programa Mais Educação (2009, p.18) aduz:

[...] O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade.

E acrescenta (2009, p 19):

[...] Inicialmente, é importante mapear os espaços da escola e os da comunidade, verificando quais atividades é possível desenvolver e como fazê-lo. Imagine esse mapeamento no quadro abaixo: Espaços Horários Disponíveis Atividades

Na escola - Biblioteca - Pátio coberto - Sala de leitura



Na comunidade - Sala paroquial - Espaço dos escoteiros

Em outros espaços- Museu da cidade - Pátio do Corpo de Bombeiros

O Programa Mais Educação - Passo a Passo só esqueceu um detalhe: não são todas as cidades brasileiras que dispõem de Corpo de Bombeiros, museu, cinema, espaço dos escoteiros, entre outros. Não são todas as escolas que possuem bibliotecas de qualidade.

A Secretaria de Educação que amplia o seu tempo escolar tem de estar ciente das condições mínimas adequadas para proporcionar aos alunos uma formação integral, de melhor qualidade e com melhores oportunidades de acesso a atividades que não são comuns à escola em tempo regular. Inflar as salas de aulas de alunos sem atividades que possam agregar algum valor para seu desenvolvimento é apenas uma creche em funcionamento em dois turnos, que cuida, alimenta, orienta, brinca e promove higiene. A escola pode ser de tempo integral, mas está longe de atingir a Educação Integral.

### CAPÍTULO 3 - REFLEXÃO

“De modo que o meu espírito  
Ganhe um brilho definido  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
E eu espalhe benefícios  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo”

(Caetano Veloso)

Como observado neste trabalho, foram diversos os projetos de educação integral em escola de tempo integral, ao longo da história da educação brasileira. Promover uma educação de qualidade aos alunos, dar-lhes oportunidades de conhecer lugares, pessoas, culturas novas, de ingressar em locais antes inacessíveis, ampliar seus horizontes, objetivos, expectativas de vida. Esta é a proposta do Programa Educação Integral: transformar vidas, segundo o próprio documento (2009, p7):

[...] O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Esta proposta é excelente, mas seria melhor se atingissem todas as escolas de todos os municípios brasileiros. Uma escola que amplia seu tempo dentro da proposta de Educação Integral tende, segundo o documento Escola de Tempo Integral (2007, p.9), a ser mais eficaz se:

[...] considerar toda esta rede de relações como parte de seu espaço. Nesse sentido, deve contar com os espaços culturais, nas quais os interesses dos alunos possam ser atendidos e a motivação despertada para novas aprendizagens.

E não só isso: a escola deve proporcionar oportunidades, percorridas na Cartilha Escola de Tempo Integral (2009, p.9):

[...] museus, jardins botânicos, zoológicos, centros de ciências, unidades de conservação, parques, espaço como fabricas, laticínios, fazendas, estações de tratamento de água, de lixo, centros de pesquisas, usinas de energia, oficina de artesanato e outras.

Quando deparamos com programas como a Escola de Tempo Integral, logo se seguem vários questionamentos como: mais tempo da mesma escola? O que há de bom na escola de tempo integral?

Uma proposta de escola de tempo integral precisa, acima de tudo, ser bem estruturada e organizada, ser modificada e ampliada. Faz-se necessário também que os profissionais que atuam para a ampliação do tempo escolar, como secretário da educação, prefeito, coordenadores escolares, diretores, professores, tenham competência para que a educação integral esteja presente na escola. Não basta existir tempo integral sem haver educação integral. Não são todas as escolas que oferecem educação integral, mas a escola de tempo integral. Mais tempo na escola não basta, é preciso pensar o que fazer com esse tempo, como qualificar esse tempo.

Educação integral não pode ser confundida com escola de tempo integral, como sustenta Jaqueline Moll (2009, p. 18):

[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares.

Educação de qualidade não é retirar as crianças das ruas para ficar mais tempo na escola. Trabalhar o todo do aluno é ter atividades pensadas com muita seriedade, não apenas fazer; quem sofre com a péssima educação é o próprio aluno.

O projeto de Escola de Tempo dentro da concepção de Educação Integral é enriquecedor. Ampliar o horário escolar com qualidade é ampliar oportunidades de aprendizado, oportunidades que muitas crianças ao longo da vida escolar não terão, que podem mudar o ensino e a vida de muitos. A escola pode tornar-se mais atrativa e dinâmica para os alunos, pode proporcionar momentos em que os alunos fazem atividades que não fariam na escola convencional, como esportes, aprendizagem de línguas, recuperação ou reforço de aprendizagem, orientação de estudo, atividades culturais, atividades comunitárias, acesso a computadores e internet, entre outros.

Seria sublime se todas as crianças, da Educação Básica ao Ensino Médio, tivessem uma escola de tempo integral, ampliação do tempo escolar com a concepção de educação integral, recursos, professores capacitados, espaços, infraestrutura, se a escola, dentro do seu cotidiano, trouxesse a comunidade para participar da aprendizagem. Porém, esses projetos são considerados dispendiosos, por consumir recursos que devem antes ser alocados para as escolas já existentes, o que muitas vezes acaba esvaziando de sentido, usando poucos recursos e poucos profissionais.

Sabemos que uma escola que funciona o dia inteiro pode não oferecer um ensino de qualidade. Ademais, uma simples mudança de governo pode levar ao fechamento, a exemplo do que ocorreu com a Escola-Parque de 1950, em Salvador, e com os CIEPs de 1980, no Rio de Janeiro. O programa de Escola de Tempo Integral parece instável, dado que a todo momento pode ser modificado ou reajustado. Manter um programa de Escola de Tempo Integral com receita limitada ou insuficiente não é garantia de ensino de qualidade.

Se a escola amplia o horário escolar, ela deve ter a concepção de educação integral, recursos, espaços e profissionais qualificados. Caso contrário, é apenas uma escola que concede assistência às crianças, e nada mais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. Caderno Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988.

Baú de espantos /Mario Quintana **Organização, plano de edição, fixação de texto, cronologia e bibliografia**. Tania Franco Carvalhal. São Paulo Globo, 2006. Disponível em: < <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/3321152.pdf>> Acesso em: 12 de janeiro de 2016.

BOMENY. H. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BORTOLOTI, Karen Fernanda da Silva; CUNHA, Marcus Vinicius da. **Anísio Teixeira: Pioneiro do Pragmatismo no Brasil**. Caixias do Sul, RS. Maio.2010. Disponível em: < [http://www.ucs.br/ucs/tp/cinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo\\_tematico9/Anisio%20Teixeira\\_Pioneiro%20do%20Pragmatismo%20no%20Brasil.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tp/cinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico9/Anisio%20Teixeira_Pioneiro%20do%20Pragmatismo%20no%20Brasil.pdf)>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. (Col. Saraiva de Legislação).

\_\_\_\_\_. **Centro de Referências em Educação Integral**. Disponível em:<<http://educacaointegral.org.br>>. Acesso em: 17 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em 21 mar. 2016.

\_\_\_\_\_.MEC. Portal Educação, **Programa Mais Educação: passo a passo**. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)> Acesso em: 26 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território.** Brasília, DF, 2009b

\_\_\_\_\_. Programa Mais Educação, Educação Integral: Texto referência para o debate nacional – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação1continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

CAMURRA. Luciana; TERUYA. Teresa Kazuko. **Escola Pública: Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova E O Direito À Educação.** Cascavel, PR. 2008. Disponível em:  
<<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf>>  
> Acesso em: 20 de setembro de 2015.

CARLINI, Herb: **A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP).** In: MOLL, J. (et al) **Caminhos da Educação Integral no Brasil.** Porto Alegre: Penso, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: **Uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc. , Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>> Acesso em: 11 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola Brasileira?** Educ. Soc. , Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>> Acesso em: 11 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em  
<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emabe%20rto/article/viewFile/1470/1219>>  
Acesso em: 11 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0101-73302007000300018&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302007000300018&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 11 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Memória Das Escolas De Tempo Integral Do Rio De Janeiro (Cieps): Documentos e Protagonistas.** Disponível em: < [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017\\_ana\\_maria\\_vilella.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf)> Acesso em: 25 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. **Anísio Teixeira e a educação integral.** Paidéia, maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>> Acesso em: 25 de março de 2016.

CEMIN, V. **Não só de pão vive o homem:** a construção de escolas no governo Brizola a partir das fotografias da Assessoria de Imprensa do Palácio Piratini (1959-1963). Porto Alegre, dez.2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/28962>>. Acesso em 06 de janeiro de 2016.

CHAGAS, Marcos Antonio M.das; SILVA, Rosemaria J. Viera; SOUZA, Silvio Claudio: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. (et al) **Caminhos da Educação Integral no Brasil.** Porto Alegre: Penso, 2012.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa. **Brasil e escola pública de tempo integral:** por que não? Proposta, Ponta Grossa, n. 83, dez.-fev. 1999/2000.

DEMO, Pedro. **Escola de Tempo Integral.** 2007. Disponível em:< <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/ESCOLA-DE-TEMPO-INTEGRAL.pdf>> Acesso em: 31 de agosto de 2015. Disponível em:<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/706.pdf>>. Acesso em: 31 de agosto de 2015.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação em tempo integral.** Centro Educacional Carneiro Ribeiro. MEC – INEP, Bahia, 1969. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002672.pdf>> Acesso em: 21 de maio de 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Poesias.** Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/poesias>>. Acesso em 30 de julho de 2016.

GADOTTI. M. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª. edição. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOLO. J. **Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In: MOLL, J. (et al) **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HENZ. Celso Ilgo. **Paulo Freire e a Educação Integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação**. In: MOLL, J. (et al) **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

Ivashita. S. B; Vieira. R. A. **Os Antecedentes Do Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova (1932)**, (s\ d). Maringá, PR. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/GuEVnTfr.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GuEVnTfr.pdf)> Acesso em: 13 de dezembro de 2015.

Jornal da UFRJ. JGabinete do Reitor • Coordenadoria de Comunicação da UFRJ. Ano 4, Nº 40, Dezembro de 2008. Edição Especial. Disponível em: <[https://ufrj.br/docs/jornal/2008-dezembro\\_JornalUFRJ40.pdf](https://ufrj.br/docs/jornal/2008-dezembro_JornalUFRJ40.pdf)>. Acesso em: 24 de setembro de 2016.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Diversidade e tempo integral. A garantia dos direitos sociais**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 05 de julho de 2015.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito à outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012

MÉLO. Cristiane Silva; MORMUL. Najla Mehanna; MACHADO. Maria Cristina Gomes. **Educação E Cidadania: Um Olhar Sobre O Manifesto De 1932**, (s\ d). Maringá, PR. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT1%20PDF/Educa%E7%E3o%20e%20cidadani1.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/Educa%E7%E3o%20e%20cidadani1.pdf)> Acesso em: 20 de janeiro de 2016.



MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Escolas na vitrine**: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987), 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200005&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200005&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em 06 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. CIEP — Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? *Em Aberto*, n. 44, p. 45-63, 1989.

MOLL, Jaqueline. **Município que educa**: nova arquitetura da gestão pública. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire (Ed,L), 2009. (Cadernos de Formação 2).

PARO. Vitor Henrique; FERRETTI. Celso João; VIANNA. Cláudia Pereira; SOUZA. Denise Trento. **Escola de Tempo Integral**: desafio para ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PATTARO, R.C.V; MACHADO, V. L.C. **Educação Integral e a perspectiva histórico-critica**: aproximações possíveis. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128 jan./abr. 2014 educação.

RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=scnB04EQRkUC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=scnB04EQRkUC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)> Acesso em: 20 de maio de 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação – A Escola Progressiva, ou, a Transformação da Escola/ Anísio Teixeira**, 6. Ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VAINER, B. Z. **Breve histórico acerca das constituições do Brasil e do controle de constitucionalidade brasileiro**. Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC n. 16 – jul./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-16/RBDC-16-161->

[Artigo\\_Bruno\\_Zilberman\\_Vainer\\_\(Breve\\_Historico\\_acerca\\_das\\_Constituicoes\\_do\\_Brasil\\_e\\_do\\_Controle\\_de\\_Constitucionalidade\\_Brasileiro\).pdf](#)>. Acesso em: 29 de agosto de 2015.

VELOSO, Caetano. **Cinema Transcendental**, 1979. 1 CD.