



DOI: 10.33947/1980-6469-V17N2-4508

DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PROPOSTA POR ANÍSIO TEIXEIRA À EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: PERCURSO SÓCIO-HISTÓRICO

FROM INTEGRAL EDUCATION PROPOSED BY ANÍSIO TEIXEIRA TO FULL-TIME EDUCATION IN BRAZIL: A SOCIO-HISTORICAL COURSE

Elaine Maestre Polido de Araújo¹, Márcia Marlene Stentzler²

Submetido em: 26/11/2020

Aprovado em: 01/04/2022

RESUMO

Neste artigo, analisamos o processo de implantação de escolas de tempo integral no Brasil, em contexto histórico, tendo por base Anísio Teixeira. Ele almejava melhorias na qualidade da educação, principalmente para estudantes de famílias mais pobres. Defendeu a educação integral, um dos pilares para escolas de tempo integral. A primeira experiência em meados do século XX teve lugar no estado da Bahia. Por meio de pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, abordamos iniciativas de educação em tempo integral no país, a qual tem se espalhado aos poucos pelas escolas. Dialogamos também com a legislação educacional, visando compreender como ela tem orientado as práticas nas escolas de educação básica. Entre os principais autores estão Cavaliere (2003; 2009; 2010) e Teixeira (1959; 1976). O estudo indica que a educação em tempo integral no Brasil ainda se encontra em estruturação, pois depende de políticas educacionais e investimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Escola de tempo integral. Anísio Teixeira.

ABSTRACT

In this article, we analyze the process of implementation of full-time schools in Brazil, in historical context, based on Anísio Teixeira. He aimed for improvements in the quality of education, especially for the poorest families of students. Anísio Teixeira defended integral education, one of the pillars for full-time schools. The first experience in the mid-twentieth century took place in the state of Bahia. Through literature and literature review we address education initiatives full-time in the country, which has spread gradually by schools. We also dialogue with the educational legislation, aiming to understand how it has oriented practices in basic education schools. Among the main authors are Cavaliere (2003; 2009; 2010) and Teixeira (1959; 1976). The study indicates that full-time education in Brazil is still being structured, it depends on educational and investment policies.

KEYWORDS: Integral education. Full time school. Anísio Teixeira.

¹ Graduada em Letras - Português e Inglês pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí (2005) e em Pedagogia pela Faculdade São Braz (2014), possui especialização em Educação Infantil pela Faculdade São Braz (2013). Possui Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (início em março de 2019) e participante do grupo de estudos vinculado ao NUCATHE/Unespar - Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação. Desde 2014 é servidora pública federal do Instituto Federal do Paraná, Campus Paranavaí, lotada na Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, onde atua como técnica administrativa em educação. E-mail: elainepolido@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação PPIFOR. Diretora de Programas e Projetos da Prograd. E-mail: mmstentzler@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um país de contrastes socioeconômicos, culturais e educacionais. A educação como parte da superestrutura não tem o poder de transformação social isoladamente. Mas ela pode ser a base para a transformação como parte de um conjunto de ações macro, por meio de ações e políticas educacionais com essa finalidade. Esse processo se efetiva por práticas inovadoras, nascidas do questionamento e do conhecimento. Entretanto, ideias inovadoras enfrentam a resistência na medida em que as escolas reproduzem o status quo e a cultura hegemônica (DEMO, 2000; FREIRE, 2001). As condições de desigualdade social e de extrema pobreza em que vivem milhões de famílias brasileiras também estão presentes no cotidiano das escolas, no processo de educação e produção de conhecimentos que são essenciais para mudanças sociais.

Neste artigo, objetivamos analisar o processo de implantação da educação em tempo integral no Brasil em contexto histórico, particularmente, tendo por base a proposta pioneira idealizada por Anísio Teixeira³ na Bahia na década de 1950 e que, anos mais tarde, também ocorreu no Rio de Janeiro e no Paraná na medida em que a legislação educacional foi sendo organizada. No âmbito teórico, compreendemos a escola enquanto espaço de produção e de transmissão da cultura, a qual, consideradas as especificidades da pesquisa, perpassa a organização e o cotidiano das práticas nessas escolas (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010).

Em contexto histórico, a ideia de educação em tempo integral destacou-se com Anísio Teixeira. A implantação dela foi defendida pelo intelectual como uma forma para compensar as deficiências educacionais apresentadas no processo de escolarização. Para tanto, era necessário buscar ações efetivas garantindo a qualificação da escola pública. Em O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO et al., 1932, p. 7) essa ideia aparece: “não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não o quis acautelar contra o assalto de poderes estranhos [...]”. As experiências proporcionadas pela educação seriam fundamentais para constituir uma sociedade democrática (MONTEIRO, 2006). Os primeiros registros acerca de uma escola de tempo integral remetem ao Estado da Bahia na década de 1950.

A escola de tempo integral é um ambiente educacional formal que oportuniza maior tempo de permanência dos estudantes, com transmissão e produção de conhecimentos sistematizados. Nessas escolas, o tempo de permanência do aluno e a organização curricular tornam-se diferencial em relação a outras. Para este artigo, tomamos emprestado de Jacques Le Goff (2003, p. 13) a noção de tempo. O autor explica que ele é organizado por meio do calendário que é um “produto e expressão da história: está ligado às origens míticas e religiosas da humanidade”. Somos filhos do tempo, das possibilidades históricas de um determinado período e condições advindas do conhecimento produzido. Em uma escola, o calendário escolar reparte o tempo em anos letivos, semestres, bimestres, semanas e dias. O tempo diário é subdividido em horas com atividades organizadas especificamente para os alunos, visando aprendizagens diversas no ambiente escolar.

Diferentes grupos e pessoas socialmente organizados dão a essas escolas de tempo integral características próprias, condicionados a um determinado tempo histórico, ao lugar, aos sujeitos participantes, às experiências e a um contexto socioeducacional específico. As motivações e a cultura perpassadas pelas experiências dos sujeitos sociais renovam e reelaboram a existência dessas escolas na medida em que a instituição também transforma a vida das comunidades. Compreendemos o princípio da experiência dos sujeitos e dos grupos sociais organizados com base em Thompson (2002). Consideradas as especificidades da pesquisa, para Thompson (2002, p. 13) a experiência “modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo”, respeitadas as particularidades

³ Nasceu em Caetité, na Bahia, em 1900 e faleceu em 1971 no Rio de Janeiro. Educador de destaque no Brasil, com grande participação na vida pública do país, ocupou diversos cargos na educação, como membro do Conselho Federal de Educação. Preocupado com as questões da educação pública brasileira, defendia a escola como um direito a ser garantido a todos. Teve grande influência do norte-americano John Dewey (SAVIANI, 2010).

das comunidades e as representações socioeducacionais.

Este artigo foi organizado a partir de pesquisa bibliográfica e revisão de literatura sobre o processo de criação da educação em tempo integral e da educação integral, a qual tem como marco as ideias presentes em O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO et al., 1932), e a experiência inicial de Anísio Teixeira na implantação de escolas de tempo integral. Ademais, abordamos a organização das escolas de tempo integral na atualidade, tendo por base a legislação educacional em vigor e em contexto histórico, tratando de iniciativas da década de 1980, com as experiências nos Estados do Rio de Janeiro e do Paraná e mais recente, já no século XXI, em Pernambuco. O direito à educação escolar está estabelecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), precisamente por meio do artigo 208, que institui como dever do Estado garantir a oferta educacional a todos os cidadãos.

ESCOLA NOVA E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O PAPEL DE ANÍSIO TEIXEIRA

Com as mudanças ocorridas na sociedade brasileira, associadas à expansão do capitalismo na primeira metade do século XX, mais pessoas buscavam a educação na expectativa de melhores condições de vida, visto que a sociedade se transformava de agrária-exportadora para urbano-industrial. Essa “chegada das classes populares à escola, como regra e não mais como exceção, trouxe inúmeras novidades e, com elas, inúmeras dificuldades às instituições”, conforme explica Cavaliere (2009, p. 55). As exigências de formação do trabalhador para suprir demandas de mão de obra para as indústrias criaram novas pendências para o Estado. Segundo Romanelli (2014), a nova camada social que crescia e se organizava, passou a exigir melhorias no âmbito educacional, pois já não mais se contentava com uma educação que oferecia o mínimo possível. Faltavam investimentos e o ensino carecia de melhoras.

A necessidade de readequação do sistema escolar ocorreu em termos mundiais, desde a Revolução Francesa, no século XVIII, quando a massa de trabalhadores começou a lutar para que o Estado oferecesse um sistema educacional que possibilitasse melhores oportunidades aos seus filhos (GALLO, 2002). Tal modelo educacional, defendido pelos revolucionários franceses, propunha uma escola universal, pautada na igualdade de oportunidades a todos os cidadãos e no desenvolvimento da autonomia, conforme Boto (2003), opondo-se ao Antigo Regime. O processo de modernização englobava mudanças no âmbito político, econômico e social, abrangendo todas as esferas sociais com reflexo direto na educação (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1998) e nos processos de industrialização, urbanização e formação do trabalhador. A crise educacional assolava o país, sendo necessárias mudanças na concepção e organização da educação.

Nesse contexto, um grupo de intelectuais fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE) no ano de 1924, buscando soluções para os problemas educacionais brasileiros. Criada em 1924 por intelectuais e profissionais de áreas variadas, como jornalistas e advogados, a ABE tinha como objetivo discutir e reivindicar soluções ao poder público sobre os problemas da educação nacional. Um dos importantes feitos dela foi lançar O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, um marco da educação brasileira (ROMANELLI, 2014). Integrando o grupo de intelectuais signatários de O Manifesto, estavam Anísio Teixeira, Paschoal Leme e Fernando de Azevedo, sendo o último seu redator. Esses intelectuais, afirmavam a necessidade da transformação no sistema educacional (ROMANELLI, 2014; CUNHA, 2001).

Anísio Teixeira, em especial, foi influenciado pelo filósofo norte-americano John Dewey, criador da Escola Nova. Na visão de Dewey, a escola deveria considerar o contexto social em que o aluno estava inserido e sua bagagem de experiências, tornando o conhecimento significativo a esse aluno, pensamento que se opunha ao modelo tradicional de educação. Para Monteiro (2006), o intelectual norte-americano considerava que a escola tinha papel imprescindível na democratização da sociedade, devendo oferecer oportunidades idênticas às pessoas, ou seja, uma escola democrática com a finalidade de se alcançar uma sociedade democrática.

Cunha (2001, p. 87) destaca que “nesse contexto, a escola era vista como espaço privilegiado para a inserção do ímpeto transformador; uma escola transformada, evidentemente, uma educação nova”. Assim, durante a IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931 nasceu a escrita do documento que marcaria novos



princípios e ideais para a educação pública brasileira: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. Nele, a escola pública era entendida como fundamental para a formação de uma sociedade democrática. Para tal, a educação deveria ser organizada sob os princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação (AZEVEDO et al., 1932).

O Manifesto foi marcado pela concepção de educação unitária, de livre acesso, sem considerar status social, raça, religião ou qualquer outro aspecto que poderia causar discriminação ou desigualdade. De acordo com Saviani (2010, p. 253), o documento defendia uma Escola Nova, mas defendia principalmente a escola pública. Assim, ele foi apresentado “como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário”.

Para Gadotti (1999, p. 142), “a Escola Nova representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa”. Sua proposta é de que a educação seja uma ferramenta de instigação da mudança social em que essa educação também esteja em constante transformação, visto que a sociedade se transforma o tempo todo. Os intelectuais escolanovistas entendem a educação como um processo de reconstrução e melhoria da eficiência humana por meio de suas experiências. Para atingir esse objetivo, é necessário empregar metodologias ativas focadas no aluno que é tido como o centro da educação. A Escola Nova propunha uma escola democrática e criativa, em que o ensino se desenvolve pela ação praticada.

O documento requisita a oferta da educação integral, amparando-se nos ideais do escolanovismo. Nele define-se a educação integral como um direito de todos, livre de interferências sociais, “reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (AZEVEDO et al., 1932, p. 4) e de que

[o] direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (AZEVEDO et al., 1932, p. 5).

Desse modo, o documento defendeu a função social da escola e a ruptura com o modelo tradicional, incluindo as escolas de ensino religioso, pois consideravam que a escola deveria ser laica, coibindo discriminações pela diversidade de crenças religiosas (ROMANELLI, 2014).

O ideário da Escola Nova exigiu mudanças na base educacional. O Rio de Janeiro, então Distrito Federal, passou por mudanças visando melhorias. Novas medidas foram implantadas pelos 3 diretores de instrução pública do período: Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, período de 1922 a 1935 (CHAVES, 2002).

Foi desenvolvido um projeto educacional organizando um sistema de ensino estruturado nos princípios da escola progressiva durante a gestão de Anísio Teixeira como diretor de instrução pública. Com as reformas no método de ensino, professores e alunos passaram a ter mais autonomia em suas funções. O professor precisava buscar maneiras de transmitir os conteúdos de forma significativa ao aluno e este, por sua vez, deveria vinculá-los com suas vivências, havendo assim uma valorização das experiências, o que resultava em troca de conhecimentos, motivando comportamentos e pensamentos novos no educando. Assim, professores e alunos estariam interligados na construção de um processo integral da educação. O aprendizado deixaria de ser feito apenas pela prática da memorização de conteúdos e passaria a ser fonte de produção de novas formas de pensar e agir, visando novos comportamentos a partir da aprendizagem significativa (CHAVES, 2002).

Essa troca de conhecimentos, entre alunos e professores, já havia sido postulada por Freire (1980), a partir da sua teoria de que o ser humano é um ser de conhecimento, o qual conhece o mundo, o transforma e sente o efeito dessa transformação. Para Freire (1980) o diálogo é essencial para as transformações na sociedade e na prática educacional. Esta dialogicidade entre docentes e discentes é peça fundamental para a promoção de uma educação libertadora, em detrimento de um modelo de ensino tradicional, que não permite autonomia e posicionamento crítico ao aluno. Nessa perspectiva, o ensino supera a mera transmissão de conhecimentos, possibilitando a construção dos conhecimentos na interação, pois ambos ensinam e aprendem (FREIRE, 1980; 2007).

A atuação do professor, diante desse preceito, centra-se na formação integral dos alunos, com práticas de-

mocráticas de ensino. Essas práticas, de acordo com Paro (2018), são imprescindíveis para que o aprendizado aconteça, pois possibilitam maior engajamento do alunado. Destarte, espera-se que o ensino e a aprendizagem nas escolas de tempo integral pautem-se nessa perspectiva.

Voltando às décadas de 1920 e 1930, fundamentos vindos da Escola Nova embasaram os pensamentos dos principais intelectuais brasileiros da época. Teixeira, baseado no sistema Platoon, sistema de ensino norte-americano, que almejava um melhor aproveitamento do tempo e do espaço escolar (CHAVES, 2002), implantou também cinco escolas experimentais no Rio de Janeiro na década de 1930, as quais serviram como laboratórios para inovações educacionais. Nelas foram trabalhadas novas metodologias de ensino e introduzidas atividades diversificadas de cunho social e cultural, proporcionando mais integração aos alunos, com conhecimentos variados (CHAVES, 2002; SILVA, 2017). Com isso, o tempo e o espaço das escolas precisaram ser reorganizados para que pudessem ser melhor aproveitados, posteriormente influenciando o funcionamento das escolas de tempo integral.

Para Anísio Teixeira, por meio da escolarização, os alunos se tornariam cidadãos atuantes no contexto social em que estavam inseridos e, teriam condições intelectuais para atuar na mudança da sociedade, a qual deveria possibilitar oportunidades a todos. Para Cavaliere (2010, p. 251),

As consequências do processo de urbanização e industrialização, a crescente, e cada vez mais visível, desigualdade social e as mazelas dela decorrentes geraram nesse período, de maneira generalizada na intelectualidade e na classe política, um forte apelo pela valorização e pela transformação da educação escolar. O ingresso de Anísio Teixeira no campo educacional foi marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras, chegadas ao Brasil, via diferentes áreas de estudo e diferentes autores, inicialmente europeus. [...].

Sob essa perspectiva, Teixeira acreditava que para a educação brasileira alcançar bons resultados, deveria ter escolas que funcionassem em tempo integral (MORMITO, 2018). Aliado à ideia de uma escola democrática que oportunizasse educação de qualidade e transformadora às classes sociais mais baixas (CHAVES, 2002), ele implantou o primeiro modelo de escola com funcionamento em tempo integral no Brasil na década de 1950. A experiência pioneira foi em Salvador, capital da Bahia, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) no ano de 1950 (XAVIER, 2017; MORMITO, 2018). O CECR está localizado no Bairro da Liberdade, um dos bairros mais pobres da cidade. A comunidade local formou-se por pessoas oriundas de ocupações denominadas de 'Caixa d'Água' e 'Corta Braço' (FIGUEREDO, 2015; XAVIER, 2017). Tais ocupações eram situadas em área urbana não legalizada, caracterizando o baixo poder aquisitivo de seus moradores. Em meio a essa realidade, o CECR ali instalado visava atender as necessidades gerais dos alunos das camadas mais baixas da sociedade.

Nele, os alunos tinham aulas da educação formal em um período e no outro participavam de atividades diversas com o objetivo de alavancar a qualidade do ensino, formando cidadãos críticos e atuantes na busca de uma sociedade mais igualitária em oportunidades. Segundo Monteiro (2006, p. 136), Anísio Teixeira sentia-se profundamente incomodado com as desigualdades sociais e educacionais existentes e "via na escola pública, laica e gratuita um instrumento de democratização da sociedade". Sua experiência em Salvador foi referencial para outras experiências no país, como no Rio de Janeiro, algumas décadas depois. Pretendia-se que esse modelo fosse referência para a educação brasileira (CAVALIERE, 2010).

A reorganização das escolas era de extrema urgência a fim de cumprir o seu papel de prover uma educação integral que preparasse o indivíduo ao exercício pleno da cidadania. Pois, para Teixeira (1976, p. 136), "nenhum outro dever é maior do que o da reconstrução educacional e nenhuma necessidade é mais urgente do que a de traçar os rumos dessa reconstrução e de estudar os meios para promovê-la [...]". Por isso, o intelectual buscava uma reorganização escolar e sistematização do ensino em prol da melhoria educacional. No CECR, a educação estava relacionada às práticas sociais dos alunos, considerando suas vivências e experiências e eram desenvolvidas atividades de diversas áreas, organizadas durante o dia inteiro. Um método de educação integral em tempo integral, trabalhando com atividades de cunho social, artístico, do mundo do trabalho, entre outras.

Para o desenvolvimento desse trabalho foram contratados professores de diversas áreas, pois, para Anísio Teixeira (1959), além de educar, a escola deveria formar hábitos, atitudes, provocando aspirações nas crianças e preparando-as para a civilização, ou seja, para viver em sociedade.

O CECR abrigava até 4.000 alunos. Em 1950 iniciou com as Escolas Classe I, II e III. Cinco anos depois foi construído um galpão para a realização de trabalhos manuais e artes industriais, um setor dedicado ao trabalho (XAVIER, 2017). Mas o prédio da Escola Parque ficou pronto apenas em 1960, “agregando ao setor de trabalho os setores de recreação, artístico e socializante”. Ainda na mesma década, houve a construção da Escola Classe IV, ofertando o curso ginásial (FIGUEREDO, 2015, p. 30).

O funcionamento do Centro era organizado em dois turnos: Em um turno havia aulas dos conteúdos escolares tradicionais (leitura, escrita, cálculos, etc.), denominado por Anísio Teixeira de setor da instrução, ocorridas nas Escolas Classe. Cada Escola Classe era composta por 12 salas de aula e podia atender até 1000 alunos diariamente, sendo 500 por turno. Já no outro turno havia atividades do setor da educação, da escola ativa, abrangendo educação física, trabalhos manuais, recreação, artes, além dos serviços de assistência social e alimentação. Essas atividades eram realizadas no prédio da Escola Parque. Completava-se, assim, o turno de tempo integral. Ao término do primeiro turno, os alunos se deslocavam das Escolas Classes para a Escola Parque, onde acontecia o segundo turno e vice-versa (TEIXEIRA, 1959; XAVIER, 2017).

O planejamento inicial de Teixeira era construir de 7 a 10 centros como esse em Salvador, porém apenas o CECR foi efetivamente constituído na capital baiana (XAVIER, 2017). Esse moderno Centro Educacional funcionou por alguns anos de forma efetiva, mas após a morte de Anísio Teixeira, em 1971, passou por grandes dificuldades. A Escola Parque quase foi desativada. Antes, administrada pelo governo federal, sua derrocada iniciou-se com a transferência da gestão ao governo estadual da Bahia, que passou a tratá-la com descaso, sem o repasse de verbas para o seu pleno funcionamento. No entanto, mesmo depois de vivenciar longos períodos de abandono pelo poder público, a Escola Parque permanece em funcionamento nos dias atuais, ofertando oficinas com atividades diversificadas aos estudantes das Escolas Classe (FIGUEREDO, 2015), tais como: idiomas, informática, preparação para o mundo do trabalho (XAVIER, 2017), fruto de muita perseverança e resistência dos profissionais que nela atuaram e ainda atuam.

A implantação de centros de ensino em tempo integral nos moldes do CECR foi proposta por Teixeira também em Brasília (NECYK, 2012), que em 1960 foi inaugurada como Distrito Federal do país. Seu projeto original visava a construção de 28 Centros de Educação Elementar, compostos por Escolas Classe e Escola Parque, durante os primeiros 32 anos da cidade (XAVIER, 2017). Assim como no CECR, os Centros de Educação Elementar de Brasília deveriam ter uma Escola Parque ofertando atendimento no contraturno de quatro Escolas Classe, promovendo atividades variadas.

Porém, apenas cinco Centros foram construídos nos 50 primeiros anos da cidade, além de outras duas Escolas Parque que não estavam no projeto inicial, o que totalizou o funcionamento de sete Escolas Parque em Brasília. No entanto, funcionaram de forma diferente da que foi elaborada pelo educador. Ainda na década de 1960, elas receberam alunos de outras escolas, contrariando o projeto inicial de atendimento às comunidades onde foram implantadas. Ademais, como não ocorreu a construção de Escolas Parque em número suficiente para atender as Escolas Classe, como foi previsto originalmente, as Escolas Parque precisaram ofertar oficinas ou, até mesmo atender aos alunos uma vez por semana, no mesmo horário que eles frequentavam a Escola Classe, para conseguirem contemplar o número de estudantes matriculados (XAVIER, 2017). Com isso, o modelo de atendimento no contraturno da Escola Classe, pensado por Teixeira, não se efetivou.

Nesse sentido, depreendemos que a experiência pioneira de escola de tempo integral, idealizada e implantada por Anísio Teixeira ainda influencia a busca por uma educação básica de melhor qualidade. Paro et al., (1988) afirmam que a escola de tempo integral está intimamente ligada à busca pela oferta de uma educação integral aos alunos, capacitando-os para viverem como cidadãos conscientes e participativos, contemplando-os de forma plena. Desse modo, as escolas públicas deveriam oportunizar um currículo para a formação integral dentro da jornada estendida, como proposto por Anísio Teixeira.



Contudo, é importante mencionarmos que, atualmente, com as mudanças no currículo do Ensino Médio, algumas disciplinas, como História e Geografia, que historicamente fizeram parte dos currículos dos cursos da educação básica, passam a ser ofertadas nos itinerários formativos. Essas áreas do conhecimento são essenciais para a formação crítica do estudante e sua retirada empobrece a formação dos jovens. Essa mudança, para Ribeiro (2018, p. 12), impossibilita “[...] o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige”. Preceitos da educação integral que acabam não se concretizando na escola de tempo integral atual.

ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO RIO DE JANEIRO, EM CURITIBA E EM PERNAMBUCO

Após a primeira experiência de escola pública de tempo integral no Brasil, surgiram outras na década de 1980, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro, e os Centros de Educação Integral (CEIs), em Curitiba, capital do estado do Paraná.

Conforme Paro et al., (1988), os CIEPs foram idealizados pelo sociólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) e implantados a partir de 1985, pelo governador Leonel Brizola, durante os seus dois mandatos (1983-1986) e (1991-1994) em bairros da cidade do Rio de Janeiro e em cidades do estado do Rio de Janeiro. Os centros funcionavam como uma escola e uma extensão da casa do alunado, pois além dos conteúdos formais, eles forneciam alimentação completa, atendimento médico-odontológico e atividades esportivas e culturais aos alunos. Ademais, cada CIEP tinha como um de seus objetivos oportunizar o acesso à comunidade, a fim de que usufrísse de sua estrutura física (CAVALIERE, 2009).

Eles foram construídos com o propósito de atender alunos de famílias pobres, diante de uma educação pública nacional que firmava as desigualdades sociais. Para tanto, os alunos permaneciam nos CIEPs das 8h às 17h, período em que lhes eram ofertadas diversas atividades (CAVALIERE; COELHO, 2003). A proposta de Darcy Ribeiro atentava-se em proporcionar um ensino de qualidade às populações carentes e cuidar de problemas sociais, reduzindo as desigualdades socioeducacionais firmadas no Brasil por meio do aumento da jornada escolar diária (BOMENY, 2009).

Contudo, sem interesse dos governantes que sucederam a Brizola em mantê-los, muitos CIEPs foram totalmente descaracterizados da proposta inicial e passaram a ofertar ensino parcial, focado nas disciplinas convencionais e sem o desenvolvimento das atividades diversificadas previstas, tais como: recreação, atividades artísticas, atividades físicas e estudos dirigidos (RIBEIRO, 1986). Segundo pesquisa de Cavaliere e Coelho (2003), no final das duas gestões de Brizola foram colocados em funcionamento 506 CIEPs. Porém, 101 unidades foram repassadas à administração municipal já no final do primeiro mandato dele. As autoras apresentaram em seu estudo um levantamento da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, realizado no período de 1999 a 2002, demonstrando que apenas 359 CIEPs ainda faziam parte da rede estadual de ensino e, desses, apenas 197 ofertavam educação em tempo integral. Isso indica a dificuldade que há no Brasil de se manter projetos educacionais com custos mais elevados, como é o caso das instituições que funcionam em tempo integral.

Outra iniciativa de educação em tempo integral iniciada na década de 1980 foi realizada em Curitiba, capital do estado do Paraná, quando foram criados os Centros de Educação Integral (CEIs). Originaram-se de 29 escolas comuns entre 1989 e 1992, durante a gestão do então prefeito Jayme Lerner, as quais passaram a funcionar em tempo integral. Escolas localizadas em bairros periféricos da cidade foram contempladas e cada uma recebeu a construção de um prédio anexo para atender a demanda da jornada de 8 horas diárias (GERMANI, 2006). De acordo com a pesquisa realizada por Farion (2016), em 2016 havia 36 CEIs funcionando em Curitiba.

Com o intuito de oferecer a ampliação da jornada diária escolar no município para mais alunos, além dos CEIs, atualmente fazem parte da rede de ensino municipal de Curitiba as Unidades de Educação Integral (UEIs), atendendo os estudantes de escolas de tempo parcial com atividades de contraturno (FARION, 2016), com a prática de leitura, escrita, arte, esporte, educação ambiental, utilização das tecnologias, entre outras (CURITIBA, 2022). As Escolas de Tempo Integral (ETIs), instituídas na gestão do ex-prefeito de Curitiba, Roberto Requião (1986-1989), um pouco antes da implantação dos CEIs. Inicialmente, 8 escolas de tempo parcial foram transformadas em ETIs,

a partir do Projeto Educação Integrada em Período Integral, implantado por Requião. O principal aspecto levado em conta na escolha das escolas que passaram pela mudança foi o fator socioeconômico da comunidade escolar. Foram priorizadas escolas situadas em regiões pobres e com altos níveis de reprovação e de evasão escolar (GERMANI, 2006; MORMITO, 2018).

Todavia, embora tenha sido implementado o tempo integral nas escolas municipais curitibanas a partir da década de 1980, o primeiro registro de experiência de ampliação do horário escolar em Curitiba data de 1965. Naquele ano ocorreu a transformação do Grupo Escolar Papa João XXIII em um centro experimental que ofertava atividades no horário oposto ao ensino regular (CURITIBA, 2019), porém foi um experimento isolado, sem continuidade (MORMITO, 2018).

A implantação do atendimento escolar em tempo integral em Curitiba visa beneficiar, sobretudo, os alunos das famílias de baixa renda, oportunizando práticas educacionais variadas àqueles que sofrem com as desigualdades socioeducacionais. Nesse contexto, torna-se fundamental o papel do professor, responsável por propiciar atividades diversificadas e promover a educação integral durante o tempo integral (GERMANI, 2006).

Atualmente, os CEIs ainda estão em funcionamento na capital paranaense, mas passaram por mudanças na estruturação das suas propostas de trabalho na medida em que acompanharam as mudanças da gestão municipal (MORMITO, 2018). Podemos considerar tal aspecto como um reflexo da falta de continuidade das políticas públicas educacionais brasileiras, em especial voltadas à educação em tempo integral.

Mais recentemente, no início do século XXI, o estado de Pernambuco também investiu na educação em tempo integral. No ano de 2004 foi criado o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), na área central de Recife. No ano seguinte, outros 9 centros dessa natureza foram instalados, abarcando, inclusive, cidades do interior. Em 2007 o estado já contava com 20 instituições dessa natureza espalhados por diversas cidades (CUNHA; ARAÚJO, 2021).

Contudo, foi em 2008, na gestão de Eduardo Campos, que foi instituída a política pública de educação em tempo integral do estado (CUNHA; ARAÚJO, 2021). O Programa de Educação Integral (PEI) foi instituído pela Lei Complementar n. 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008), o qual foi aplicado em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e em Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), visando oportunizar ensino público de qualidade e qualificação profissional (HOLANDA; SILVA, 2017). Conforme elucida Lima (2014), com a referida lei, os Centros Experimentais foram transformados em EREMs e passaram a contemplar o programa recém-criado.

Segundo Cunha e Araújo (2021), no ano de 2020, Pernambuco já possuía 392 EREMs e 45 ETEs, cujas unidades escolares seguem a proposta de educação em tempo integral. Dentre as EREMs, algumas funcionam em tempo integral com a jornada semanal de 45 horas e outras com a jornada de 35 horas semanais. Tais instituições endossam a quantidade expressiva de escolas pernambucanas de Educação Básica em tempo integral, o que corresponde a 54% das escolas existentes no estado. Esse número supera a quantidade proposta pela meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas [...]” (BRASIL, 2014, s. p.).

As EREMs ofertam atividades com enfoque no empreendedorismo, qualificação profissional, associativismo e possuem como escopo a inserção do jovem no mundo do trabalho, preparando-o para atuar na sociedade com ética e engajamento social, assim como qualificá-lo para o ingresso ao ensino superior (LIMA, 2014). Tal proposta tem viés na formação integral do sujeito, por meio da ampliação do tempo escolar diário que deve propiciar práticas diversas de aprendizagem.

A implementação da política de educação em tempo integral no estado almejava melhorar os resultados do desempenho da educação básica em Pernambuco, o que de fato aconteceu. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020), nos anos de 2005 e 2007 (antes da implantação do programa), Pernambuco apresentou o IDEB de 2,7 na etapa do Ensino Médio nos dois anos, um dos piores resultados entre os estados do país. Já nos anos posteriores, conseguiu alavancar seus resultados, superando as metas projetadas nos anos de 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019. Em 2019, aferição mais recente do IDEB, o estado contabilizou um IDEB de 4,4 referente ao Ensino Médio.

A experiência pernambucana acerca da educação em tempo integral indica que planejamento consistente nas ações, com continuidade e promoção de melhorias educacionais na etapa final da Educação Básica é fundamental para o desempenho dos estudantes. Os dados revelam que houve uma significativa mudança nos rumos da educação naquele estado, a partir de políticas voltadas para essa modalidade de educação.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Diante das transformações socioeducacionais e políticas no século XX no Brasil, a legislação educacional brasileira passou a ser organizada, também, sob a perspectiva da educação em tempo integral. Com isso, analisaremos, brevemente, alguns dos aportes legais que têm embasado a educação em tempo integral.

Embora houvesse experiências anteriores, temos como referencial neste estudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). É o principal referencial para a educação, considerando a reestruturação do sistema educacional brasileiro e incluindo a educação em tempo integral como parte dos compromissos das redes escolares.

Lembrando-nos que a primeira LDB brasileira foi a Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961), promulgada em dezembro de 1961, e que passou a vigorar em 1962. De início, ela instalou o Conselho Federal de Educação (CFE), que tinha como um de seus membros Anísio Teixeira, e consagrou a descentralização do ensino, dando autonomia aos estados (SAVIANI, 2010). Entretanto, nesse documento não houve menção sobre a implantação da educação em tempo integral.

Também, não podemos deixar de mencionar que logo após a publicação dessa primeira LDB houve a publicação em curto período de tempo de uma segunda. Em agosto de 1971 foi sancionada a Lei n. 5692, a qual também não tratou da educação em jornada integral. Contudo, anos depois, um grande avanço no âmbito educacional surgiu com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988. Nela foi estabelecido o acesso à educação básica como um dos direitos garantidos ao cidadão (BRASIL, 1971; 1988), dando voz à educação integral, mas sem se referir ao tempo integral.

Somente com a publicação da LDB n. 9.394, em 20 de dezembro de 1996, vigente até os dias atuais, foi estabelecida pela primeira vez na legislação educacional brasileira a ampliação da jornada escolar. O Artigo 34 fixa que a jornada escolar dos alunos do Ensino Fundamental deve incluir “pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Já o inciso III do Artigo 31 trata da Educação Infantil, definindo que o atendimento às crianças dessa etapa de escolarização também pode ser em jornada integral, com sete horas diárias. Para tal, a Lei reitera no Art 87, § 5º (BRASIL, 1996, s. p.), que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

Embora haja a determinação legal quanto a ampliação do horário escolar de forma gradativa, ainda é baixo o número de estudantes da educação básica que estão matriculados em escolas de tempo integral. Conforme o Censo Escolar 2019, do total de matrículas de estudantes no Ensino Médio, apenas 10,8% foram realizadas em escolas com 7 horas ou mais de jornada diária, as quais são consideradas de tempo integral. No Ensino Fundamental, somente 9,4% dos alunos estão matriculados em escolas dessa natureza. A Educação Infantil (que abrange também as creches, onde mães trabalhadoras deixam seus filhos) é a etapa educacional com a maior parte dos alunos em tempo integral. Os dados do Censo demonstram que 56,4% das crianças matriculadas nessa etapa estão em instituições de funcionamento com tempo integral (BRASIL, 2020).

Esses índices revelam que ainda há muito que se fazer em relação à ampliação da jornada escolar, o que permitiria alcançar melhorias educacionais. Porém, nem a Lei n. 9.394/1996, nem o Plano Nacional Educacional (PNE 2001-2010) instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, demonstram com clareza o que representa a educação em tempo integral, limitando-se a indicar linhas gerais (BRASIL, 1996; 2001). Para Menezes (2012), esses documentos não definiram o que é a educação em tempo integral. Contudo a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, fez referências aos bons resultados obtidos pelo aumento da jornada escolar, destacando que as escolas que

vêm adotando esse trabalho oportunizam além dos conteúdos escolares, a prática de outras atividades (esportes, artísticas) e cuidados de cunho social, como alimentação adequada. O documento ressalta que essas ações contribuem para reduzir as desigualdades sociais, visto que propiciam formas democráticas de aprendizado.

Assim, o dispositivo atribui ao papel da escola de tempo integral um nítido enfoque ao caráter assistencialista, pois “além do atendimento pedagógico, a escola tem responsabilidades sociais que extrapolam o simples ensinar, especialmente para crianças carentes”. E explicita em seu texto que é prioridade das crianças das camadas populares o acesso à educação em tempo integral (BRASIL, 2001, s. p.).

Acompanhando o desenvolvimento da legislação e organização educacional, no ano de 2007 foi regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007a). Foi um marco na garantia de assegurar a educação de período integral como um direito a todas as etapas da educação básica, conforme o Art. 10 com: creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio em tempo integral. O Art. 39 da referida Lei especifica que caberá à União desenvolver e apoiar “políticas de estímulo às iniciativas de melhoria de qualidade do ensino, acesso e permanência na escola, promovidas pelas unidades federadas, em especial aquelas voltadas para a inclusão de crianças e adolescentes em situação de risco social” (BRASIL, 2007a, s. p.). A educação básica em tempo integral passou a receber recursos financeiros especificamente destinados para esse fim.

É fato que, desde então, a escola de tempo integral ganhou maior visibilidade. Ações foram planejadas para ela, com investimentos dos entes federados, em especial do governo federal, por meio do Programa Mais Educação (PME), criado pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentada pelo Decreto n. 7.083/2010 (BRASIL, 2007b; 2010). O PME foi implantado com o objetivo de induzir a “construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias” (BRASIL, 2007b, s. p.). O programa teve como pilar ampliar as possibilidades de ensino no ambiente escolar, com vistas à melhoria da qualidade educacional do país, porém, foi substituído em 2016 pelo Programa Novo Mais Educação, estabelecido pela Portaria MEC n. 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE n. 17/2017 (BRASIL, 2016; 2017), mudando o enfoque da proposta para o tempo escolar integral.

Com o PME buscava-se o enfrentamento às diferenças sociais existentes, ao passo que as escolas que aderissem a ele receberiam recursos financeiros para colocar em prática seis atividades por elas selecionadas dentre as diversas opções apresentadas pelo programa, requisito obrigatório para recebimento dos recursos. Comitês metropolitanos e regionais auxiliavam no desenvolvimento do programa, atuando como espaços de articulação entre os diversos membros que o compunham a fim de traçar novos planos de ação coletivos a partir de suas experiências (BRASIL, 2007b).

Nessa perspectiva, a escola de tempo integral cumpre função central na disseminação do conhecimento historicamente construído e na organização de funções socioeducacionais com papel decisivo. As instituições escolares constituem-se em espaço de disputas e de tensão, pois a educação faz parte do ser social, produz e é produto da consciência social e resultado de políticas para a educação.

Com vistas ao cumprimento da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 2014 foi publicada a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 1988; 2014). Esta lei tem como diretrizes elevar a qualidade da educação brasileira, reduzir as desigualdades educacionais e universalizar o atendimento escolar, entre outras (BRASIL, 2014).

Para tanto, dentre suas metas está a ampliação da rede de atendimento escolar em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos estudantes da educação básica nessas escolas. As estratégias previstas para atingir essa meta são:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de



professores em uma única escola. (BRASIL, 2014, s. p.)

A ampliação do tempo de permanência do aluno na escola com a expansão da jornada escolar objetiva melhorar os índices educacionais do país, particularmente da população mais pobre. O PNE (2014-2024) considera a ampliação do horário escolar como oportunidade para mudanças educacionais relevantes.

Outro ponto que devemos levar em conta, como afirma Gonçalves (2006), é que as famílias de classe média e classe alta conseguem pagar aos seus filhos outras atividades, além da escola, ampliando a educação com atividades específicas, como cursos de idiomas, música, esportes, entre outros. Fato que não ocorre com as famílias das camadas populares, as quais não conseguem recursos para pagar por atividades extraescolares. Esses estudantes dependem exclusivamente da educação ofertada pelas escolas. E quanto maior as oportunidades de aprendizado, melhores serão as condições para se inserir no contexto social, buscando melhorias para sua qualidade de vida.

Contudo, não podemos deixar de lado o fato de que a educação em tempo integral também tem como base de sua criação auxiliar na diminuição das desigualdades sociais, culminadas pelas desigualdades educacionais que o país tem passado ao longo de sua existência. Para Cavaliere (2009, p. 51), “na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias”. O que evidencia ainda não haver um consenso dentro das iniciativas públicas educacionais no que tange à finalidade da implantação da escola de tempo integral.

De acordo com Paro et al., (1988), é necessário considerarmos que as mudanças na sociedade fizeram com que a escola assumisse novas funções e a educação para as classes populares continua sendo uma grande demanda no século XXI. A escola de tempo integral, apresenta-se como uma oportunidade de ofertar à criança um ambiente socioeducativo para suprir inúmeras necessidades no âmbito intelectual e pessoal, inclusive retirando menores da rua e oportunizando a eles condições para se inserirem nos ambientes em que desafios de construção do conhecimento se fazem presentes. Diante dessa perspectiva, a qualidade de ensino tem dimensão diferenciada, pois os estudantes podem se preparar para um futuro, com maiores chances de crescimento.

Nesse sentido, a escola instrumentaliza o estudante a lutar contra a desigualdade e a exclusão, aumentando as possibilidades de aprendizados, em especial, às classes excluídas. Péres Gómez (2000) alerta para o papel da escola. Ela não anula as discriminações e desigualdades, mas pode atenuar em parte os efeitos delas, preparando o indivíduo para lutar e se defender. Isso a torna um instrumento de enfrentamento poderoso em que a jornada escolar integral está inserida. Questões iniciadas ainda no século XX, mas que permanecem atuais e desafiadoras para a educação, especialmente em um momento histórico em que a educação pública não tem prioridade e em que são cortados recursos do Ministério da Educação, conforme notícias veiculadas pelos órgãos de imprensa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que, de fato, com a educação em tempo integral, o aluno tem a sua disposição mais oportunidades de ensino e aprendizagem por meio de atividades diversificadas nas áreas do saber, as quais podem contribuir com a formação de um indivíduo crítico e atuante na vida em sociedade. A educação integral para as camadas mais pobres efetiva-se pela escola em tempo integral. Contudo, a realização dessa proposta pressupõe parceria entre entes federados e políticas que priorizem o investimento nas escolas públicas de educação básica.

No atual cenário político brasileiro, as escolas de tempo integral podem estar ameaçadas de continuidade, uma vez que dependem de recursos extras para o desenvolvimento de ações socioeducativas, alimentação e permanência dos alunos ao longo do dia, em suas dependências. Essas escolas demandam mais recursos que as de tempo parcial. Com isso, o país ainda sente grandes dificuldades em aumentar o número de estabelecimentos que ofereçam essa forma de ensino.

Seguramente, as atividades desenvolvidas nessas escolas se tornam uma ferramenta ao enfrentamento das desigualdades sociais, historicamente presentes no Brasil, mas que também necessitam de professores com perfil diferenciado, atendendo a proposta de uma educação transformadora. Isso,

pois, o atendimento em horário ampliado dialoga, conseqüentemente, com o aumento das funções exercidas pela escola, promovendo mais oportunidades de desenvolvimento humano, requerendo que o professor esteja engajado nessas atividades diversificadas, as quais possibilitam a formação integral.

Enfim, a educação brasileira precisa ser prioridade aos gestores públicos, pois sua melhora acarretará ganhos a todos os aspectos do país, no combate às injustiças sociais. Por meio dela, o ânimo, o enfrentamento e o planejamento de crescimento profissional e pessoal ganharão espaço, em detrimento do conformismo alienado tão prejudicial à sociedade. Ainda, convivemos com a evasão escolar, o que indica que existe disparidade entre o que a lei determina e o que realmente ocorre no sistema educacional. Nesse sentido, a discussão sobre o papel da educação em tempo integral e do professor que nela atua torna-se imprescindível na atual conjuntura política, visando investimentos públicos para a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo. [S. l.: s.n.], 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 27 fev. 2020.

BERTUCCI, Liane; FARIA FILHO, Luciano Mendes; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Edward P. Thompson: História e formação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4197102/mod_resource/content/1/BOBBIO.%20Dicion%C3%A1rio%20de%20pol%C3%ADtica.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darci Ribeiro. p. 109 – 120. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org). Educação integral e tempo integral. Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, 2009.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-763, set. 2003.

BRASIL. Censo da Educação Básica 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Ministério da Educação). Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm.

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 17/2007. Cria o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/celpe-bras/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial da União, nº 196, 11 de outubro de 2016, Brasília, DF, 2016. p. 23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 03 maio 2020.

BRASIL. Resolução FNDE nº 17, de 22 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o Programa Novo Mais Educação. In: Portal Lex Editora. S/A. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27593890_RESOLUCAO_N_17_DE_22_DE_DEZEMBRO_DE_2017.aspx. Acesso em: 03 maio 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/243>. Acesso em: 17 ago. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. *CADERNOS DE PESQUISA*, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200008&lang=pt. Acesso em: 25 jul. 2019.

CHAVES, Mirian Waidenfeld. Educação Integral: Uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 43-59.

CUNHA, Djalma Ferreira da; ARAÚJO, Christiane Carla Dias de. Educação integral em Pernambuco: impactos sociais na vida de jovens e adolescentes. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, jan. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/educacao-integral-em-pernambuco-impactos-sociais-na-vida-de-jovens-e-adolescentes>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*, Araraquara, n. 17, p. 86-89, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06>. Acesso em: 26 mar. 2019.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Educação – Unidades de Educação Integral. Curitiba, [s. d.]. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/unidades-de-educacao-integral/19>. Acesso em: 24 mar. 2022.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação de. Portal das Unidades Escolares. Curitiba, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/historico/7551>. Acesso em: 02 ago. 2019.

DEMO, Pedro. *Ironias da Educação: mudança e contos sobre mudança*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FARION, Adriane de Fátima Seretnei. *A educação em tempo integral em Curitiba – organização do trabalho pedagógico nas práticas educativas e a influência do Programa Mais Educação*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47337/R%20-%20D%20-%20ADRIANE%20DE%20FATIMA%20SERETNEI%20FARION.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 mar. 2020.

FIGUERÊDO, Lúvia Almeida. *Educação integral na escola pública: memórias de uma experiência pioneira na Bahia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18313/1/Disserta%3%a7%c3%a3%20de%20Mestrado-L%3%advia%20Almeida%20Figuer%3%aado.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. *Histórias das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GALLO, Silvio. *A educação integral numa perspectiva anarquista*. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-42.

GERMANI, Bernardete. *Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino em Curitiba*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), Curitiba, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp033919.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 2, p. 129-135, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 11 jun. 2019.

HOLANDA, Eriwelton Antonio de; SILVA, Katharine Ninive Pinto. *Escolas de tempo integral do Estado de Pernambuco – uma análise do cumprimento do objetivo de melhora da qualidade do ensino médio e qualificação profissional dos estudantes*. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 3, n.1, p. 276-283, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/231600/28820>. Acesso em: 23 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. IDEB – Resultados e Metas. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

LIMA, Uiara do Carmo Wanderley. O Programa de Educação Integral das escolas de referência em ensino médio da rede pública estadual de Pernambuco (2008-2013). 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11941/1/DISSERTA%20U%20U%20do%20Carmo%20Lima.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MENEZES, Janaína. Educação em tempo integral: direito e financiamento. Educar em Revista, Curitiba, v. 28, n. 45, p. 137-152, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/3003>. Acesso em: 9 jun. 2019.

MONTEIRO, Agostinho Reis. História da Educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MORMITO, Daniele de Fátima Santos. As práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral do município de Curitiba (1988-2017). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1201/2/AS%20PR%20PR%20TICAS%20PEDAG%20GICAS%20NAS%20ESCOLAS%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL%20DO%20MUNIC%20PIO%20DE%20CURITIBA%20%281988-2017%29.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

NECYK, Márcia Teresa Campos. Sentimentos de professores e alunos em duas escolas de tempo integral no estado de São Paulo. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_e4ef2b254f6fb9fa812610b975688369. Acesso em: 8 jun. 2019.

PARO, Vitor Henrique. Professor: artesão ou operário?. São Paulo: Cortez, 2018.

PARO, Vitor Henrique; FERRETI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento de. Escola de Tempo Integral: Desafio para o sistema público. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (Orgs.). Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 13-25.

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Pernambuco, 2008. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>. Acesso em: 23 mar. 2022.

RIBEIRO, Darcy. Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 40. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.



SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400228&lang=pt. Acesso em: 19 ago. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7Jd hxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 27 jul. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil: atualidades pedagógicas*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

THOMPSON, Edward Palmer. *Os Românticos, a Inglaterra na era revolucionária*. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

XAVIER, Cleber Cardoso. *Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de arte no Brasil*. 2017. Tese (Doutorado em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32017>. Acesso em: 8 jun. 2019.