

ANGÉLICA CÂNDIDA DE JESUS

**O IDEÁRIO DE ANÍSIO TEIXEIRA E AS PROPOSTAS ATUAIS PARA
A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL**

GOIÂNIA/GO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANGÉLICA CÂNDIDA DE JESUS

**O IDEÁRIO DE ANÍSIO TEIXEIRA E AS PROPOSTAS ATUAIS PARA
A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Sob a orientação da Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta.

GOIÂNIA/GO

2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

J58i Jesus, Angélica Cândida de.
O ideário de Anísio Teixeira e as propostas atuais para a escola pública de tempo integral [manuscrito] / Angélica Cândida de Jesus. – Goiânia, 2014.
161 f. : il.; grafs.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Mestrado em Educação, 2014.
“Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta”.
Bibliografia.

1. Teixeira, Anísio, 1900-1971. 2. Educação integral. I.
Título.

CDU 37.018(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

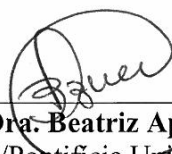
ANGÉLICA CÂNDIDA DE JESUS

O IDEÁRIO DE ANÍSIO TEIXEIRA E AS PROPOSTAS ATUAIS PARA A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Sob a orientação da Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta.

Aprovada em, 29 de agosto de 2014.

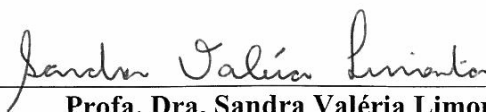
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta
Orientadora PPGE/Pontifícia Universidade Católica de Goiás



Profa. Dra. Elianda Figueiredo Tiballi
Examinadora PPGE/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás



Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta
Examinadora Externa PPGE/FE – Universidade Federal de Goiás

Dedico este trabalho a Deus
A quem devo tudo que sou e tenho.

Dedico também *in memoriam*,
A minha mãezinha,
Que apesar de não a tê-la mais,
Foi minha força para lutar por esse sonho.

Dedico também à minha família,
Que mesmo estando presente, permanecia ausente,
Mas compreendiam o porquê da ausência.

Em especial, ao meu fiel companheiro e esposo,
Que compartilhou comigo os momentos de idas e vindas
Em busca de um sonho.

AGRADECIMENTOS

À professora Beatriz Aparecida Zanatta, pela paciência, delicadeza, pelo respeito, pelo profissionalismo e, acima de tudo competência, quando me mostrava uma saída onde eu não me encontrava com as palavras. Quando precisava conversar, estava ela lá, pronta para me ouvir e dar conselhos e ensinar que tudo na vida vale a pena, basta lutarmos por aquilo que acreditamos. Muito obrigada.

Aos professores do PPGE, que de uma forma bem peculiar, mas de excelência, contribuíram para a construção do meu conhecimento, ampliando horizontes e alargando caminhos para a reflexão crítica sobre a escola pública brasileira.

Aos membros da Banca de Qualificação, professoras Elianda e Sandra Valéria. Suas colocações e considerações foram essenciais para o término deste trabalho.

Aos meus colegas da turma do Mestrado, em especial, a Joana, Maria Wilma, Eunice e Neuvani. Como foi bom conhecê-los e estar em suas companhias. Dividir medos, aflições, ansiedades, alegrias, dúvidas, mas o melhor de tudo aprender com vocês e conquistar novas amizades. Foi uma satisfação fazer parte da história de cada um e vocês fazerem parte da minha.

Ao meu esposo, Sebastião, que muitas vezes abriu mão de viajar, divertir ou mesmo ir ao cinema para ficar em casa comigo enquanto eu estudava.

Aos meus queridos e amados filhos, Murilo, Monique e Carla, pela paciência e compreensão nos momentos em que eu precisava de silêncio para a realização deste trabalho e sempre podia contar com eles.

Aos meus familiares, em especial, a minha irmã Ângela e minha sobrinha Daiany, mulheres batalhadoras e companheiras em todos os momentos.

Ao meu pai, que mesmo ausente, entendia que o curso como ele falava, “era para eu melhorar de vida.”

As minhas amigas, Fernanda, Soninha, Rejane e Maria Alda que foram companheiras nas horas em que eu dizia que não ia dar conta e elas estavam ali, prontas para dar um conselho, uma palavra de força.

Aos funcionários do Colégio Estadual Miltes Furquim de Oliveira, que desde o primeiro dia do curso de Mestrado torceram pela minha vitória e sempre procuraram me incentivar para ir até o fim.

Aos meus amigos e amigas que direta e indiretamente fizeram parte desse projeto, torceram por essa conquista e com suas palavras alimentavam-me a seguir em frente.

A Deus, a quem entrego esse trabalho em suas mãos.

Obrigada!

Ainda creio em uma educação que, ao mesmo tempo em que capacite pessoas para serem Úteis profissionalmente, ouse formar pessoas cuja vida vá muito além de “qualquer emprego”, do *shopping* e do *Big Brother Brasil*. Uma educação que forme pessoas para serem solidárias e sujeitos participantes da transformação de si mesmos, de suas próprias vidas e destinos, de seus outros ao longo de suas vidas interconectadas, dos mundos sociais em que vivem suas vidas. Uma educação que conspire contra todo o processo em marcha de robotização do humano, de horizontes curtos e funcionais, de um individualismo que de forma alarmante torna-se, depressa demais, a maior das virtudes, em um mundo em que o “sucesso na vida” parece ser tudo o que as melhores escolas prometem e em que um mundo pleno de “privê” parece ser o único paraíso pelo qual vale a pena estudar e “vencer na vida”.

(BRANDÃO, 2012, p. 47)

LISTA DE SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
ANDE	- Nacional de Educação
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação de Professores de Educação
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CAIC	- Centro de Apoio Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	- Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CBPE	- Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CECR	- Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEI	- Centro de Educação Integrada
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CENPEC	- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEU	- Centro Educacional Unificado
CIAC	- Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CIEP	- Centro Integrado de Educação Pública
CONSED	- Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EETI	- Escola Estadual de Tempo Integral
EMEF	- Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	- Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	- Escola de Tempo Integral
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIA	- Fundação Instituto de Administração da Universidade de São Paulo
FUNDEB	- Fundo de Desenvolvimento de Educação Básica
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FNDE	- Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
GO	- Goiás
ICSID	- Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimento
IDA	- Associação Internacional de Desenvolvimento

IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC	- Corporação Financeira Internacional
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPF	- Instituto Paulo Freire
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MIGA	- Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
OM	- Organizações Multilaterais
ONG	- Organização não Governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDE	- Plano Decenal da Educação
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
PME	- Programa Mais Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFIC	- Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	- Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	- Secretaria Estadual de Educação
SEE	- Secretaria Estadual de Educação
SUEF	- Superintendência do Ensino Fundamental
TIC	- Tecnologia da Informática e Comunicação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTRA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades Curriculares para os Anos Iniciais e Finais do Ensino fundamental	115
Quadro 2 - Matriz Curricular de 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental - Educação Integral	156
Quadro 3 - Matriz Curricular de 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental - Educação Integral	156
Quadro 4 - Organização do tempo Curricular nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	157

LISTRA DE TABELAS

Tabela 1 - Fatores de ponderação e valor mínimo nacional por aluno/ano em instituições escolares que oferecem ensino público em tempo integral	37
Tabela 2 - Cálculo do valor a ser transferido por escola	97

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a escola de tempo integral e como objetivo principal apreender analogias entre o pensamento de Anísio Teixeira para a escola pública brasileira, o Programa Mais Educação e a proposta de escola estadual de tempo integral do governo do Estado de Goiás. Os autores principais que fundamentaram este estudo foram Cavaliere (2001, 2004, 2007), Maurício (2004, 2009, 2013), Limonta e Santos (2013), Tiballi (1999, 2006, 2013), Teixeira (1953, 1956, 1967, 1969, 2007) entre outros que realizam pesquisas sobre a temática em pauta. A proposta de investigação foi direcionada para as seguintes indagações: Há, no Programa Mais Educação e na Proposta para ETI do Estado de Goiás analogias com o pensamento de Anísio Teixeira? Pressupondo que sim, quais os pressupostos do ideário pedagógico de Anísio Teixeira que foram apropriados por estas propostas? Os objetivos específicos da pesquisa foram: discutir a escola pública em tempo integral no Brasil, levando em consideração a periodização da implantação desse modelo escolar ao longo do século XX; discutir a proposta de Anísio Teixeira para a escola pública brasileira e sua relação com o Movimento dos Renovadores e sua atuação no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova; realizar uma discussão referente à apropriação do ideário de Anísio Teixeira pelo Programa Mais Educação e Escola Pública Estadual de tempo Integral do Estado de Goiás. Realizou-se uma pesquisa documental (Programa Mais Educação e proposta de escola de tempo Integral da Secretaria Estadual de Educação de Goiás - SEEG) e de caráter bibliográfico (artigos, teses, dissertações). Os dados foram objeto de uma análise qualitativa. A análise dos dados evidenciou que há no Programa Mais Educação e na proposta de escola estadual de tempo integral do Estado de Goiás alguns elementos do pensamento de Anísio Teixeira, porém, o pensamento de Anísio Teixeira vai além do que está contido nas propostas em estudo. Não se pode considerar que há correspondência direta entre as propostas em estudo e a proposta de Anísio para a Escola de Tempo Integral. Os projetos atuais estão aquém do que foi pensado no século passado, embora elaborados a partir das premissas do pensamento liberal. Assim, Anísio pensou a escola de acordo com o Estado de Bem estar social, enquanto que as atuais propostas foram pensadas de acordo com as premissas neoliberais do Estado mínimo, visando, por conseguinte a formação para o mercado. Os resultados revelaram, também, que há uma vasta literatura sobre o objeto de estudo em questão e muitas experiências educacionais voltadas para esse tipo de organização escolar, porém, com enfoques diferentes e que na atualidade as várias experiências que existem mostram-se voltadas aos interesses dos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, que tem influenciado diretamente a política pública de educação do país, acarretando aos princípios da escola de tempo integral um viés economista e mercantilista.

Palavras-chave: Educação integral, Escola de tempo integral, Anísio Teixeira.

ABSTRACT

The present work has as its object of study the school full-time and the main objective grasp analogies between the thought of Teixeira for the Brazilian public school, More Education Program and the proposed state school full-time government of Goiás. The main authors substantiate this study were Cavaliere (2001, 2004, 2007), Maurício (2004, 2009, 2013), Limonta and Santos (2013), Tiballi (1999, 2006, 2013), Teixeira (1953, 1956, 1967 1969, 2007) and others who conduct research on the topic at hand. The proposed research was focused on the following questions: There is more in Education Program and Proposal for the State of Goiás ETI analogies with the thought Teixeira? Assuming yes, what assumptions the pedagogical ideals of Teixeira that were appropriated by these proposals? The specific research objectives were: to discuss public school full time in Brazil, taking into account the periodicity of the implementation of this school model throughout the twentieth century; discuss the proposed Teixeira for the Brazilian public school and its relationship with the Movement of renewing and his performance in Manifesto of the Pioneers of the New School; hold a discussion regarding the ownership of ideas Teixeira More Education Program and the State Public School for Integral time of the State of Goiás. We conducted desk research (More Education Program and proposed school Integral time the State Department of Education Goiás - SEEG) and bibliographical (articles, theses, dissertations). The data were subjected to a qualitative analysis. Data analysis showed that there is more in Education Program and the proposed state school full time in the state of Goiás some elements of thought Teixeira, however, the thought of Teixeira goes beyond what is contained in the proposed study. One cannot consider that there is a direct correspondence between the proposed study and the proposed Anísio to School Full Time. Current projects are lower than was thought in the past century, although drawn from the premises of liberal thought. So Anísio thought the school according to the State Social welfare, while the current proposals have been designed in accordance with neoliberal assumptions of the minimal state, aiming therefore to market training. The results revealed also that there is a vast literature on the subject matter in question and many aimed at this type of school organization educational experiences, but with different approaches, and that at present there are various experiments that show is geared to the interests of international organizations, particularly the World Bank, which has directly influenced public education policy of the country, leading to the principles of the school full-time economist and mercantilist bias.

Keywords: Integral Education, School full time, Teixeira.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
 CAPÍTULO I	
A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	23
1 Fatores condicionantes da ampliação do tempo nas escolas públicas	23
2 Educação Integral e Educação em Tempo Integral	30
3 Os Antecedentes Históricos da Trajetória da Escola Pública em Tempo Integral no Brasil	40
4 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro: uma ideia pioneira de escola de tempo integral na segunda metade do século XX	45
5 A Escola-Parque de Brasília: gênese da educação integral no Planalto Central	47
6 Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)	50
6.1 O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)	52
6.2 Os Centros Educacionais Unificados (CEUs)	54
6.3 Os Centros de Apoio Integral às Crianças (CAICs).....	56
 CAPÍTULO II	
ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA	58
1 Anísio Teixeira no Contexto da Educação Brasileira.....	58
2 Anísio Teixeira e o Movimento dos Renovadores	63
3 Anísio Teixeira e suas Críticas à Escola Pública Brasileira	66
4 O Pensamento Pedagógico de Anísio Teixeira.....	71
 CAPÍTULO III	
IDEIAS PEDAGÓGICAS EM MOVIMENTO: O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA NO REFERENCIAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E NA PROPOSTA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS	84
1 O Programa Mais Educação em seu Contexto	84
2 Proposta de Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) do Estado de Goiás	102
3 O ideário de Anísio Teixeira no Contexto do Programa Mais Educação e na Proposta de Escola Estadual de Tempo Integral do Governo do Estado de Goiás	116

CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	1
Apêndice 1 - Quadro 2 - Matriz curricular de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	156
Quadro 3 - Matriz curricular de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	156
Apêndice 2 - Quadro 4 - Organização do tempo curricular nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	160

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da Escola de Tempo Integral está ligado à atuação profissional da pesquisadora, como gestora em uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, na cidade de Rio Verde - GO. No decorrer dessa experiência, de pouco mais de sete anos nesta etapa da educação básica, convivi com inúmeros problemas, dentre os quais um que sempre me chamou a atenção diz respeito à responsabilidade da equipe escolar receber, no início do ano letivo, crianças advindas da creche e que estavam acostumadas à rotina de um período escolar diferente da EMEI. Este fato se tornou um problema tanto para os pais quanto para a escola.

Com efeito, as crianças estavam acostumadas a permanecer na creche por um período integral em função da inserção de seus pais no mercado de trabalho. A EMEI não oferecia o tempo integral, somente o parcial. Diante deste quadro, seus pais se organizaram para exigir do poder público municipal, na figura da Secretaria Municipal de Educação, um lugar seguro para que seus filhos recebessem os cuidados necessários e uma educação de qualidade no período em que se encontravam no trabalho. Assim, diante da pressão e insatisfação dos responsáveis pelas crianças, o poder público municipal apontou como alternativa colocar as crianças em uma escola de tempo integral recentemente implantada na rede municipal de ensino de Rio Verde - GO.

Essa proposta suscitou em mim o interesse em saber que escola de tempo integral era essa que recebia as crianças da EMEI no início do período vespertino e devolvia-as a EMEI, no final deste período, para aguardarem seus pais, sujas, agitadas, com fome e cansadas. Acresce-se a isto a decisão de alguns pais deixarem as crianças apenas na EMEI, cujo tempo de escolaridade era parcial, em razão da dificuldade de adaptação e da desmotivação de algumas crianças em deslocar para outra escola, em um ônibus cedido pela prefeitura.

Esse quadro aponta para o entendimento que pensar em educação em tempo integral exige um debate mais amplo do que o aumento do tempo de permanência da criança na escola. A ampliação da jornada escolar deve ser questionada em relação à qualidade da educação oferecida aos alunos, visto que, esse projeto reestrutura os tempos e os fazeres escolares e vem ao encontro das demandas da sociedade atual. Além disso, existem questões relacionadas às desigualdades sociais e à função da escola.

Em decorrência de minhas convicções sobre a importância da Escola para educar e ensinar alunos, da importância do tempo e espaço como recursos para a formação das crianças, das condições básicas da estrutura física para atender e desenvolver as crianças,

decidi fazer o mestrado na área de Educação visando ampliar meus conhecimentos sobre a escola de tempo integral no Brasil, compreender sua origem, os fundamentos teóricos das propostas para a escola de jornada ampliada, sua função social, a organização curricular, assim como as orientações que norteiam as práticas educativas recomendadas pelas propostas oficiais.

As leituras e os trabalhos realizados no decorrer do curso propiciaram a compreensão de que desde, pelo menos, a década de 1990, as políticas públicas educacionais no Brasil, com a adesão às orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, tenderam a sobrepor as funções da escola de integração e acolhimento social às suas funções ligadas ao conhecimento e à aprendizagem escolar. (LIBÂNEO, 2013). Notamos, também, o entendimento de que o reaparecimento da escola de tempo integral brasileira procura estar associado à concepção escolanovista, porém nenhuma delas são coerentes ao ideário pedagógico de Anísio Teixeira. Conhecer o legado deixado por esse intelectual, sua trajetória de vida acadêmica, política e profissional, possibilitou-me também compreender uma fase da educação brasileira repleta de lutas, debates e transformações, assim como, que hoje muitas de suas questões se fazem presentes no discurso sobre a escola pública brasileira. Evidentemente, atentando para as modificações, pelas quais, a sociedade passou durante esses anos, como a globalização, novas exigências no mundo do trabalho, avanço tecnológico, mudanças socioambientais, dentre outras. Nesse sentido, revisitar o pensamento de Anísio Teixeira, conforme argumenta Tiballi (2013, p. 73), “continua sendo oportuno para a compreensão do processo de construção e reconstrução da escola pública brasileira”.

Nesta pesquisa, procuramos compreender o contexto em que reaparecem ideias, ou mesmo um discurso pedagógico a favor da escola de tempo integral, delineando como principal objeto de análise o projeto Mais Educação e a proposta para a Escola de Tempo integral do governo do Estado de Goiás.

Para compreender melhor o **objeto de estudo**, realizamos uma revisão da literatura no banco de teses e dissertações da Capes nos últimos nove anos (2003-2012) e nos escritos de Anísio Teixeira e, para compor nossa base teórica acerca do objeto, utilizamos autores como: Cavaliere (2002, 2007, 2004, 2009), Maurício (2004, 2006, 2009, 2013), Limonta e Santos (2013), Libâneo (2010, 2013), dentre outros. Constatamos que um número significativo de pesquisas, com objetivos e concepções de escola de tempo integral distintos, particularmente, partir da década de 1980, quando a ampliação da jornada escolar passou a fazer parte de alguns dos documentos legais como: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Na primeira

década do século XXI, o aumento do crescimento destas pesquisas está associado à prioridade dada pelos governos estaduais em tornar a oferta desse tipo de escola mais abrangente para a ampliação do tempo escolar.

No entanto, Barros (2008), Dorigão (2007), Figueiredo (2011) e Silva (2010) demonstram em seus estudos, a não eficácia da escola de tempo integral vinculada à falta de investimentos na área de infraestrutura e na formação docente. Argumentam os autores que, o grande aliado para que o sucesso desse tipo de organização possa ser efetivado está em oferecer aos alunos uma infraestrutura desejável, com salas apropriadas para o desenvolvimento das atividades, refeitório, banheiros com duchas, quadra coberta, laboratórios de informática e ciências, ou seja, um completo ambiente que propicie aprendizagens significativas dentro da perspectiva de educação integral. Na mesma linha, Santos (2009, p. 95) esclarece:

Que desconsiderar a estrutura física e as condições de financiamento de uma proposta é deixar de garantir o mínimo necessário para o desenvolvimento do trabalho com qualidade. Essa é uma questão bastante polêmica para a escola em tempo integral; improvisar novas salas de aula ou superlotar as já existentes são medidas paliativas, de tratamento superficial do problema da educação.

A estrutura física de uma escola que procura oferecer aos alunos a escola de tempo integral é uma questão que não tem merecido muita atenção. Santos (2009) registra que na atual política educacional, esta questão tem sido relegada a segundo plano, pois, o que importa é ampliar a oferta de escola em tempo integral, sem ao menos levar em conta a estrutura física de uma determinada escola.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Ramos (2009, p. 64) constatou que na percepção dos professores que atuam no contexto da escola de tempo integral, a falta de infraestrutura é tida como “uma das maiores dificuldades para realizar um bom trabalho”, ou seja, a maioria das escolas que funciona em tempo integral não possui condições físicas adequadas para oferecer aos educandos espaços educativos que possibilitem vivenciar atividades planejadas de acordo com a especificidade para o desenvolvimento de cada atividade. Ramos (2009) verificou que o improvisado da adequação de salas para a realização das atividades é uma prática comum dentro do contexto em que se pesquisou.

Com relação aos termos educação integral e educação em tempo integral, as pesquisas apontam para uma convergência de opiniões. Segundo Souza (2012), Pasquali (2009), Barros (2008) e Nunes (2011) esclarecem que estes são dois termos que necessitam ser

compreendidos pelos profissionais e pelos pais, pois há uma relação entre ambos. Na visão de Barros (2008, p. 71):

Uma escola de tempo integral não é aquela em que o aluno fica em um turno na sala e no outro realiza atividades esportivas, como se estivesse em um clube. Uma escola de tempo integral é aquela em que são mescladas as atividades curriculares, como matemática, português, geografia, história, etc., com as atividades esportivas e culturais desenvolvidas na escola ou em espaços da comunidade, planejada de forma multidisciplinar e articulada.

As pesquisas revelam, também, diferentes finalidades da ampliação da jornada escolar por meio da ETI, assim como que este é um tema que divide opiniões, faz-se presente no contexto educacional brasileiro desde a década de 1930 como política educacional de caráter liberal e, na atualidade, é promovido e gerenciado pelos organismos multilaterais atendendo interesse de uma política neoliberal.

Nesta perspectiva, Cavaliere (2007, p. 1016) ao comentar sobre a implantação da escola de tempo integral e a ampliação da jornada escolar nas redes municipal e estadual de ensino, argumenta que, dependendo da instituição, sua finalidade pode-se materializar e ser compreendida de maneiras distintas:

a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Nesse sentido, a pesquisa de Vieira (2003, p. 30) revela que o objetivo maior da implantação da escola de tempo integral está em oferecer “assistencialismo vinculado à função escola”, ou seja, oferecer uma escola voltada para os interesses sociais, secundarizando, por conseguinte, a aprendizagem que deve acontecer na e pela instituição escolar. Essa constatação foi corroborada pela pesquisa realizada por Lunkes (2004) na rede privada de educação. No entanto, a pesquisa de Castro (2009, p. 131) aponta que “a escola de tempo integral, é, hoje, o local privilegiado para desenvolver integralmente o aluno, visando sua emancipação plena como ser humano e não apenas preparando-o para o mercado de trabalho”. Desse modo, sua eficácia se justifica na medida em que os objetivos e as funções da escola são definidos por todos da equipe escolar com a intenção de conduzir os educandos a desenvolverem atitudes, valores que permitirão agir com responsabilidade e criticidade.

No Estado de Goiás, desde a implantação da escola de tempo integral na rede estadual de ensino, em 2006, muitas pesquisas foram realizadas nos cursos de Pós-Graduação *Stricto*

Sensu, Mestrado/Doutorado, oferecidos pela Universidade Federal de Goiás e pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Dentre estas pesquisas, pode-se mencionar: Miranda (2005) Barros (2008), Santos (2009), Freitas (2011), Silva (2011), Ramos (2012). Em geral, elas buscam compreender como esse tipo de organização escolar foi sendo construída e materializada dentro do contexto escolar já existente.

Percebemos que mesmo as contribuições dadas por estes pesquisadores para ampliar o conhecimento acerca da escola de tempo integral, não encontramos na revisão da literatura referências a teses e dissertações sobre a analogia do ideário de Anísio com as atuais propostas para a Escola de Tempo Integral produzidas nas esferas federal e estadual. Entende-se que a reflexão a essas possíveis conexões é sem dúvida relevante para o entendimento de uma dimensão fundamental da realidade educacional brasileira ainda não suficientemente revelada nas análises até o momento, apresentadas por diferentes pesquisadores e estudiosos da área.

Shiroma e Campos (1999) compuseram um artigo que compararam as ideias da Escola Nova com as propostas atuais para escola de tempo integral e constataram que algumas temáticas presentes nesse movimento e que eram temas que Anísio Teixeira idealizou estão sendo retomados pela educação brasileira, com outros propósitos, mas tidos como ideais corretos para a sociedade atual, que exige do sujeito a instrumentalização para o mercado de trabalho.

O programa Mais educação é uma política de educação nacional que prevê a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar, apostando que a ampliação do tempo e dos espaços educativos possam ser a solução para os problemas da qualidade de ensino, bem como se apresentam como estratégia de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural.

No Estado de Goiás, o ideário do Programa Mais Educação se concretizou na implementação do programa Escola Estadual de Tempo Integral em agosto de 2006 e vem, gradativamente, ampliando o número de unidades que atendem seus alunos nessa modalidade. A intenção da Secretaria de Estado da Educação é implementar uma escola com ambiente privilegiado de ampliação de oportunidades e novas aprendizagens. A extensão do tempo escolar deve ser associada à vivência de ações.

Ainda que as propostas de implantação do tempo integral nas redes públicas brasileiras sejam recentes, a defesa de uma escola pública para atender crianças não apenas em período parcial, mas de maneira integral, surgiu com Anísio Teixeira. Esse educador, marcou a história da educação brasileira ao longo do século XX com sua atuação política e suas ideias

fundamentadas nos postulados teóricos de John Dewey. O contato com esse filósofo despertou em Anísio o desejo de ver a nação brasileira ser conduzida por um ideal republicano, que fosse capaz de transformar as estruturas sociais e econômicas do país em benefício de todos os cidadãos, principalmente dos menos desfavorecidos. Defendia a educação como elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade. Para tanto, considerava necessário empenhar-se na organização e administração do sistema público de ensino, para garantir uma educação que pudesse constituir-se como integral, abrangendo todas as dimensões da vida da criança.

Como integrante do grupo de educadores e intelectuais que elaboraram o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, ele contribuiu de forma significativa para o debate sobre a escola pública brasileira e alimentou uma esperança na escola pública delegando a ela o papel de ajudar a acabar com as diferenças de classe e dos privilégios e isso só seria possível em uma “escola verdadeiramente democrática” (TEIXEIRA, 1967, p. 72), cuja organização necessitaria de uma mudança desde o currículo, do programa e do professor. Nas palavras de Teixeira (1967, p. 129), essa escola “terá de ser a escola primária com que resolveremos os problemas da rígida estratificação social e dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira e criaremos a igualdade de oportunidades, que é a essência do regime democrático”.

Segundo Saviani (2011), ocupar vários cargos na educação brasileira e em outros órgãos internacionais tais como: Diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, em 1924; diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal em 1931, anos mais tarde transformada em Secretaria de Educação e Cultura; Conselheiro de Educação Superior na UNESCO, em 1946; Secretário da Educação no governo de Otávio Mangabeira, em 1947; Secretário Geral da CAPES, em 1951; Diretor do INEP, em 1952; de 1964 a 1968 atuou como professor visitante nas Universidades de Columbia, em Nova York, e na Universidade da Califórnia, em Los Angeles; Consultor de Educação da Fundação Getúlio Vargas, em 1966 proporcionou a Anísio Teixeira visões e concepções de educação e escola que serviu para formar sua base ideológica educacional e o motivou a querer mudar ou transformar a educação brasileira.

No exercício dos diversos cargos que assumiu, Anísio Teixeira propôs a criação da primeira escola pública brasileira com funcionamento em tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou Escola Parque, localizado no Bairro da Liberdade em Salvador (Bahia). A proposta dessa instituição postulava uma educação profissionalizante e em tempo integral, voltada para as crianças de origem social e economicamente desfavorecidas.

A partir desta revisão, justificamos a relevância de elaborarmos as seguintes questões orientadoras da pesquisa: O Programa Mais Educação e a Proposta de escola pública estadual de tempo integral do Estado de Goiás apresentam alguma analogia ao pensamento de Anísio Teixeira? Qual a relação da proposta de Anísio Teixeira para a escola pública de tempo integral com as políticas educacionais vigentes? É possível estabelecer divergências e semelhanças entre o Programa Mais Educação, a Proposta para Escola de Tempo Integral da Rede Pública de Ensino do Estado de Goiás e o ideário de Anísio Teixeira?

Assim, esta pesquisa teve como objetivo principal apreender analogias do pensamento de Anísio Teixeira para a escola pública brasileira no Programa Mais Educação e na proposta de escola estadual de tempo integral do governo do Estado de Goiás.

Visando o alcance deste objetivo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a proposta de escola pública postulada por Anísio Teixeira;
- Identificar e caracterizar os pressupostos teóricos do Programa Mais Educação e da Escola Estadual de Tempo integral do governo do Estado de Goiás;
- Demonstrar as divergências e semelhanças entre a proposta de Anísio Teixeira para a educação pública brasileira, o Programa Mais Educação e a Proposta de Escola Pública de Tempo Integral do Estado de Goiás.

Trata-se de uma pesquisa documental, de caráter bibliográfico. André e Lüdke (1986, p. 38) acreditam que esse tipo de pesquisa “é pouco explorada não só na área da educação, como em outras áreas das Ciências Sociais”. Porém, sua importância pode levar o pesquisador a ter mais contato com a produção daquilo que já foi pesquisado. Nesse sentido, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) afirmam que o uso de documentos em pesquisa pode “possibilitar e ampliar o entendimento de objetos, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”.

A diferença que se apresenta entre a pesquisa documental e a bibliográfica volta-se para a origem/fonte dos documentos. Oliveira (2007, p. 69) procura fazer uma diferenciação entre esses dois tipos de pesquisa:

A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. A pesquisa documental é um tipo de estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica.

A análise documental, neste estudo, constituiu-se como um procedimento valioso “de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras

técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Assim, partiu-se de alguns documentos como: o Programa Mais Educação e a proposta de escola estadual de tempo integral do Estado de Goiás. Optamos por esses dois documentos por serem propostas que voltam para o desenvolvimento da educação integral e se enquadram dentro de uma política educacional, uma pertencente ao governo federal e outra estadual e que ainda não receberam nenhum aprofundamento teórico quando comparados à luz do pensamento anisiano. Por esta via, acreditamos ser possível produzir novos conhecimentos acerca do objeto de estudo, superar lacunas no conhecimento científico e acrescentar junto ao conjunto do conhecimento científico sobre o tema.

Para realizar a análise qualitativa relacionada aos documentos do Programa Mais Educação foram utilizados os seguintes cadernos denominados: Gestão Intersetorial no Território; Educação Integral e Rede de Saberes Mais Educação. Este último sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários.

A análise qualitativa da proposta da escola estadual de tempo integral do Estado de Goiás levou-se em consideração o último documento redigido sobre A Escola de Tempo Integral (Educação Integral em Goiás/2011), as Diretrizes Técnico-Pedagógicas para o Ensino Fundamental (Projeto Aprendizagem), as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012, o documento Escola estadual de Tempo Integral: possibilidades de integração e de ampliação de oportunidades e o Plano Estadual de Educação 2008-2017.

Em relação ao pensamento anisiano, a análise qualitativa fundamentou-se nas seguintes obras: Educação não é privilégio, Educação para a democracia, A crise educacional brasileira, e textos reeditados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Como esclarece Gil, (1999, p. 168), a análise qualitativa dos dados tem como objetivo “organizar e resumir os dados de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”.

Segundo Franco (2005, p. 57), “a criação de categorias é o ponto crucial da análise”, entretanto é uma tarefa muito difícil para o pesquisador, uma vez que, elas exigem muita leitura, reflexão e consulta ao material. Nesta pesquisa, elas foram elaboradas a priori “para tentar dar uma resposta específica do investigador” (Idem, p. 58). Mediante à pré-análise, elegemos quatro categorias:

- a) Educação e educação integral;
- b) Função socializadora da escola;
- c) Escola como lugar para aprendizagem e democracia, e;
- d) Ampliação do tempo escolar

O presente texto relata a pesquisa e a organização do trabalho, sendo que este foi organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresentam-se considerações sobre a o desenvolvimento histórico da implementação da escola pública em tempo integral no Brasil.

No segundo, caracteriza-se o pensamento educacional Anísio Teixeira para a escola, assim como sua proposta para a escola pública brasileira.

No capítulo terceiro, delineiam-se as principais características do Programa Mais educação e da Proposta para a Escola de Tempo Integral do Estado de Goiás estabelecendo o cotejamento com as ideias de Anísio Teixeira.

CAPÍTULO I

A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é apresentar considerações sobre a escola de tempo integral no Brasil a partir de sua construção histórica e social visando construir um aporte teórico para analisar as propostas de Escolas de Tempo Integral em estudo. Para essa tarefa, fundamentamo-nos na contribuição de especialistas da área da educação que têm se destacado na produção acadêmica sobre a escola pública de tempo integral como Coelho (2002), Maurício (2004, 2009, 2013), Cavaliere (2002, 2007, 2004), Limonta e Santos (2013), Tiballi (1999, 2006, 2013) e outros que de maneira peculiar realizam ou realizaram estudos sobre a formação do homem por meio de uma educação integral.

A organização do capítulo é feita em quatro partes. A intenção é formar uma teia de saberes situando o objeto em estudo, a escola de tempo integral, em suas diferentes épocas para compreender melhor seu processo de construção. Inicialmente, procuramos apreender as influências de fatores internos na ampliação do tempo escolar, assim como sua articulação com as orientações dos organismos multilaterais que postulam o aumento do número de escolas de tempo integral como uma saída para equalizar as desigualdades sociais e a melhoria da qualidade de ensino. Em seguida, procuramos apresentar algumas considerações sobre educação integral, educação em tempo integral e escola de tempo integral para tornar claras essas concepções e compreendê-las. Nesse sentido, elucidá-los torna-se um primeiro passo na identificação da concepção de educação em tempo integral dos programas que constituem o objeto de estudo desta pesquisa.

Procuramos em seguida, contextualizar, ainda que de forma breve, a trajetória da discussão sobre escola pública e em tempo integral no Brasil. Em seguida, apontamos experiências educacionais brasileiras que colocaram a bandeira da educação integral como premissa para a ampliação do tempo nas escolas públicas brasileiras, e como forma de promover a educação integral como forma de combater as desigualdades sociais.

1 Fatores condicionantes da ampliação do tempo nas escolas públicas

A questão da ampliação do tempo escolar nas escolas públicas desde as primeiras décadas do século XX até o momento vem sendo motivo de muitas discussões. Em nome dessa ampliação, tem-se colocado a escola em um lugar de destaque para que ela possa ser

organizada, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Essa recomendação tem levado pesquisadores como Evangelista (2006), Libâneo (2008) e Shiroma (2006), dentre outros, a evidenciar a sobreposição dos fatores externos aos internos quando se trata de analisar a política que se concretiza nos projetos e propostas para a escola pública, particularmente, para a escola em tempo integral.

Sobre a diferença entre os fatores externos e internos Libâneo (2008, p. 169) escreve:

A análise externa parte de um olhar mais global, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais das políticas educacionais, das diretrizes curriculares, da legislação, da gestão dos sistemas de ensino, pode-se dizer que analisa as questões da educação de fora para dentro. *A análise interna* aborda os objetivos, conteúdos as metodologias de ensino, as ações organizativas e curriculares, a avaliação das aprendizagens, isto é, refere-se ao funcionamento interno da escola, claro, sem perder de vista os contextos (grifos do autor).

Ao comentar sobre a subordinação das políticas educacionais brasileiras aos fatores externos, particularmente sobre sua repercussão nos planos e diretrizes do sistema de ensino brasileiro, Libâneo (2008) esclarece que o movimento de internacionalização das políticas educacionais, inserido no contexto da globalização, contempla os interesses das agências internacionais multilaterais¹ (OM) através de formas de regulação dessas políticas resultantes de acordos de cooperação, principalmente, nas áreas da saúde e educação.

Essa nova ordem mundial, caracterizada por mercados globalizados, por variadas formas de trabalho e emprego, exige, segundo alguns estudiosos, indivíduos com elevados níveis de qualificação e de adaptabilidade social. Em decorrência disso, as exigências de escolaridade para inserção no mercado de trabalho, em sintonia com a ideia do discurso hegemônico, segundo o qual, o trabalhador mais escolarizado seria portador dos conhecimentos, valores, comportamentos e atitudes esperadas do "cidadão produtivo" do século XXI, têm se elevado de forma generalizada.

Nesse contexto, ocorre à difusão de discursos que, articulando-se a partir de conceitos como competitividade, produtividade, eficiência, eficácia, equidade, competências, novas qualificações, entre outros, focam a educação como elemento estratégico para a implementação dos processos de modernização esperados. Adquirem expressividade as análises que apontam a ineficiência dos sistemas educativos para cumprir tal tarefa, evidenciando, sobretudo, sua desvinculação com as necessidades do sistema produtivo.

¹ É válido considerar que na literatura predominam a existência de expressões correlatas no tratamento das instituições financeiras como: organizações/agências/organismos multilaterais/internacionais/financiadoras. Neste texto optou-se por utilizar as expressões organizações/agências multilaterais.

Análises estas empreendidas pelas agências internacionais multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Ações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e outros organismos multilaterais que, guardadas suas particularidades, convergem sobre a necessidade de reformas, tanto no que diz respeito aos aspectos de estrutura e funcionamento dos sistemas educacionais, quanto às bases epistemológicas que devem orientar os processos educativos.

Desde a década de 1960 do século XX, a política educacional brasileira tem contemplado as exigências destas organizações multilaterais. Mas, foi a partir das duas últimas décadas do século XX que se acentuou a influência dos organismos internacionais na educação brasileira. Naquela época, o país buscava a restauração da democracia e necessitava colocar em prática aquilo que foi legalmente instituído por meio da Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96: a educação como um direito e a ampliação da jornada de permanência na escola.

Nos diferentes contextos históricos, as organizações multilaterais atuaram com objetivos diferentes, mas sempre procuram estabelecer e definir as ações dos Estados-membros participantes, porém com alguns condicionantes.

A partir da década de 1960 até os dias atuais, as recomendações das agências internacionais multilaterais para as políticas públicas dos países emergentes atuaram de acordo com diferentes prioridades e volume financeiro. A primeira estratégia, destas agências, foi adotada no período pós-guerra e visava reconstruir as economias dos países europeus devastados pela 2ª Guerra Mundial. Voltava-se diretamente para a infraestrutura, uma vez que, os países europeus necessitavam de reconstruir. O rebatimento dessa ação nas políticas educacionais, principalmente, na América Latina, resultou na ampliação de o número de matrículas no ensino primário para que a pobreza fosse minimizada e, por isso, era preciso construir escolas para todos.

A segunda estratégia ocorreu na década de 1960 e objetivou ações voltadas para os países em fase de desenvolvimento tendo como base programas econômicos para que os países pudessem crescer e expandir na indústria. Se as ações do Banco Mundial - BM visavam impulsionar o desenvolvimento econômico dos países em fase de desenvolvimento, a educação pública dentro dessa questão deveria servir como ferramenta para ajudar os países a se tornarem economicamente mais produtivos e essa função caberia à escola, pois ela teria a função de instrumentalizar as pessoas para exercerem suas funções dentro da sociedade com muita habilidade e competência.

A terceira estratégia adotada pelo Banco Mundial mudou sua forma de financiamento e sua influência sobre os países, usando setores-chave: infraestrutura social e área social. Nos anos de 1980 foi adotada a quarta estratégia, já que os países em desenvolvimento se apresentavam endividados e, com isso, o Banco Mundial adotou ajustes estruturais e políticos, porém impondo condicionalidades para gerar reformas. A quinta estratégia foi delineada nos anos de 1990 e desdobrou até os dias de hoje. Tem como meta: apoiar os empréstimos a projetos de investimentos em áreas específicas (saúde, educação, combate à pobreza e área ambiental) e ajustes estruturais (projetos/programas) influenciando, desta forma, as políticas sociais e econômicas dos países em desenvolvimento.

No âmbito dessa discussão, convém ressaltar que, os ajustes estruturais, em específico os projetos/programas colocados pelo Banco Mundial têm procurado no cenário educacional do país ser um instrumento que tem como objetivo aliviar a pobreza. Porém, esse é um assunto que merece um trato maior e que não pode ficar alheio à questão do objeto em estudo, dado, a importância que vem assumindo na educação do país.

Fonseca (2009, p. 246) destaca que se formos avaliar o desempenho desses projetos/programas tendo como referência a política dos organismos multilaterais, pode se inferir que os resultados “tem-se mostrado muito aquém do limite desejável”, uma vez que, a política de programas implementada pelo MEC só vem confirmar aquilo que Saviani (2009) prega quando questiona que a política de programas implantada pelo governo federal está direcionada para compensar carências sociais e servir para aumentar o capital do indivíduo, coisa que deve começar a ser desenvolvida na base, ou seja, na educação infantil.

Nota-se que a escola de tempo integral se enquadra dentro dessa política de programas. O discurso utópico de que a escola de tempo integral é o melhor tipo de organização escolar capaz de levar o aluno a desenvolver-se integralmente perpassa projetos educacionais voltados para essa temática e para os ideais do Banco Mundial. Um exemplo dessa política de programas e que é evidente refere-se ao Programa Mais Educação, que desde 2007 procura ampliar a jornada escolar dos alunos, ampliando o tempo escolar em função de buscar melhorar a qualidade do ensino e, com isso, aumentar a produtividade dos indivíduos.

Segundo Souza (1992), as agências multilaterais, sobretudo o Banco Mundial assume papel preponderante dentro do contexto da atual política educacional brasileira. Com o intuito de oferecer ajuda externa à educação, divulga e confirma seu poderio perante aquelas nações que esperam desenvolver-se por meio da educação e são tidas como pobres, já que as consideradas ricas não necessitam desse tipo de agência ou ajuda para se desenvolver. Esse discurso, utilizado como estratégia política, vem confirmar a hegemonia financeira e política

desta agência e mostrar que a questão social é apenas um pano de fundo para a efetivação de seus interesses. Soares (2009, p. 15-16) ao comentar sobre o Banco Mundial escreve:

O Banco Mundial é composto por instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange quatro outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais). Atualmente, é o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional. É também o principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional, acumulando um total de 250 milhões de dólares de empréstimos desde a sua fundação até o ano fiscal de 1994, envolvendo 3.660 projetos.

Segundo Ghiraldelli (2002, p.45), contemplando a política neoliberal, o Banco Mundial se propõe “maximizar a liberdade econômica e minimizar os direitos sociais”. Em outras palavras, aumentar o capital e oferecer o mínimo dos serviços sociais sem gastar muito. Visando o alcance deste objetivo, o Banco Mundial age como regulador das políticas educacionais, priorizando “a construção de escolas, o apoio ao desenvolvimento da escola secundária, a educação vocacional e técnica, a educação informal e, mais recentemente, a educação básica, e a qualidade educacional” (TORRES, 2010, p. 120). Como escreve Silva (1995, p. 14-15):

Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional. A presente tentativa nacional de conquista hegemônica apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global.

Todas essas políticas voltam-se para a redução da pobreza e têm a educação como a “salvadora da pátria”, sendo a escola, o *locus* privilegiado para atingir esse objetivo. Nessa linha, Bueno & Figueiredo (2012, p. 3) consideram que, a escola assume um papel que talvez não consiga cumprir: “alívio da pobreza e impulsionar o desenvolvimento econômico e social”. Assim, a educação se transforma em um instrumento para atender aos interesses do capitalismo “instrumento de ascensão social e nacional” (BUENO & FIGUEIREDO, 2012, p. 5). Neste sentido, para o Banco Mundial, a educação assume caráter compensatório, porque objetiva erradicar a pobreza e oportunizar aos desfavorecidos da sociedade melhores condições sociais, ou seja, o investimento em educação pode ajudar a aumentar os recursos

dos pobres. Isto significa que ao aumentar a renda dos pobres, conseqüentemente, favorece o aumento do capital. A influência destas agências como o Banco Mundial, tem causado à educação escolar conseqüências diretas no que se refere à qualidade do ensino. Nas palavras de Torres (2009, p. 134):

Considerada “provavelmente o mais importante desafio” e sem dúvida o mais difícil de ser alcançado, a *qualidade* localiza-se nos resultados e esses verificam-se no *rendimento escolar*. Esse é julgado a partir dos objetivos e metas propostos pelo próprio equipamento escolar (completar o ciclo de estudos e aprender bem o que se ensina), sem questionar a validade, o sentido e os métodos de ensino daquilo que se ensina. (grifo do autor).

Nessa perspectiva, o Banco Mundial objetivando melhorar a qualidade do ensino aposta na ampliação do tempo de instrução, estabelecendo uma simples equação entre ampliação do tempo de instrução dos alunos e a qualidade do ensino. Essa visão proporcionou uma ressignificação da escola em tempo integral visando concretizar esta aposta e alcançar a sonhada melhoria da qualidade do ensino.

O pacote de reformas elencadas pelo Banco Mundial que tem como estratégia essa ação não pode ser vista como a melhor saída para a melhoria da qualidade do ensino no país, uma vez que, outros fatores estão imbricados nessa tarefa, tais como: os processos pedagógicos, o currículo, a relação escola/ comunidade e a formação continuada dos professores. Para Libâneo (2010), os fatores internos são responsáveis pela melhoria do ensino, na medida em que podem proporcionar a aprendizagem do indivíduo.

A partir dos governos neoliberais², as organizações multilaterais assumiram posições diferentes frente ao cenário sociopolítico dos países-membros e, com isso, exigiram um reordenamento na educação brasileira. A esse respeito Azevedo (2004, p. 15) pontua:

Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços.

Essa mudança de estratégia por parte dos poderes públicos mencionada por Azevedo (2004) vem confirmar que a presença do setor privado deveria ser necessária para que os países em fase de desenvolvimento pudessem concorrer ou entrar no mundo da globalização, pelos quais pudessem se ajustar a nova ordem do mercado e, com isso, vários eventos foram

² Consideram-se neste trabalho governos neoliberais os que datam a partir do início da década de 1990 e são: a) governo de Fernando Afonso Collor de Melo (1990-1992); b) governo de Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1995); c) governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); d) governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e e) governo de Dilma Vana Rousseff (2011 aos dias atuais).

realizados para que tal conjectura se sentisse em casa e agisse conforme seus fundamentos e ideais.

A década de 1990 foi um período de efervescência no que tange à publicação de documentos direcionados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL e pela Unesco e pela a promoção de eventos destinados à educação e que a colocava em prol ao “desenvolvimento econômico em atendimento às demandas e às exigências do mercado; a formação das elites intelectuais [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 84). A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em meados de 1990, pode ser tida como o grande projeto educacional em nível mundial e tendo como financiadores as organizações multilaterais UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, cuja visão procurou oportunizar bases para a educação no decênio de 1990 e das décadas subsequentes e sua principal função era oferecer a todos (criança, jovem ou adulto):

Condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 3).

A gama de documentos editados e de eventos realizados destinados a dar direcionamento à educação dos próximos decênios vem comprovar a força que as organizações multilaterais procuram impor nas reformas educacionais. Com efeito, a educação no Brasil a partir dos moldes ditados pelas agências multilaterais tem sobreposto aos aspectos pedagógicos. Acredita-se que dentro desta perspectiva, a escola de tempo integral e a educação integral na ótica neoliberal podem servir para atender ao chamado preconizado por essas organizações no que concerne ao seu objetivo principal: alívio e combate à pobreza. Ou seja, a aprendizagem fica restrita ao mínimo. O que deveria estar acima de tudo, não é prioridade para as organizações multilaterais.

Na escola de tempo integral, essa concepção se evidencia, pois, é uma escola voltada para os mais pobres, buscando prepará-los para o mercado de trabalho e ainda servir para suprir carências e necessidades. Por conseguinte, o desenvolvimento da educação integral dentro desse prisma procura voltar-se apenas para o desenvolvimento completo e individual.

Desse modo, faz-se necessário distinguir educação integral de educação em tempo integral para compreender melhor como essas duas expressões se inter cruzam, mas se divergem no contexto da escola de tempo integral.

2 Educação Integral e Educação em Tempo Integral

Segundo Guará (2006) existe diferentes concepções de educação integral. Para a autora, a educação integral pode ser vista como formação integral do homem; educação integral como articulação de saberes a partir de projetos integrados e educação integral na perspectiva de tempo integral. Essas perspectivas expressam concepções de homem, de sociedade, de educação e escola fundamentadas em perspectivas teóricas metodológicas que nortearam/norteiam a elaboração e implementação dos projetos de escola pública brasileira em diferentes momentos históricos.

Estudos e pesquisas apontam que as iniciativas voltadas para a Educação Integral surgiram no século passado no seio de movimentos, tais como: Movimento Anarquista, Movimento Integralista Brasileiro, Movimento Liberal, Movimento Católico. Sobre esses movimentos, escreve Gallo (2002, p. 88):

No Brasil, a primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos tendências e correntes políticas das mais variadas matizes, discutindo educação; mas precisamente defendendo educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas. Desse grupo mesclado faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, aos integralistas, aos anarquistas e aos liberais como Anísio Teixeira que defendia a implantação de instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada.

As tendências e correntes políticas predominantes no país na primeira metade do século XX defendiam, de forma distinta, a educação integral. Segundo Gallo (2002), o Movimento Integralista Brasileiro que foi fundado como um movimento cultural em 1932 e transformado em partido em 1935, postulava a necessidade da intervenção da educação escolar nas relações entre Estado, família e religião. O Movimento Anarquista, que tinha como base ideológica a “Liberdade e Igualdade”, defendia a descentralização do poder, nas relações da tríade Capital, Estado e Igreja e o Movimento Liberal, que já no período de 1920-1930 buscava romper com a Pedagogia Tradicional e apresentava propostas de reformas educacionais, com educação laica, gratuita e de qualidade para todos. Como esclarece Coelho

(2004, p. 8), essas tendências mantêm, “natureza semelhantes, em termos de atividades educativas, porém, fundamentam-se em princípios políticos-ideológicos diversos”.

Conforme esclarece Gallo (2002), o conceito de educação integral surge, no século XIX, no cenário internacional e, na metade deste século, chegou ao Brasil. Esse conceito é decorrente da ideia de emancipação humana buscada no socialismo, em que se almeja o fim da exploração e dominação capitalistas.

Para o movimento anarquista, esse conceito compreende os aspectos intelectuais, físicos e morais. Dentro desta vertente, Gallo e Moraes (2005, p. 90) explicitam a esse respeito:

A educação integral compreendia os seguintes aspectos: a educação intelectual, que consistia na socialização da cultura e dos saberes produzidos pela humanidade; a educação física, que consistia no desenvolvimento físico, por sua vez tomado em três aspectos (uma educação esportiva; uma educação manual e uma educação profissional) e a educação moral, que consistia em uma vivência coletiva da liberdade e da responsabilidade.

Contemplando estas três dimensões, a escola como uma comunidade deveria se estruturar conforme os valores da igualdade, liberdade e solidariedade; o processo educativo, por sua vez, contribuiria para a superação da alienação. Nesse processo, o conhecimento era considerado fundamental para que os indivíduos se conscientizassem de si e do contexto em que estavam inseridos, pois, para os anarquistas, o fundamental era o saber concebido em toda sua dimensão.

Por sua vez, os representantes do Movimento Escolanovista brasileiro concebiam a educação integral como um direito biológico. Direito esse que não podia estar voltado apenas para uma determinada classe social, mas para todas. Paro (1988, p. 190) registra que para esse grupo de intelectuais, o termo integral “ainda não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e, sim, ao papel da escola em sua função educativa”. Função essa que deve ser oportunizada a todos os indivíduos e, por isso, torna-se educativa, já que a escola, também, é uma das instituições que pode favorecer a educação integral.

Devido à coexistência entre diferentes orientações, a concepção de educação integral mudou muito ao longo da história. Inicialmente, voltou-se para a formação da personalidade humana por meio da ciência, arte e literatura; outra para a formação subjetiva do indivíduo e, atualmente, voltada para a humanização, ou seja, o indivíduo é levado a receber uma educação integral que possibilite a ele a estabelecer relações com o meio e a sociedade em que vive. Porém, percebe-se que, essa educação integral não pode ser vista apenas sobre uma

ótica. É necessário que ela se adeque à demanda da sociedade e ainda procure ser prática e crítica ao mesmo tempo.

Segundo Libâneo (2010, p. 2), a ideia mais básica de educação integral está ligada ao “direito de cada ser humano de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as suas dimensões físicas, intelectuais, afetivas, estéticas, independentemente das circunstâncias de seu nascimento, do grupo social e da cultura a que pertence”. Assim, a educação integral é um direito de todas as pessoas, em qualquer tempo e lugar. Não pode haver dissenso entre quem pode receber uma educação integral ou não.

Gonçalves (2006, p. 3) pontua que:

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.

É válido considerar que, a formação integral do indivíduo como ato educativo merece ser visto como uma prática inovadora e eficiente, pois o leva a criar e buscar tempos e espaços diferentes para desenvolver todas as suas potencialidades e a partir delas agir de maneira crítica, na qual o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver por completo. A esse respeito, Padilha (2009, p. 11) argumenta que é necessário:

Trabalhar pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais; em síntese, conhecer-pensar-criar-fazer-ser [...].

No contexto educacional atual, a formação do indivíduo por meio de uma educação integral procura apresentar-se como sendo uma saída para conseguir com que os sujeitos possam tornar-se aptos para viver e transformar a sociedade, numa época em que os ideais democráticos estão no bojo das mudanças. Libâneo (2010, p. 6) conceitua a educação integral como sendo “um amplo conjunto de práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, que não precisa ser obrigatoriamente realizado numa escola de tempo integral”. A escola regular ou parcial também pode oferecer aos alunos uma educação integral.

Vários documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Decenal de Educação, o Plano de Desenvolvimento da Escola e o Fundo de Desenvolvimento

da Educação Básica fazem referência à formação integral do indivíduo por meio de uma educação integral, como sendo a melhor maneira de educar os alunos e o melhor tipo de educação que podem receber. Esse fato coloca a questão da educação integral no bojo das discussões do ensino público. No entanto, acentua-se uma dúvida quanto às concepções que orientam a educação integral e que formação pode ser considerada a mais completa, capaz de proporcionar ao indivíduo a formação integral.

Diante desse modelo de organização escolar, a escola de tempo integral, desde a Constituição de 1988 representa um ensejo por proporcionar às crianças e jovens uma escola voltada para o desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, pois, o Brasil, com o dever de oferecer educação obrigatória, gratuita e de qualidade para todos, conforme disposto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 deve oferecer às crianças um “tempo de permanência na escola – tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos [...]” (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996, p. 34-35), também, recomenda a ampliação da jornada escolar conforme se pode inferir da leitura do artigo 34 e 87:

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

[...]

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

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

Nesse mesmo contexto, Saviani (1997, p. 213) ao analisar a LDB e comentar o referido artigo argumenta que, apesar da jornada escolar no ensino fundamental ser ampliada faz-se necessário que, “os sistemas de ensino sejam mais ousados e adote o critério da efetiva expansão da jornada escolar, visando atingir, em futuro próximo, o regime de tempo integral”. Essa assertiva vem mostrar que, a questão da ampliação do tempo escolar deve ser tida como uma ação ousada pelos sistemas de ensino, já que ampliar o tempo escolar requer muito planejamento e discussão pelos envolvidos nesse projeto para que não se torne apenas mais horas para as crianças e jovens ocuparem seu tempo, livrando-os dos riscos sociais.

O Plano Nacional de Educação - PNE (2001) ao abordar a questão da ampliação da jornada escolar nas metas 21 e 22 recomenda:

21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a Escola Estadual de Tempo Integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima associado a ações socioeducativas (BRASIL, 2001, p. 46).

A leitura dessas metas evidencia que ambas colocam a escola de tempo integral como a saída para as crianças das famílias de renda menor. A escola de tempo integral passa a ser o melhor tipo de organização escolar, pois, o aumento do período escolar deve buscar garantir o “combate à pobreza e à exclusão” (SILVA, 2012, p. 1). Mesmo porque, conforme registra o PNE (2001, p. 57):

À medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão aparecer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários.

Limonta e Santos (2013, p. 46-47) pontuam que apesar da sociedade achar que o aumento de permanência dos alunos na escola é algo exitoso e que mudanças significativas vão surgir com a implantação da escola de tempo integral muitos problemas rondam esse cenário, pois, segundo as autoras, “a educação atual está assumindo um status de mercadoria, algo que se compra e incrementa a possibilidade de se manter no mercado de trabalho”.

Giolo (2012, p. 96) faz uma crítica ao PNE em relação à ampliação da jornada escolar, uma vez que, apesar desse documento enfatizar mais essa questão do que a LDB, não conseguiu fazer com que fosse efetivada na prática ações mais concretas a esse respeito, apenas permanece “preso à ideia de uma implementação progressiva, sem definir metas e responsabilidades precisas”.

Sem ter alcançado o que foi proposto no primeiro PNE elaborado, o segundo PNE (2011-2020) que ainda está em tramitação no Senado, na meta seis propõe “oferecer educação integral em 50% das escolas públicas de educação básica”. Verifica-se que o percentual de escolas públicas que terão que oferecer educação integral tende a aumentar, recebendo uma maior atenção e exigindo dos entes federados mais compromisso com esse projeto e exigindo que se faça uma política de educação integral, já que no dispositivo legal, daqui exatamente seis anos, espera-se que esteja universalizada em todas as escolas do país. Esse percentual de escolas que deverão oferecer a educação integral corresponde a 75% dos alunos matriculados nesse tipo de organização escolar.

Para dar conta de efetivar o que está sendo proposto pelo novo PNE (BRASIL, 2011, p. 35) e atingir a meta, foram estabelecidas seis estratégias específicas e que certamente ainda estarão no debate nacional causando muitas discussões:

6.1) Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.

6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.6) Atender às escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais.

Limonta e Santos (2013, p. 49) alertam que as estratégias estabelecidas pelo PNE (2011-2020) no que se refere à estratégia 6.1, deve se efetivar pelo Programa Mais Educação³, sobrepondo-o ao projeto pedagógico da escola. Essa distorção de direcionamento na ampliação da jornada escolar tem causado à escola de tempo integral muitos problemas, pois, “as escolas são chamadas para responder aos problemas da sociedade, mas, concomitantemente, enfrentam a precarização das condições de trabalho e a falta de estrutura materiais”.

O aumento do número de matrículas nos últimos anos em escolas que oferecem educação integral ou jornada escolar ampliada fez com que o governo investisse mais nesse tipo de organização escolar. Maurício (2013, p. 19) registra que, o “Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB⁴” destaca-se como mecanismo que

³ A caracterização desse programa será desenvolvida no capítulo III.

⁴ O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Trata-se de fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um Fundo por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete Fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da fonte de origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. (BRASIL, 2008, p. 7-8).

impulsionou de maneira expressiva a expansão destas matrículas ao atribuir acréscimo de 25% de recursos a matrículas em turno maior que 7 horas diárias”.

Desse modo, o Fundeb apresenta-se como mais um mecanismo de distribuição de renda à educação pública brasileira que a partir de 2007, ano de sua criação, contempla todas as modalidades e etapas da educação básica. De acordo com Moll (2012, p. 27), esse fundo “previu valores diferenciados para o tempo integral” já que era algo que não estava nos planos do governo federal, mas em algumas iniciativas estaduais e municipais que buscaram ousar e oferecer a educação integral com verbas próprias.

Vale considerar que a criação do Fundeb, mesmo de maneira lenta, elevou a agenda da educação integral no cenário da política educacional, tornou-se a chave principal para a expansão das escolas de tempo integral no país. Nesse sentido, Giolo (2012, p. 96) pontua a esse respeito:

O Fundeb inaugura um novo tempo na educação pública brasileira. Agora finalmente, pode-se dizer que há um aparato legal e um projeto de Estado, prevendo recursos para a educação integral que podem chegar, indistintamente, a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional.

Salienta-se que, um dos critérios que o Fundeb utiliza para que uma determinada escola de educação básica passe a receber esse benefício financeiro, deve oferecer atendimento escolar em regime de tempo integral que, segundo esse documento, a educação básica de tempo integral refere-se àquela que tem “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2008, p. 13).

Além desse critério, utiliza-se o fator custo/aluno, cuja base concentra-se no segmento da educação básica em que o aluno está inserido. No caso das escolas que oferecem atendimento em tempo integral, o repasse do Fundeb tornou-se mais significativo, ou seja, maior. Todavia, o aumento do repasse significou um ponto de destaque nas discussões sobre o tema, pois, a variação do custo//aluno foi um exercício que não houve discussão com a sociedade e, com isso, pôde-se definir o valor que o governo achasse correto. Definiram-se os fatores de ponderação e o valor mínimo nacional por aluno/ano para a vigência de 2013.

Tabela 1: Fatores de ponderação e valor mínimo nacional por aluno/ano em instituições escolares que oferecem ensino público em tempo integral

Segmentos da Educação Básica Considerados	Fatores de ponderação fixados para 2009	Fatores de ponderação fixados para 2010	Fatores de ponderação fixados para 2011	Fatores de ponderação fixados para 2012*	Fatores de ponderação fixados para 2013**	Valor Mínimo Nacional para 2013
I - Creche pública em tempo integral	1,10	1,10	1,20	1,30	1,30	2.888,25
III - Creche conveniada em tempo integral	0,95	1,10	1,10	1,10	1,10	2.443,90
V - Pré-Escola em tempo integral	1,20	1,25	1,30	1,30	1,30	2.888,25
XI- ensino fundamental em tempo integral	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30	2.888,25
XIV - ensino médio em tempo integral	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	2.888,25

Fonte: Port. MEC/M n.4, de 07/05/13.

*Portaria n.1.322 de 21 de setembro de 2011.

**Resolução/MEC n.8, de 25 de julho de 2012.

Depreende-se desta tabela que, os valores de ponderação por aluno/ano referentes aos segmentos que oferecem ensino em tempo integral, em relação ao primeiro ano (2009) o aumento não foi muito significativo. Permaneceu estagnado, o que mostra a falta de investimento nas escolas que oferecem tempo integral. Esse ponto pode ser o grande problema da questão, haja vista, a multiplicidade de situações que devem ser investidas e projetadas medidas para melhorar essa organização escolar e esse motivo tem-se mostrado como ponto de descrença da sociedade perante o tema.

Saviani (2009, p. 39) lamenta que esse fundo em termos financeiros não representou avanços nenhum para a educação brasileira, apenas representa “um ganho de gestão”, já que, se for bem gerido pode ocasionar muitas mudanças positivas nas várias dimensões da escola (administrativa, financeira e pedagógica).

Nesse debate, o PDE, também, coloca o aumento do financiamento do ensino em tempo integral em uma de suas metas, já que não foi contemplado no PNE e explicita como se proceder para calcular o custo/aluno: “a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá apenas por etapa e modalidade de Educação Básica, mas também pela

extensão do turno: a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado” (BRASIL, 2012).

O Programa Mais Educação se apresenta dentro desse plano, como sendo uma das ações que o governo tem para dar apoio ao desenvolvimento da educação básica, cujo programa nas palavras de Saviani (2009, p. 8):

Propõe-se a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos Ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social.

Por outro lado, pode ser considerado mais uma ação que o governo usa para se adequar aos interesses internacionais, pois, a busca pela melhoria da qualidade do ensino público no país é uma temática que vem exigindo dos entes federados reformas educacionais tendo em vista o viés economista. A escola passando a ser mercadoria, e o aluno o principal cliente. Neste contexto, a escola de tempo integral vem fazer parte desses ‘negócio’, como sendo, mais um artifício em consolidar a demanda exigida para as futuras gerações de crianças e jovens no país.

O documento “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” (2009, p. 16), publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), reforça essa dúvida e pontua:

A Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas.

No entanto, o termo em questão não permaneceu parado, vive-se sob um contínuo processo de movimento, que muda de acordo com a história, com as intenções e com os resultados que se pretendem alcançar.

Contudo, à medida que a educação se tornou política de Estado voltada para o atendimento em massa, as práticas, o currículo, os equipamentos e o tempo necessários para o desenvolvimento dessa formação integral se constituíram em desafio e suas finalidades restringiram-se ao propósito de ofertar a “todos” conhecimentos básicos voltados à socialização para o mundo do trabalho em constante expansão (marca do século XX). Com isso, esvaziou-se a noção de formação integral, tornando então como um privilégio destinado a poucos. (FUNDAÇÃO ITAÚ, 2011, p. 18).

Nesse embate entre a diferenciação entre educação integral e educação em tempo integral, Gadotti (2006, p. 29-30) argumenta que “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”. Desse modo, essa concepção pode levar a confundir o significado e a intenção do que seja educação integral. Educação integral e educação em tempo integral, horário integral ou jornada integral não são considerados a mesma coisa. Educação em tempo integral refere-se à ampliação de tempo destinado ao ensino, seja ele dentro do contexto escolar ou fora. É nessa perspectiva que alguns autores tendem a diferenciar “educação integral” de “escola de tempo integral” (MIRANDA, SANTOS, 2012).

Na visão de Libâneo (2010, p. 6), a escola de tempo integral possui a função de tornar os princípios da educação integral mais claros e aplicáveis sob o propósito de aumentar a permanência diária dos alunos na escola. O autor argumenta que, os princípios da educação integral devem ser efetivados dentro dessa nova organização escolar, por meio da:

- a) ampliação da jornada escolar, geralmente para os dois turnos do dia; b) promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula, incluindo em alguns casos atividades de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem e aumentar o tempo de estudo de todos os estudantes; c) potencializar efeitos de métodos e procedimentos de ensino ativo como estudos do meio, utilização de situações concretas do cotidiano e da comunidade, integrando conteúdos, saberes experienciais dos alunos, arte, cultura; d) provimento de experiências e vivências de diversidade social e cultural seja em relação às diferenças étnicas seja às próprias características individuais e sociais dos alunos; e) integração mais próxima com a família e a comunidade, incluindo a valorização de conhecimentos e práticas da vida em família e na comunidade, isto é, integrar as escolas com outros espaços culturais, envolvendo também parcerias com a comunidade.

Com efeito, a escola de tempo integral ao almejar o que Libâneo argumentou acima, deve procurar ter a extensão do tempo escolar como premissa para o trabalho que será realizado na e pela escola. Maurício (2009) indica algumas condições para a escola de tempo integral levar o aluno a desenvolver sua integralidade: faz-se necessário que a escola seja lugar de encontros, de soluções, de aprender, obrigatória para todos, que seja tida como uma política de governo e que seja uma prática constante.

Nota-se que, os termos educação integral e escola de tempo integral aparecem no cotidiano como expressões correlatas e que assumem conotações iguais. Segundo Libâneo (2010, p. 6), esses dois termos não podem significar a mesma coisa, há muita peculiaridade entre ambos que o fazem significar coisas totalmente diferentes um do outro. O certo é que dentro da escola de tempo integral o que se procura propor aos alunos é uma educação integral, mas uma educação que não se volte apenas para a ampliação da jornada escolar, mas

para a busca do aproveitamento de mais tempo na escola com atividades que possam levar o aluno a pensar, a pesquisar, a produzir seu próprio conhecimento.

Portanto, essa diferenciação entre os dois termos no contexto escolar deve proporcionar uma reflexão na sociedade sobre o que se tem feito para que a escola de tempo integral não seja local apenas de ofertar a educação integral, já que em todos os lugares e a todo tempo é possível receber uma educação voltada para esse fim. No entanto, faz-se necessário conhecer qual o caminho ou a trajetória que a escola pública de tempo integral teve no Brasil para percebermos que entre a educação integral e a educação em tempo integral estão imbricadas muitas questões e concepções que foram ao longo dos anos delineando o formato atual da escola integral que temos.

3 Os Antecedentes Históricos da Trajetória da Escola Pública em Tempo Integral no Brasil

Para delinear a contextualização dos antecedentes históricos que culminaram com a criação da escola de tempo integral no Brasil, faz-se necessário reportarmos às décadas finais do século XIX, onde a educação pública brasileira começou a ganhar espaço mesmo que de uma forma desigual. Segundo Saviani (2004), os antecedentes históricos dessa caminhada podem ser divididos em três períodos: O primeiro (1890 a 1931) corresponde à implantação progressiva nos Estados das escolas primárias graduadas e a formação de professores pelas escolas normais, impulsionadas pelo ideário iluminista republicano; O segundo (1931 a 1961), é representado pela regulamentação em âmbito nacional das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando o ideário pedagógico renovador; O terceiro (1961 a 2001), tem como marco inicial a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, que corresponde à unificação da educação nacional abrangendo as redes públicas nas suas três instâncias, municipal, estadual, federal e privada que, direta ou indiretamente foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola e como marco final a promulgação da Lei nº 9.394/96, atualmente em vigor no panorama e inicia a implantação dos grupos escolares e corresponde à história da escola pública, procurando apreender o processo de escolarização em seu conjunto, na tentativa de efetuar um balanço de sua trajetória e significação histórica.

Nas décadas finais do século XIX, conjuntamente às transformações ocorridas em nosso país, nos planos econômico, político, social e cultural, adquire expressividade a ideia de uma escola pública gratuita, universal e laica.

Segundo Saviani (2004, p. 17-18), “foi somente com o advento da República, ainda sob a égide dos estados federados, que a escola pública como “um espaço apropriado para o desenvolvimento da instrução” se fez presente na história da educação brasileira”, visando oportunizar a todos a escolarização em massa em contraposição à escolarização individual. Desse modo, em 1893, em São Paulo, deu-se a criação dos grupos escolares ou da escola primária, cuja instituição escolar, de acordo com Souza (2006, p. 35), “tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular”.

Souza (2006, p. 50) considerou essas instituições como sendo “a renovação e difusão da educação popular”, uma vez que a situação do ensino público durante o século XIX era precária, com salas inadequadas, sem uma estrutura física e mobiliária adequada, professores não formados e a falta de interesse do Estado pela educação. Além de ser um movimento renovador da escola primária e difusor da educação das classes populares, os grupos escolares tinham a função de “ser uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira” (SOUZA, 2006, p. 51).

Assim, os grupos escolares adentraram o século XX com modelo de escola que iria oferecer às crianças uma educação voltada para os ideais iluministas, ou seja, uma educação que pregava a liberdade, a igualdade, razão do ser humano sobre as coisas, mas ocasionou sérios problemas no ensino público. Como escreve Saviani (2004, p. 30) “[...] Essa forma de organização condizia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar. [...] No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites”.

Souza (2006) comenta que “os grupos escolares atenderam, nas primeiras décadas de sua implantação, a alunos provenientes das camadas populares, no entanto, daqueles setores mais bem integrados no trabalho urbano. Desse contingente, estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros”. Em outras palavras, isso significa que o modelo de organização dos grupos escolares não estava direcionado para a massa popular, mas à elite brasileira.

Esse quadro aponta as contradições da escola pública das primeiras décadas do século XX no cumprimento dos objetivos propostos, ou seja, ensino elitista, professores leigos, predomínio de uma educação voltada para a formação humanista e do quadro intelectual do país, desobrigação do Estado com a educação, o grande índice de analfabetos e falta de escolarização para as camadas populares, o que em muito preocupava um grupo de intelectuais e profissionais da educação.

Saviani (2006, p. 29) pontua que o legado do século XIX em relação à educação pública pode ter deixado muitas contribuições, porém, deixou também muitos aspectos negativos “entre eles avulta a tendência a desonerar o Estado de seus compromissos com a educação, gerando um discurso contraditório com a prática corrente, com consequências funestas que perduram até os dias de hoje”.

Em 1920, a questão da educação das massas populares vem à tona através da reforma paulista conduzida por Sampaio Dória, que procurou enfrentar o desafio da educação das massas instituindo uma escola primária cuja primeira etapa, com a duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos visando garantir a universalização da alfabetização de todas as crianças em idade escolar (SAVIANI, 2006). Como escreve Nagle (2001, p. 207-208), essa reforma, admitida por Sampaio Dória podia ser vista como “um tipo de escola primária aligeira e simples”, porém, recebeu muitas críticas e acabou não sendo implementada.

Como desfecho de um processo que vinha se desenvolvendo desde a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, foi lançado em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, para Tiballi (2006, p. 35), representou “uma síntese do pensamento social brasileiro”, uma vez que “contém uma reflexão rigorosa da situação política, econômica, cultural e educacional do país, além de indicar caminhos para as transformações profundas que o Brasil necessita para se afirmar como nação” e ainda apresentou “[...] outros princípios básicos do projeto educacional (...) como a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação”. Esse documento, após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil apontava alternativas para reconstruir ou construir a educação pública brasileira. Esse movimento ao propor a organização de “um sistema escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades dos pais” enunciou diretrizes que influenciaram o texto da Constituição de 1934 e culminaram na formulação de um “Plano de Reconstrução Educacional” (MANIFESTO, 1984, p. 407). Como escreve Nunes (2000, p. 17), os Pioneiros da Educação procuram propor:

A escola única, dirigida a todos; a compreensão do papel da instituição escolar na constituição da sociabilidade, uma pedagogia que valorizasse a individualização do educando e a consciência do ser social do homem; o caráter público da educação entendido como exigência de sustentação financeira do Estado, apto a acolher a diversidade educacional.

O que os pioneiros almejavam foi uma educação diferente daquela que estava sendo posta no país. O momento era de reivindicar e impor uma educação voltada para os outros objetivos, em conformidade com a nova ordem industrial e capitalista, que exigia do novo

homem, habilidades diferentes daquelas que ele já possuía – ler, escrever e contar – mas, habilidades concernentes ao mercado de trabalho. A ordem vigente, a oligárquica, já não podia dar conta de corresponder às necessidades da mudança social da sociedade. A esse respeito, Romanelli (2005, p. 59) afirma:

O capitalismo, notadamente, o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camada cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pela necessidade do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é a condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho.

A ideia de educação em tempo integral no Brasil surge a partir desse marco histórico da educação brasileira quando várias correntes educacionais tentam impor seus ideais no campo escolar e conceber vários significados para o termo “educação integral”. No entanto, o que nos interessa é a concepção de educação integral dentro da vertente liberal, em específico, no Manifesto dos Pioneiros, onde surgiram às primeiras considerações sobre a educação integral e onde se encontra a contribuição teórica do educador Anísio Teixeira sobre esse tipo de educação.

Saviani (2011, p. 218) a respeito de Anísio Teixeira escreve:

Anísio Spínola Teixeira, nasceu em Caetitê, na Bahia, em 12 de julho de 1900. Frequentou a escola primária de Dona Maria Teodolina das Neves Lobão, passando, em seguida, à escola da professora Prescila Spínola, sua tia. Prosseguiu os estudos no Instituto São Luís, ainda em Caetitê, e no Colégio Antônio Vieira, de Salvador, ambos jesuítas. Do São Luís, onde ingressou em 1912, mesmo ano de fundação do Instituto, seguiu para Salvador, em 1915, para completar os estudos secundários no Antônio Vieira. Veio daí o sonho inaciano e seu desejo de se tornar jesuíta, acalentados durante todo o curso de direito iniciado na Bahia e concluído no Rio de Janeiro em 1922. Mas acabou prevalecendo sua opção pela educação.

Segundo Cavalieri (2001, p. 8), os manifestantes ou intelectuais do Manifesto dos Pioneiros já não mais aceitavam a simples ideia da educação escolar centrada apenas na tradição, fazia-se necessário ir além para poder viver e agir dentro de uma sociedade democrática e, assim, a autora escreve:

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade

entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à vida.

A crença que a escola pública poderia relacionar ou ligar a educação à vida tornou-se a grande chave para efetivar essa educação para todos e por isso, o Estado deveria ser o grande responsável por proporcionar aos educandos a educação integral. Assim, esse dever do Estado estampado no Manifesto deve ser considerado um “direito de cada indivíduo à sua educação integral” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCACAO NOVA, 1932, p. 5).

O Estado por meio da escola pública ao oferecer a educação integral às crianças, jovens e adolescentes estaria contribuindo para que as desigualdades sociais fossem equalizadas e, assim, garantir que as “aptidões vitais ou inatas” dos indivíduos pudessem ser desenvolvidas buscando integrar o indivíduo à vida moderna e tornar a escola uma instituição aberta para todos, livre de qualquer condição financeira.

Dentro dessa perspectiva, o educador Anísio Teixeira (1900-1971) foi um defensor da educação integral como direito e atribuía à escola pública o papel fundamental para efetivar essa forma de educação na nova escola. No entanto, a escola que ele pôde visualizar ao ingressar na carreira docente foi uma escola desvinculada da realidade e longe de atingir a todas as camadas sociais. Em oposição ao cenário educacional encontrado no país, suas ideias fundamentaram o Manifesto dos Pioneiros e anos mais tarde construir uma proposta de escola pública voltada para o desenvolvimento da educação integral.

Segundo Pereira (2001, p. 141), o ideário da escola de tempo integral que Anísio Teixeira propôs “buscava proporcionar às crianças formação integral, com vistas a inseri-las na vida moderna”. Nesse sentido, está subjacente o entendimento de que o tempo escolar bem aproveitado constitui um elemento importante, pois, como recomenda Teixeira, a escola “deveria se organizar como comunidade de vida e de trabalho” tendo o tempo escolar ampliado como uma saída necessária para ampliar as oportunidades educativas e garantir o desenvolvimento do ser humano por completo. Assim, a educação integral em tempo integral foi uma ideia de Anísio Teixeira, referendada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Anísio Teixeira ao defender esse tipo de educação abriu caminhos para que outras experiências pudessem ser realizadas no decorrer da segunda metade do século XX, porém, as que foram implantadas não conseguiram aproximar-se da experiência que Anísio Teixeira implantou na Bahia com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, uma vez que elas apresentaram muitas divergências tanto pedagógicas, arquitetônicas e na maneira de entender a educação integral.

Embora o pensamento anisiano seja recorrente nas experiências que foram surgindo nas décadas subseqüentes, podemos perceber que seus idealizadores na verdade deturparam a forma como Anísio Teixeira pensava a escola de tempo integral e, com isso, ainda não se pode querer repetir o que Anísio Teixeira provocou anos atrás. Para compreendermos melhor essa ideia, é que se faz necessário adentrarmos na história da primeira experiência de escola de tempo integral do país.

4 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro: uma ideia pioneira da escola de tempo integral na segunda metade do século XX

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) segundo Paro et al. (1988, p. 191) era “composto por quatro escolas-classes e uma escola-parque e visava a atender jovens das classes populares em regime de período integral”. Esse centro para muitos pesquisadores representou a primeira experiência no país de escola pública de tempo integral sob o comando de Anísio Teixeira. Esse centro representa uma contribuição muito grande à pesquisa para as atuais propostas de escola de tempo integral no Brasil, uma vez que, a forma como o ensino foi disponibilizado aos alunos representou uma inovação, onde o tempo escolar ampliado serviu como um meio para que a educação integral fosse desenvolvida e, assim, contribuir para a formação integral do educando.

Teixeira (1967, p. 129) tratou de caracterizar esse centro para fazer a demonstração à sociedade de como seria esse projeto para o desenvolvimento da educação integral em escolas de tempo integral. Os centros de educação primária idealizado por ele deveriam ser divididos em dois períodos letivos “um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas”. Desse modo, os centros de educação não podiam atuar em tempo parcial, mas em tempo integral, pois, o tempo escolar deveria ser utilizado para o ensino das disciplinas do currículo básico e o outro para as atividades complementares.

Na visão de Éboli (1969, p. 20), esse centro educacional não foi concretizado e implantado na Bahia em 1950 sem ter objetivos estratégicos traçados para o público que procurou atender. Segundo a autora, o CECR tinha como objetivos almejados:

- 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.

É válido considerar que esses objetivos buscavam por meio da educação integral, segundo Teixeira (1967), formar hábitos, atitudes, educar e ainda cultivar aspirações nos alunos para participar democraticamente da sociedade industrial e tecnológica. Essa crença na escola pública de tempo integral idealizada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro poderia ser o modelo de escola que colocaria em prática esses objetivos.

Chagas et al. (2012, p. 75) acreditam que o CECR foi implantado por Anísio Teixeira para ser uma escola diferente tanto em sua arquitetura, na infraestrutura, no horário, nos objetivos, quanto para a vida dos alunos das classes populares, já que propunha “uma luta contra a pobreza, não apenas a pobreza material da fome, mas contra a pobreza que ele chamava de pobreza política” e que Nunes (1999, p. 10) pontua a esse respeito:

Qual a magnitude da pobreza brasileira? Aprendera, na primeira metade da sua vida, que a pobreza não é só a destituição dos bens materiais. É também a repressão do acesso às vantagens sociais. Não é só fome! É também segregação, degradação, subserviência, aceitação de um Estado avassalador e prepotente. A pobreza brasileira era também, e no mesmo grau de importância da pobreza material, a pobreza política. O seu contrário emergia no horizonte dos direitos humanos e civis: a cidadania organizada.

O CECR foi usado como modelo de escola para as futuras propostas educacionais do Brasil no século XX e início do XXI, porém, as propostas contemporâneas de escola de tempo integral nada se assemelham com o projeto arquitetônico, pedagógico e curricular desse centro e nem da relação entre as escolas-classe e escolas-parque. Apesar da grande inviabilização financeira para o sucesso do projeto do CECR, Anísio Teixeira pôde demonstrar que é possível construir uma escola pública de tempo integral de qualidade, desde que esteja inserida dentro do contexto das políticas públicas sociais e se tenha clareza de seus objetivos e faça dela um ambiente democrático e incentivador para aprender. Porém, acreditamos que esse centro não pode ser visto e tido como resposta ao problema da educação brasileira nem tampouco para a escolarização das classes populares.

Em sua inauguração, Teixeira (1967, p. 140-141) procurou discursar sobre a finalidade do CECR diante da situação em que se encontrava a educação brasileira e, assim, discorre:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar de novo à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhes seu programa

completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. [...] E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Teixeira (1967, p. 142) ratifica a importância da escola “suprir as deficiências das demais instituições”, pois somente a escola seria capaz de atender aos objetivos concernentes ao Estado, à Igreja e à Família. Essa visão liberal da ampliação das funções da escola, onde a escola pode tudo e que deve dar as mesmas oportunidades educativas para todos tanto defendida por Teixeira encontram-se recorrentes na escola de tempo integral das propostas contemporâneas. Nesse sentido, faz-se necessário tomarmos certas precauções para que esse discurso não venha tornar utópica demais essa ideia, que a escola pública, mais especificamente a de tempo integral deva ser a ideal para a ampliação das funções da escola, além do que concerne a ela: instruir os alunos formalmente.

Outras experiências no formato das escolas-parque foram implementadas, tentando seguir o mesmo formato do CECR. A Escola-Parque de Brasília ganha destaque nessa questão, uma vez que, sua infraestrutura voltou-se para esse modelo por estar sob o planejamento e administração de Anísio Teixeira. Assim sendo, essa escola será abordada no próximo tópico. Porém, essa experiência, mesmo tendo em seu projeto inicial os mesmos objetivos do CECR não se pode afirmar que ela permaneceu em toda sua existência com os mesmos objetivos da escola proposta por Teixeira.

5 A Escola-Parque de Brasília: gênese da educação integral no Planalto Central

A mudança da capital do Brasil do Rio de Janeiro para Brasília no Planalto Central em 1960 concretizou o que o Presidente Juscelino Kubitschek chamou de interiorizar o país e dentro dessa interiorização caberia ao sistema educacional da nova Capital Federal proporcionar aos homens uma educação comprometida com a expansão do progresso e da sociedade moderna.

Anísio Teixeira ocupou um papel de destaque dentro da formação do sistema educacional do Distrito federal. Foi a pessoa escolhida pelo presidente Juscelino Kubitschek para traçar as diretrizes para a Escola-Parque de Brasília. De acordo com Teixeira (1967, p. 132), o propósito de abrir na nova capital do país um sistema escolar baseado no de Salvador - BA se deu com o objetivo de “abrir oportunidades para a capital do país oferecer à nação um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional

brasileiro”. No entanto, essa experiência não chegou a ser vista como um modelo para a propagação de escolas-parque no país.

Souza (2013, p. 2) afirma que Anísio Teixeira foi quem elaborou o Plano de Construções Escolares de Brasília e esse plano consistia em “um conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social”. Na visão de Teixeira, esses centros deveriam estar integrados um com os outros, formando centros diferentes, mas voltados para a educação elementar. Nesse sentido, Teixeira (1967, p. 132-133) faz a distinção entre eles e esclarece:

O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de “jardim de infância”, de “escola-classe”, de “artes industriais”, de “educação física”, de “atividades sociais”, de “biblioteca escolar” e de “serviço gerais”.

O Centro de Educação Média também possui programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar os seus talentos e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior.

Conforme observam Pereira e Rocha (2011, p. 5004), o fato de Brasília ter sido planejada, a utilização territorial do espaço urbano para a construção das escolas foi algo que não exigiu nenhuma reorganização, pois, esses espaços foram previamente definidos antes mesmo que se construísse a capital. Assim, “as escolas primárias seriam edificadas no interior das quadras, de modo que as crianças não tivessem de deslocar-se por longos trajetos para atingi-las”.

De acordo com Pereira e Rocha (2011), Teixeira ao caracterizar como seria a disposição dos alunos no universo dos níveis elementar e médio da educação elementar, procurou também estabelecer a quantidade de horas que os alunos passariam em cada escola-parque e escola-classe. Dessa forma, o número de horas destinadas para a permanência dos alunos nas escolas não poderia ultrapassar oito horas diárias, sendo que “quatro horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da escola-parque, com intervalo para almoço” (TEIXEIRA, 1967, p. 134).

O complexo de edifícios que formaria o Centro de Educação Elementar na Escola-Parque de Brasília teria o objetivo de atender a uma população escolarizável de acordo com critérios quantitativos pré-definidos e assim não tornar um problema o número de matriculados tanto nas escolas-parque como nas escolas-classes. Todavia, Pereira e Rocha (2011) argumentam que essa questão foi aos poucos ganhando outra roupagem, pois, a realidade foi se transformando e o que Teixeira já havia pontuado, na prática aconteceu “o

crescimento da matrícula já começa a pôr em perigo o programa em sua integridade e a instaurar a escola de tempo parcial ou semiparcial” (TEIXEIRA, 1967, p. 135).

Mediante essa situação anunciada por Anísio Teixeira, a Escola-Parque de Brasília não estava dando conta de atender a todos os estudantes que procuravam esse sistema educacional para se matricular. Apesar de essa questão ser tida como uns dos obstáculos à consolidação da escola em tempo integral em Brasília, Pereira e Rocha (2011) afirmam que existia outro obstáculo: a dificuldade de se ter nesse modelo de escola, uma escola voltada para todos. Porém, na visão das autoras, a composição do alunado foi um diferencial para essa escola. O que foi projetado para ser uma escola para todos, independente da classe social, acabou por prevalecer uma escola para a elite. Esse dado foi justificado pelas autoras pelo fato da Escola-Parque estar situada em um local social e economicamente privilegiado e a população ser composta por filhos oriundos de personagens que faziam parte da política brasileira. Nesse sentido, as autoras pontuam que “a escola pública, que deveria ser modelo para o País como uma instituição democrática, aberta a todas as classes sociais, circunstancialmente desfigurou-se, voltando-se para a elite” e, por isso, teve que “atender aos interesses dos alunos, e passou a dar maior ênfase ao setor de humanidades, embora o setor de artes industriais não ficasse ‘absolutamente abandonado’” (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 5007).

Nessa nova forma de organização escolar, a jornada escolar de tempo integral e o currículo ganharam destaque e acabaram sendo, na visão das autoras, “aspectos nucleares” da Escola-Parque de Brasília. Esses dois aspectos poderiam segundo os ideais escolanovistas de Anísio Teixeira, favorecer um ensino de qualidade e tempo necessário para a formação de hábitos.

Convém ressaltar que todas as instâncias da Escola-Parque de Brasília (pedagógica, financeira e administrativa) funcionaram muito bem durante seus dois anos de existência. Porém, o prestígio desse tipo de escola aumentou bastante a procura por vagas nessa instituição escolar e o desejo por mais um centro/escola de educação primária se fazia presente nas reivindicações da sociedade. Pereira e Rocha (2011, p. 5011), nesse sentido, advertem que a integridade dessa escola ficou prejudicada quando teve que reduzir as horas da jornada escolar tanto dos alunos, quanto dos professores para atender a um número maior de alunos nessa escola, ou seja, “atender uma demanda de alunos de maior número de escolas-classe, em dias alternados, o que certamente desfigurou a proposta original”.

Desse modo, podemos dizer que a Escola-Parque de Brasília foi mais uma promessa ou mesmo uma nova organização escolar que procurou ser uma escola-modelo para o país, mas que não chegou a efetivar e virar um tipo de escola que transplantasse para fora do

planalto central sua estrutura física, administrativa e pedagógica. No entanto, foi mais uma experiência de escola pública de tempo integral que não houve continuidade, mas que pode ser considerada a gênese da escola de tempo integral na região Centro-Oeste.

Década depois dessa experiência, surgiram outras experiências educacionais que têm a escola de tempo integral ideal para favorecer uma educação integral em tempo integral e que merecem ser destacadas como é o caso dos Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps.

6 Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

A experiência de escola de tempo integral implantada no Rio de Janeiro nas décadas de 1980 e de 1990 intitulados como Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram nacionalmente difundidos e conhecidos tanto pela literatura quanto pela mídia. Porém, sua dinâmica operacional e administrativa não foi vista como uma proposta que realmente estivesse voltada para promover um ensino de qualidade, mas servir mais de assistência a classe menos privilegiada, oportunizando às crianças uma ampliação do tempo escolar para livrá-los da exclusão social e da marginalização.

Os Cieps como qualquer outra experiência de escola de tempo integral apresentam suas próprias características internas que as distinguem das demais e, por isso, Ribeiro (1985, p. 42) pontua que:

[...] é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias dos alunos-residentes.

Maurício (2004) acredita que por apresentar vieses político-partidário e assistencialista, essa experiência, apesar de ter um número representativo de prédios escolares no Rio de Janeiro, não conseguiu receber da sociedade respeito e valor, haja vista que, muitas vezes serviu como pano de fundo para candidatos que queriam se eleger a um determinado cargo político e depois o projeto ia parar dentro de uma gaveta.

Segundo Maurício (2004, p. 54-55), a concepção do projeto dos Cieps para diferentes grupos da sociedade pode ser visto de maneira distinta, o que se pode perceber a falta de

compreensão da função desse tipo de organização escolar. Assim, para a autora, a escola de tempo integral:

Está centrada na necessidade/carência do aluno para justificar a existência desta escola. [...] Esta representação, corporificada na palavra *Brizolão*, tem no seu núcleo a ideia de *escola para pobre e depósito de crianças*, e está associada à noção de descaso, assistencialismo e má qualidade. A representação dos pais, partilhada pelos alunos, está centrada na satisfação/prazer, sem desprezar a necessidade. Tem como núcleo a ideia de lazer que se relaciona com futuro e educação. A função da escola – estudar – e seu instrumento – bom professor – estão contemplados. (grifo da autora).

Pelo exposto, pode-se perceber que a autora pontua que a representação social que os Cieps assumiram para a sociedade é contraditória e excludente, pois acaba por assumir uma função mais assistencialista do que pedagógica e servindo à classe dos desfavorecidos como creche ou depósito para os pais deixarem seus filhos enquanto trabalham. Tais representações podem tornar a escola um local onde não se efetiva o mais importante, a aprendizagem.

Nesse sentido, Maurício (2006, p. 66) explicita que “a concepção pedagógica do CIEP tem como princípio assegurar a cada criança de 1ª a 4ª séries um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada”. Assim, os Cieps deveriam ser uma instituição diferente da existente desde a arquitetura quanto pedagogicamente, para que pudesse atender aos alunos neles. Uma escola comum, ou seja, com uma infraestrutura igual às outras escolas não seria o ideal, fazia ser necessário um projeto grandioso, com instalações que atendessem às especificidades do projeto. Desse modo, Gomes (2009, p. 59) descreve como foi disposta a estrutura arquitetônica dos Cieps:

O bloco principal com três pavimentos; no térreo funcionava o refeitório com capacidade de 200 crianças; cozinha projetada para servir três refeições/dia; o centro médico, e área coberta para recreação. Os pavimentos superiores continham: sala de aula, auditório, salas especiais, voltadas para atividades específicas, parte administrativa e um terraço para atividades de lazer; ginásio de esportes com arquibancadas, vestiário e depósito de materiais; biblioteca que estava aberta também para a comunidade. Na parte superior da biblioteca, um alojamento para crianças que necessitavam de cuidados especiais, nos moldes de residência.

Assim sendo, para Castro e Faria (2002), os Cieps ao longo de sua implementação, implantação e execução apresentaram muitos aspectos positivos e negativos, porém, os negativos contribuíram para tornar o projeto frágil e passar a ser vistos principalmente para aqueles que se beneficiam da proposta como sendo uma escola “sem futuro”, ou seja, sem perspectiva de alcançar patamares de excelência para a formação integral dos alunos.

Apesar dos Cieps buscar querer ser um centro educacional como CECR de Anísio Teixeira, ele não conseguiu atingir seus objetivos, tampouco, ser uma proposta que permanecesse como modelo para as outras propostas que aconteceram no Brasil. Ao contrário, essa experiência contribuiu para as reflexões acerca desse tipo de organização escolar e mostrar que não se faz educação voltada para atender interesses políticos, mas interesses educativos, que vão servir para despertar no sujeito sua integralidade, sua cidadania, sua crítica e, ao mesmo tempo, prepará-lo para viver dignamente na sociedade.

Vale ressaltar que mesmo não sendo um projeto que não conseguiu se firmar, serviu de inspiração ou modelo para outros programas que surgiram em outros estados brasileiros, tendo o Cieps como referência, como é o caso do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), que em seguida será abordado e que foi implantado em São Paulo, na década de 1980. Já nos primórdios do século XXI, São Paulo retoma o ensejo de funcionar na rede municipal os CEUS -Centros Educacionais Unificados – e, posteriormente, inicia-se em 2006 o Projeto Piloto Escola de Tempo Integral. No governo do presidente Fernando Collor de Mello criou-se os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CIACs - e após o impeachment do presidente, no então governo do presidente Itamar Franco transformou-se em Centros de Apoio Integral à Criança - CAICs. E, por último, tem-se o Programa Mais Educação que procura abranger um número maior de instituições escolares que propõe o funcionamento desse programa, oferecendo a educação integral.

Segundo Libâneo (2012), o mais interessante nesse trajeto de implantação e criação seja lá de centros ou escolas de tempo integral, está justamente em um objetivo comum: a escola servir como lugar de proteção e de assistência para a classe menos favorecida, ou seja, para os pobres. É certo que o que se pode perceber é o que Libâneo (2012) questiona é justamente a dualidade que a escola passou a assumir nos últimos anos, prevalecendo o que ele chama de “escola do acolhimento social para os pobres e do conhecimento para os ricos”.

6.1 O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)

Na segunda metade da década de 1980, em São Paulo, especificamente, no governo de Franco Montoro surge o Profic. Um programa que tinha o objetivo de resolver os problemas educacionais ligados às altas taxas de evasão e repetência da rede de ensino do Estado. Esse programa existiu de 1986 a 1993, apesar de ter sido submetido a duras críticas e sofrer muitas modificações tanto administrativas quanto pedagógicas, devido a mudanças de governo e secretariado. Porém, o que se diferenciou do Cieps e outras propostas de educação integral foi

o fato de buscar apoio com as iniciativas privadas e com outras secretarias para a manutenção do programa.

Segundo Ferretti (1991, p. 6), o Profic foi “um programa de repasse de verbas a escolas das redes públicas, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receber alunos selecionados, das escolas da rede pública que optarem por aderir ao Programa durante o turno em que estão regularmente matriculados”. Nota-se que esse programa procurou selecionar alunos para que pudessem participar dele, mas não se estendeu a todas as escolas do ensino público.

Giovanni e Souza (1999) argumentam que esse programa tinha características peculiares, pois se tratava de um projeto de governo e envolvia outras secretarias e o setor privado, além da Educação e as escolas municipais não serem obrigadas a aderir ao programa. Essas características na concepção do programa tinha o objetivo de oferecer aos alunos instrução e proteção ao mesmo tempo. Com a busca de atingir esses dois objetivos, a escola passaria a ser um local de estudo, mas também de outras práticas que vão além de ensinar e além dos muros da escola, como proteger e dar assistência às crianças menos favorecidas.

O tempo de escolaridade dos alunos dava-se em turno integral, no qual, um período frequentavam as aulas normalmente e no outro podiam permanecer na própria escola ou se dirigirem para espaços fora da escola para realizarem atividades complementares sob a direção de outros profissionais. A visão do tempo escolar ampliado para o programa deveria servir para levar os alunos a receber uma formação integral e ao mesmo tempo acabar com os dois problemas educacionais mais sérios, a evasão e a repetência, por meio do oferecimento do reforço escolar para os alunos que não apresentavam bom rendimento escolar.

O programa procurou atender uma faixa etária que compreendia crianças de dois a catorze anos de idade por meio de projetos específicos para cada faixa etária. Desse modo, procurou traçar objetivos para atender a todas as crianças envolvidas no programa e que de acordo com (ANDE, 1986, p. 76) foram definidos:

- A transformação conceitual e prática da escola de ensino fundamental, gradualmente, de instituição dedicada à instrução formal da infância em instituição dedicada à formação integral da criança;
- A transformação conceitual e prática da pré-escola, gradualmente, de instituição dedicada à preparação para a alfabetização em instituição dedicada à formação integral da criança;
- A ampliação do período de permanência da criança na escola de primeiro grau, em decorrência dessa transformação;
- Estabelecimento, de maneira direta ou indireta, de uma rede de pré-escolas no estado, de modo a atender, de maneira integral e integrada, a criança até os seis anos de idade;

- A criação de condições para que o período de permanência da criança na pré-escola possa corresponder ao período de trabalho dos pais;
- A criação de condições para que as mães, especialmente aquelas de classes mais pobres, possam estar presentes junto de seus filhos, amamentando-os, se possível, nos dois primeiros anos de vida da criança;
- A cooperação com entidades públicas e privadas no sentido de encontrar fórmulas para resolver o problema do menor já abandonado.

Podemos notar que esses objetivos procuravam em primeira instância garantir a formação integral da criança por meio da instrução e do cuidado, ou seja, da assistência. Uma assistência que Lima (1987, p. 24) definiu como sendo “ações voltadas para a saúde individual e coletiva”, como foi o caso do objetivo que previa criar condições para as mães amamentarem seus filhos nos dois primeiros anos de vida. Desse modo, Ferreira (2007, p. 46) pontua que o Profic atribuiu à escola o papel de ter “a capacidade de resolver problemas sociais que ultrapassam o âmbito da escola, ou seja, problemas que se encontram na estrutura socioeconômica da sociedade”.

Na visão de Giovanni e Souza (1999), o Profic passou por períodos distintos desde a sua implantação e extinção, mas conseguiu resultados positivos. Um deles, na visão dos autores, refere-se ao fato de não haver imposição da secretaria de educação para que as escolas aderissem ao programa, deixando as escolas livres para decidir se participariam ou não do projeto. Outro estava ligado à diminuição da taxa de evasão e da repetência. Porém, não foram suficientemente capazes de garantir a continuidade do programa e de não deixar a proposta original do projeto permanecer a mesma para todas as escolas que aderiram ao projeto.

Outra experiência de escola de tempo integral que merece ser destacada em São Paulo originou-se em 2002 e que prevalece até os dias atuais e que na sequência será discutida.

6.2 Os Centros Educacionais Unificados (CEUs)

Segundo Gadotti (2009), os Ceus representam a mais expressiva experiência de educação integral na capital do Estado de São Paulo. Desde a sua criação, em 2002, no governo Marta Suplicy (2002-2004) estendendo-se para o governo Serra-Kassab (2005-2008), procurando oferecer atendimento pedagógico em tempo integral. O projeto dos Céus, na visão de Gadotti (2009, p. 29), “foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer”. Com o intuito de implementar uma proposta intersetorial para o Ceus, a Secretaria Municipal de Educação

buscou parcerias com o Instituto Paulo Freire (IPF), com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e com a Fundação Instituto de Administração da Universidade de São Paulo (FIA).

Para se construir os Ceus, foram levados em consideração áreas que apresentavam grandes índices de exclusão/inclusão social e procurou envolver a comunidade para que ela se sentisse parte desse projeto e buscasse defendê-lo. Cada CEU construído deveria representar a identidade da comunidade. Desse modo, segundo seu projeto inicial (SÃO PAULO, 2004), seus objetivos deviam “promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos; ser um polo de desenvolvimento da comunidade; ser um polo de inovações de experiências educacionais e promover o protagonismo infanto-juvenil”.

Doria e Perez (2007, p. 6) pontuam que os Ceus não foram criados por acaso e, assim, escrevem:

Os Centros Educacionais Unificados não surgiram por acaso ou por decreto em 2003. As ideias, concepções e experiências, acumuladas em diferentes momentos históricos, contribuíram sobremaneira para enriquecer a sua proposta final. As ideias de Educação para Cidadania e de Escola Aberta de Paulo Freire, os projetos dos Parques Infantis, que Mário de Andrade criou em São Paulo nos anos 30, a Escola Parque, que o educador Anísio Teixeira criou na Bahia dos anos 50, onde as pessoas aprenderam a conviver com os espaços públicos integrados, foram substanciais.

Se se pode considerar que essas experiências serviram de modelo para a implantação dos Ceus, há que se levar em conta que aprendeu com elas. No entanto, os Ceus, não poderiam ser vistos “como uma escola de tempo integral, nem como uma escola para pobres e nem como um clube recreativo” (GADOTTI, 2004, p. 3), uma vez que, iria funcionar em três turnos.

Gadotti (2004, p.) destaca a estrutura física dos Ceus e descreve o projeto inicial:

O CEU proporciona educação integral e integrada, nas diferentes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos. Em cada unidade instalada oferece à população os seguintes equipamentos: 14 salas de atividades no CEI (Centros de Educação Infantil – antigas creches), 10 Salas da EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil), 14 Salas de Aula da EMEF (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), Laboratórios de Ciências, Laboratórios de Informática, Anfiteatro, 3 Cozinhas, 3 Refeitórios, 3 Pátios Internos, Salas de Recepção, Sala de Leitura, Diretoria e Secretaria, 3 Piscinas, Vestiários Femininos e Masculinos, Quadra Coberta e Descobertas, Telecentro, 3 Ateliês, 4 Estúdios, Teatro, Biblioteca, Estação de Rádio – EDUCOM, Rádio, Sala de Dança, Ateliê de Artes, Foyer/ exposições, Sala de Reunião do Conselho Gestor, Padaria, Pista de Skate.

Nota-se que esse projeto dependeria de uma área extensa para construir todas as dependências de cada CEU, pois abrigaria espaços educativos que vão além da sala de aula.

Tudo reunido em um só espaço e que abarca a intersetorialidade, cujas atividades ofertadas não ficavam somente nas mãos de uma única secretaria, mas de outras, ou mesmo parceiros. A esse respeito, Gadotti (2004, p. 6) conclui que, “O CEU é, portanto, um centro educacional, composto de núcleos, unidades e espaços de diferentes Secretarias que potencializa a **intersetorialidade das políticas públicas**, a constituição da **rede da proteção social** e os princípios da **cidade educadora**” (grifos no original).

No entanto, não se pode considerar que esse projeto possui estreita relação com o CECR e os Cieps. Ao contrário, afasta-se na maneira de conceber a ampliação do tempo escolar, do oferecimento das atividades complementares e da concepção de escola. Anteriormente a esse projeto, houve em São Paulo o surgimento dos Centros de Apoio Integral às Crianças – CAICS.

6.3 Os Centros de Apoio Integral às Crianças (CAICs)

O Caic surgiu como projeto específico do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA em São Paulo no ano de 1990 que objetivava solucionar o baixo número de escolas para a população de crianças e adolescentes do país e oferecer a educação integral aos alunos. Inicialmente, recebeu o nome de Centro Integrado de Apoio à Criança – CIACs no governo Fernando Collor e estava ligado ao Projeto Minha Gente. Após sua saída do governo em 1992, o presidente Itamar Franco (1992-1994) mudou o projeto e o nome, CAIC, procurando direcionar os objetivos para “a pedagogia da atenção integral e as formas de desenvolvê-la” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 7), porém não vigorou por muito tempo.

Gadotti (2009, p. 27) comenta que a criação dos Ciacs representou para o governo Fernando Collor a efetivação dos direitos constitucionais em relação à educação. Nesse sentido, escreve sobre os Ciacs: “Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche e desenvolvimento comunitário”. A meta inicial desse projeto era construir mais de cinco mil Ciacs no Brasil privilegiando áreas populosas e pobres, oferecendo aos alunos desde a educação infantil até o término do ensino fundamental o desenvolvimento integral e a garantia de seus direitos fundamentais. No entanto, essa meta não chegou a ser cumprida por falta de recursos.

A mudança de Ciac para Caic tinha o objetivo de procurar integrar as várias políticas sociais ligadas ao atendimento das crianças e adolescentes com a educação. Assim sendo, a

escola ou centro deveria assumir várias funções, além da instrução formal. O atendimento integral da criança e do adolescente era “corresponsabilidade do Estado, da sociedade e da família, consubstanciada na integração de ações e serviços voltados para o atendimento das necessidades de desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psíquicos, intelectual e de socialização” (BRASIL, 1994).

No mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, os Caics não foram tidos como prioridades e, com isso, seu funcionamento foi prejudicado, uma vez que, o orçamento para a manutenção foi reduzido passando a responsabilidade financeira para o comando do governo municipal.

Problema como esse serviu para mostrar a fragilidade do projeto e a descontinuidade quando não há interesse incomum de um governo para outro. Assim, torna-se oportuno dizer que os Caics foram experiências em tempo integral que apresentaram objetivos que até poderiam ter sido alcançados se não fosse o alto gasto para com a manutenção do projeto e o descompromisso do governo em assumir funções inerentes ao seu poder, mas que foram delegadas à escola, eximindo de qualquer responsabilidade.

Assim, entendemos que os Caics e as outras experiências que adotaram a bandeira de educação integral em tempo integral como lema foram abandonadas e não conseguiram se consolidar como uma proposta consistente e duradoura, uma vez que, a falta de recursos humanos e financeiros, a descontinuidade das propostas por motivos políticos se constituíram em grandes desafios para esse tipo de organização escolar.

O pressuposto de que as experiências de escola de tempo integral contemporâneas têm o CECR como modelo ou ideário para o surgimento de escolas com esse tipo de organização foi revelado. Na verdade, o que se percebe é um distanciamento com o pensamento de Teixeira, tendo a escola que assumir múltiplas funções que m ao Estado cumpri-las. Outro distanciamento refere-se ao fato da ocupação do tempo escolar. Teixeira não pensou que essa ampliação do tempo escolar fosse mal aproveitada, sem qualidade nenhuma. Isso é visível na maioria das escolas que tem a bandeira do oferecimento aos alunos de tempo integral.

Desse modo, torna-se oportuno compreender melhor o pensamento anisiano para entendermos a sua visão de escola, de ampliação do tempo escolar e de outros elementos que procuram estar imbricados no contexto da escola de tempo integral e que na verdade não se assemelham com a proposta que as escolas de tempo integral procuram ofertar a classe menos privilegiada da população.

CAPÍTULO II

ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA

Este capítulo apresenta a proposta de Anísio Teixeira para a escola pública brasileira com a intenção de construir, a partir do legado deixado por esse intelectual, uma análise das propostas de Escola Pública de Tempo Integral que constituem o objeto de estudo desta pesquisa. Como referência foram utilizadas as contribuições de Teixeira (1953, 1956, 1967, 1968, 1994, 2006, 2007), Nunes (2000), Tiballi (1999, 2006, 2013), Nagle (2001), Saviani (2006, 2008, 2011), Dewey (1959, 1979), dentre outros que estudam esse educador.

Inicialmente, situamos Anísio Teixeira no do contexto histórico, político, econômico, filosófico, e pedagógico em que está inserido e no qual o Liberalismo, o Pragmatismo e a Escola Nova são elementos fundamentais, para o entendimento da introdução de um espírito mais democrático na sociedade brasileira e das tentativas de construção de uma identidade nacional e cultural para o país, com maior autonomia interna do que externa. Em seguida, apresenta considerações sobre a participação do autor no Movimento dos Renovadores e suas críticas à escola e a educação brasileira de sua época. Crítica estas, consideradas atuais frente aos desafios que enfrentamos no projeto de construção de um sistema de ensino público adequado às demandas da sociedade brasileira. Por último, reportamos à contribuição do pensamento pedagógico de Anísio Teixeira para a escola pública brasileira, a partir da seleção de temáticas que passaram os documentos em estudo.

1 Anísio Teixeira no Contexto da Educação Brasileira

O espaço de tempo que vai do final do século XIX a meados do século XX caracterizou-se como um período de profundas transformações para as sociedades do mundo ocidental em que as mudanças assumiam uma celeridade jamais vista antes no campo social, na ciência, na economia, na política, na educação, na moral e nos costumes. E, aqui no Brasil, as décadas iniciais do século XX caracterizaram, também, como um período de mudanças, de inquietação e de luta pela emancipação econômica e cultural do país em busca das raízes de sua identidade e de uma cultura nacional, manifestadas através de todo um conjunto de esforços empreendidos para a superação dos problemas econômicos, educacionais e sanitários que afetavam a população de um vasto território, através de um projeto de transição para a modernidade que fosse capaz de promover a democracia social, de romper com a dependência econômica e cultural externa e de reconstruir a sociedade brasileira por meio da educação.

Da década de 1920 até a de 1960 do século XX, o Brasil, viveu um momento ímpar no que concerne às ideias pedagógicas no campo educacional, com intelectuais que provocariam reformas educativas e mudanças na maneira da sociedade pensar a educação. As mudanças advindas desse período trouxeram para o cenário educacional uma reviravolta nas estruturas das tendências pedagógicas que serviam de modelo para a educação brasileira. Alguns intelectuais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, dentre outros são considerados precursores dessa reforma da educação pública. Dentre estas reformas destacam-se: 1920 – Sampaio Dória (São Paulo); 1922 – 1923 – Lourenço Filho (Ceará); 1924 – Anísio Teixeira (Bahia); 1925-1928 – José Augusto Bezerra de Menezes (Rio Grande do Norte); 1927-1928 – Lisímaco Costa (Paraná), Francisco Campos (Minas Gerais); 1927-1930 – Fernando de Azevedo (Distrito Federal). No bojo dessas reformas, Brito (2006, p.34) esclarece que Anísio Teixeira aparece como um notável defensor da escola pública gratuita e laica:

Anísio Teixeira pertence a uma geração de intelectuais que se destaca no campo político, social e educacional. Situa-se junto ao grupo de pensadores liberais que expressam o desejo de construção do país em base urbano-industriais e democráticas e que endossam as teses gerais da Pedagogia Nova.

O contexto e os momentos mais significativos da trajetória de Anísio Teixeira no campo da educação brasileira ocorrem entre os anos de 1924 e 1964. Nesse período, ele teve a oportunidade de vivenciar a política, a religião e a educação. Porém, o fascínio pela educação falou mais alto e acabou optando por esta. Aos vinte quatro anos de idade já estava engajado nessa área, sendo Diretor da Instrução Pública da Bahia. Segundo Nunes (2000, p. 90), “esse cargo marca o início da construção de sua identidade pessoal como educador, pois, a partir de então, passou a conhecer de perto os problemas da educação brasileira” e procurar empreender anos mais tarde o maior projeto educacional de sua carreira, tendo como base os ideais pragmáticos propostos pelo filósofo norte-americano, John Dewey com quem pôde aprender muito quando esteve nos Estados Unidos e manteve uma convivência com o filósofo. Como explica Gadotti (2003, p. 148):

John Dewey (1856-1952) Psicólogo, filósofo, pedagogo liberal e pragmático norte-americano, exerceu grande influência sobre a pedagogia contemporânea que influenciou educadores de várias partes do mundo. Foi o defensor da Escola Ativa, que propunha aprendizagem através da atividade pessoal do aluno. A teoria de Dewey se inscreve na chamada educação progressiva. A qual atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar. Desta forma, a democracia ganha peso, por ser a ordem política que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos, no papel de decidir

em conjunto o destino do grupo a que pertencem. Dewey defendia a democracia no campo institucional e, também, no interior das escolas.

Tiballi (2013, p. 75), também, argumenta que “a formação cristã e a condição intelectual de Anísio foram muito marcantes em sua vida, mas não se comparam com a influência de Dewey”. No entanto, essas influências foram determinantes na vida desse grande educador. Em relação à influência cristã, a autora comenta que Anísio Teixeira desde o início de sua vida escolar até o ensino secundário esteve em contato direto com os ensinamentos eclesiásticos, o que foi responsável pela visão humanística que acompanhou toda a sua trajetória tanto pessoal quanto profissional. Por sua vez, a influência de Dewey levou-o a acreditar que a democracia, tão sonhada para a sociedade moderna necessitaria de um campo que fosse capaz de propagá-la e, com isso, fazer com que o indivíduo se autodesenvolvesse, buscando uma participação mais ativa nas decisões. Os ideais liberais como igualdade, liberdade e democracia necessitariam estar dispostos a todas as pessoas, independente de qualquer motivo ou força maior. Nesta perspectiva, a educação servia como alicerce para garantir esses ideais liberais como: “direito à vida, à liberdade e à felicidade” (TEIXEIRA, 1934, p. 11-2), cujas conquistas eram atribuídas ao homem e não mais aos preceitos divinos.

Segundo Tiballi (1999, p. 32), “as proposições de Anísio Teixeira tiveram por pressupostos as teses pragmatistas de Dewey” e foram traduzidas por Teixeira “quase como uma profissão de fé”, ou seja, seguiu rigorosamente as ideias de Dewey ao defender um pensamento pedagógico e político voltado para uma educação democrática e uma escola que fosse capaz de tornar o ensino mais ativo, prazeroso e eficaz, levando o indivíduo a entender que ele faz parte de uma sociedade. Desse modo, Teixeira (2006, p. 262) explicita que a construção do conhecimento humano depende do outro e, assim, pondera:

Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros.

Ao comentar sobre a concepção de educação vigente no cenário educacional brasileiro até o início de 1920, Cavaliere (2010, p. 251) esclarece que esta se voltava para o “ajustamento estático a um ambiente fixo” o que atribuía características que a educação como era algo pronto e acabado, que poderia acontecer somente em lugares reservados para tal fim, contrapondo a ideia de Dewey (1959, p. 83), apropriada por Anísio Teixeira segundo a qual a educação é “uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o

sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”.

Com efeito, Dewey (1959) colocou a questão da experiência como elemento que pode ajudar o indivíduo a aprender, ou seja, adquirir conhecimento. O novo método do conhecer que ele o conceituou de pragmático só seria eficiente se fosse “[...] organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber” (DEWEY 1959, p. 378). Corroborando com este entendimento, Anísio postula que a educação servia para levar o homem moderno via escola a reconstruir as experiências adquiridas no meio em que vive e a partir daí dar um novo sentido aquilo que já existia. Para ele não bastava a escola ampliar ou mesmo oferecer experiências educativas. Era preciso que essas experiências fossem de qualidade. Essa preocupação também fazia parte das ideias de Dewey (1979, p. 17) e por isso era justificável que a escola oportunizasse experiências educativas às crianças e jovens em idade escolar que não fossem ruins, pois, conforme o filósofo americano “[...] os jovens na escola têm e passam por experiências” e, por isso, elas devem ser pensadas pela escola, pois, “o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências, habitualmente más e defeituosas, sobretudo do ponto de vista de sua conexão com as futuras experiências”.

Tiballi (2006) argumenta que para Dewey a educação é reconstrução da experiência, ou seja, produção de conhecimento. Não se trata de considerar educação, seja de que natureza for, sempre um ato de experiência, mas de distinguir a qualidade dessa experiência e pensar um processo de educação capaz de influenciar positivamente nas experiências posteriores. Anísio Teixeira procurou transplantar para a educação brasileira esse postulado contrapondo a educação tradicional, que exercia grande influência no cenário educativo do país. Essa tarefa só poderia dar certo se o sistema público de ensino fosse “organizado sobre as bases do pragmatismo deweyano e de seus postulados escolanovistas” (TIBALLI, 1999, p. 35).

Essa maneira de conceber a educação vem confirmar que as aspirações de Anísio Teixeira para a educação brasileira dependeriam de muitos esforços, pois exigiriam uma reforma educacional que se opusesse a tudo que fosse tido como “certo”. Para Dewey (1979, p. 93) “[...] a educação, para realizar seus fins, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, deve basear-se em experiência - que é sempre a experiência atual de vida de algum indivíduo”. Assim, a escola passaria a ser o lócus dessa transformação e palco de um projeto que buscasse tornar a educação brasileira acessível a todos e tornasse o país moderno, democrático e industrial. Nesta perspectiva, Teixeira (1968a, p. 31) pondera:

O novo tipo de sociedade – democrática e científica – não poderia considerar a sua perpetuação possível sem um aparelho escolar todo especial. Os velhos processos espontâneos de educação já não eram possíveis. Com todo o desenvolvimento tecnológico da sociedade, a mesma se faz, com efeito, tão complexa, artificial e dinâmica, que todo o *laissez-faire* se torna impossível e um mínimo de planejamento social, ajudado por um sistema de educação intencional, ou seja, escolar, de todo indispensável.

A escola para Teixeira (1967) deveria estar a serviço do povo. Essa visão, apesar de parecer utópica para os integralistas, ou seja, para aquelas pessoas que mantinham seus ideais nacionalistas e totalitaristas e que não aceitavam que a liberdade democrática poderia ser saída para os problemas da sociedade e lutavam contra qualquer tipo de liberdade e também com a unificação de um único partido para guiar o país, foi o que moveu Anísio Teixeira pela busca de reformar a educação brasileira e, com isso, atingir uma porcentagem maior de pessoas escolarizadas e ampliar o número de escolas públicas de ensino.

Destarte, o educador baiano teve a sensibilidade de colocar o tema da educação como elemento principal e necessário para o desenvolvimento de seu país. Sua passagem pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como secretário geral e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) como diretor renderam-no críticas a atual situação da educação brasileira da época e, também, procurou buscar soluções para amenizar esse dissabor educacional e político em que estava imersa a educação formal.

Nunes (1999, p. 57) escreve sobre a passagem de Anísio Teixeira ao atuar como diretor do INEP:

Anísio Teixeira instituiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) com o intuito de coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira. Além disso, foram criados os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais em Belo Horizonte, Salvador, São Paulo e Porto Alegre e realizavam diversos trabalhos articulados com as universidades dessas cidades e com a Secretaria de Educação e Saúde do Estado, no caso específico de Salvador.

Anísio Teixeira (1994, p. 45) foi enfático ao afirmar que a escola não mais poderia ter os mesmos objetivos frente à nova demanda socioeconômica do país:

[...] a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais “escolásticos”, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência, nos seus aspectos de pesquisa e tecnologia.

A preocupação de Anísio Teixeira (1968, p. 48) voltava-se para a educação dos trabalhadores, pois, “[...] a educação já não é um processo de especialização de alguns para

certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos [...] que está constituindo com a sua modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas”. A escola era quem deveria habilitar esses profissionais para atuar no mundo do trabalho e, assim, ajudar o país a sair do momento caótico que estava passando tanto econômico quanto educacional, tendo nesse último, números alarmantes em relação à ineficiência da máquina política-educacional do país.

A iniciativa do educador baiano em realizar uma pesquisa quantitativa da situação da educação no país, pôde servir de base e estudos para as mudanças que estavam prestes a acontecer. Fundamentaram reflexões que suscitaram a escrita de muitos textos e desencadearam “um movimento para efetivar o sistema público de ensino”. Construíram ainda “para imprimir no discurso pedagógico brasileiro o tema da educação como questão social, ampliando significativamente as perspectivas de análise do campo pedagógico brasileiro” (TIBALLI, 1999, p. 43). Assim, torna-se importante situar Anísio Teixeira como um dos intelectuais do grupo de educadores que organizaram o Manifesto dos Pioneiros ou Movimento dos Renovadores que, a partir de 1924, começa a se destacar no cenário educacional brasileiro.

2 Anísio Teixeira e o Movimento dos Renovadores

A educação na segunda metade do século XIX e nas três primeiras décadas do século seguinte tornou-se peça fundamental para mediar a vida das pessoas, o que ocasionou reflexões e mudanças no que concerne a integração dos sujeitos educativos dentro da sociedade moderna e que deveriam receber educação e por isso a inserção desses novos sujeitos educativos fez com que a escola via racionalidade e democracia se tornasse aberta e difundida a todos. Nesse sentido, Cambi (1999, p. 386) explicita que eram esses novos sujeitos:

Estes novos sujeitos forma, sobretudo três: a criança, a mulher, o deficiente. Seguidos depois – mas em épocas mais próximas de nós- pelas etnias e pelas minorias culturais. (...) A criança, a mulher, o deficiente, o estrangeiro romperam esse involucro ideológico da pedagogia, mas também a sua unidade-unicidade, fazendo aparecer sujeitos diferenciados e teorias diversificadas, por interesses-guia, por estruturas ideais, por objetivos estratégicos que vieram a caracterizá-los.

Esses “novos” sujeitos educativos colocaram para a escola a necessidade de uma renovação educativa e pedagógica em decorrência das mudanças e transformações da

sociedade mediante reflexos da primeira Guerra Mundial no país. Esse momento despertou o desejo de mudança tanto via educação quanto na reconstrução nacional.

No Brasil, o Movimento dos Renovadores ou Escolanovista⁵ surgiu decorrente das transformações que estavam acontecendo nos planos político, social, econômico e cultural do país. Diante dessas transformações, a escola passa a assumir um papel fundamental no desenvolvimento do país, sendo vista como redentora para os problemas sociais e ao mesmo tempo *locus* para propagar valores que a sociedade deveria idealizar em busca de uma sociedade democrática e participativa.

Alves (2001, p. 185) afirma que, apesar de sofrer duras críticas, o Movimento da Escola Nova influenciou as artes, a política, e ainda:

[...] incentivou a pesquisa educacional superando o grosseiro empirismo dominante; introduziu uma solução para as edificações escolares; difundiu a literatura pedagógica, induziu à diversificação dos recursos didáticos e das técnicas de ensino. Enfim, propiciou o debate educacional, tornando *o tema* mais amplo [...].

Assim, torna-se oportuno dizer que, o movimento renovador da educação brasileira, colocou em cheque temas variados e que foram abordados em conferências, debates e reuniram um número expressivo de figuras importantes do país com a intenção de ampliar a discussão acerca da temática. É nesse contexto que surge a Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, com o propósito de discutir a educação brasileira. Conforme Nagle (2001, p. 163) essa associação pode ser considerada:

[...] a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional; em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências [...].

Desse modo, o papel de alguns escolanovistas na criação da Associação Brasileira de Educação foi considerado fundamental dado à importância que essa associação adquiriu frente ao seu papel desempenhado na educação pública brasileira da época. Segundo Saviani (2011, p. 229) seus criadores tinham a intenção de fazer dessa associação um partido do ensino, porém, constituiu-se em um “um órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou e posições políticas”.

⁵ Neste trabalho optamos por considerar os termos Movimento dos Renovadores, Escolanovista ou Escola Nova para se referir ao Movimento da década de 1920 no país.

Segundo Saviani (2011, p. 218), Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho podem ser considerados “a trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova”, uma vez que, são expoentes responsáveis diretamente pelo movimento no Brasil no início do século XX. Movimento esse que se configura como sendo, o maior movimento educacional que o país viveu contra uma pedagogia elitista, livresca e tendo o professor no centro do processo ensino-aprendizagem.

Rodrigues (2006, p. 34) compreende esse movimento como sendo:

O início de uma tomada de consciência quanto aos problemas educacionais, que passaram lentamente a ser o destaque das discussões, desvelando aspectos (por sinal, polêmico para aquele período) que abrangiam questões como: a obrigatoriedade do ensino, a laicidade e coeducação.

As ideias e experiências educacionais da ‘trindade cardinalícia’ contribuíram muito para que esse movimento fosse expandido nas discussões, seminários e conferências no país, entre os profissionais da educação e na busca de mudar a situação da educação brasileira naquela época. No entanto, cada um deles, enfatizou uma vertente dentro do Movimento.

Lourenço Filho deu ênfase à Psicologia. Atribuiu a ela um papel importante dentro da educação, já que, a educação deveria estar voltada para as necessidades e interesses das crianças. Fernando de Azevedo (1958) ocupou-se em propagar as bases sociológicas no Movimento. Esse autor concebeu a educação como questão social e a escola capaz de modificar a sociedade indistintamente, argumentando que “a interpenetração da escola e da sociedade multiplicaram os pontos de aplicação das forças educativas, proporcionando à escola um instrumento de ação contínua, intensa e penetrante sobre todas as camadas e instituições sociais” (AZEVEDO 1958, p. 18).

De acordo com Saviani (1999, p. 221), as bases filosóficas e políticas desse movimento foram idealizadas por Anísio Teixeira, que por sua vez, ao eleger a educação como “questão central no plano de reforma da sociedade e de constituição da nacionalidade brasileira que ele sempre acalentou” colocou em questão o discurso hegemônico da época e propôs, fundamentando-se nas ideias pragmáticas de Dewey uma reconstrução educacional no país, dado as circunstâncias acumulativas de poder nas mãos de poucos e da consolidação de uma ideologia política que subjugava a sociedade.

Para coroar esse movimento renovador da educação brasileira, depois da criação da ABE, houve-se a efetivação dos princípios norteadores da Escola Nova por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), cuja proposição para Saviani (2006, p. 33) se fez em “realizar a reconstrução social pela construção nacional, baseado na assertiva

que a educação é uma função essencialmente pública, (...)”. Ghiraldelli Jr. (1987) argumenta que o grupo dos liberais usou o Manifesto para expressar suas ideias a respeito da educação no país.

Tiballi (2006, p. 37) afirma que Anísio Teixeira tivera um papel fundamental nesse movimento, uma vez que seu pensamento forneceu ao movimento “o quadro de referências e de valores que impregnam de maneira significativa toda a narrativa da memória do Manifesto”. Memória essa que pode ser vista por meio das ideias que Anísio Teixeira debateu ao longo do movimento e que foram transpostas para o Manifesto. Segundo Viana Filho (2008), apesar de não ter sido Anísio o redator do manifesto, nele estavam contidas suas ideias conforme se depreende das palavras de Azevedo registradas por Viana Filho (2008, p. 62) ao “quando acabei de ler o manifesto, que, no correr da leitura, lhe parecia a cada momento estar ouvindo você”.

Anísio Teixeira contribuiu de forma significativa no Movimento dos Renovadores. Seus ideais e valores fundamentaram o Manifesto dos Pioneiros que almejava desencadear um sentimento de luta por parte dos profissionais que atuavam com a educação em busca de uma transformação da sociedade. Apesar de este movimento ter influenciado direta e indiretamente a educação brasileira da época e outras épocas subsequentes, Anísio Teixeira teceu muitas críticas à escola pública brasileira, porém, essas críticas aparecem como temas atuais e passíveis a tantas outras críticas por autores que procuram atribuir à escola pública um grande papel.

3 Anísio Teixeira e suas Críticas à Escola Pública Brasileira

A escola pública brasileira no início do século XX apresentava e representava uma escola voltada para preparar o que Anísio Teixeira (1967, p. 16) caracterizou de “homens racionais ou escolásticos” e muito menos “poderia ser uma instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou escolásticos”. Desde a sua atuação profissional como educador, o autor procurou expressar o seu compromisso com a educação brasileira e almejar mudanças na realidade educacional do país.

A renovação educacional do início do século XX no Brasil procurou priorizar os aspectos sociais, dado a função que a educação assumiria na sociedade frente ao processo de modernização e progresso que o país passava e com isso ocasionou uma mudança social que se refletiu na escola. Segundo Anísio Teixeira (1953, p. 3), a escola passou a ser “uma

instituição fundamental da sociedade moderna, absorvendo, em parte, funções tácitas ou tradicionais da família, da classe, da igreja e da própria vida comunitária”.

Teixeira (1967, p. 132) argumenta a esse respeito:

A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século XIX, o “progresso”, mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade humana. Já não é, assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranquila.

Para Anísio Teixeira (1967, p. 21), as escolas do início do século XX “não são uma coisa nem outra”. Nessa visão podem ser qualquer coisa, são consideradas ‘arcaicas’ em todos os sentidos e ainda busca selecionar e classificar os alunos que vão pertencer a ela e, assim, pontua que “passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras” (TEIXEIRA, 1967, p. 22).

Com efeito, nesse período, ser educado escolarmente era questão de garantir *status* social ao indivíduo. Entendimento com qual Anísio Teixeira não concordava. Para ele, todos tinham o direito de ser educados, começando no ensino primário. No entanto, essa não era a situação da época. A escola brasileira vivia uma crise que segundo Anísio Teixeira (1967, p. 33) advinha da transplantação de outras instituições escolares internacionais à educação brasileira. Uma “transplantação infeliz da França, com a diferença de que não consegue ser eficaz nem no cultivo da inteligência especulativa, para não se falar dos outros demais aspectos da inteligência, igualmente essenciais”. Daí seu “caráter intelectual e livresco, como se a escola comum nada mais fosse que uma expansão da escola tradicional, uma iniciação de toda a gente à carreira de letras, de ciências ou de artes, fruição até então de poucos”.

Anísio Teixeira (1967, p. 90-91) ao comentar sobre o dualismo educacional que predominante na sociedade brasileira pós-guerra mundial, escreve:

Até a primeira guerra mundial, a relativa estagnação econômica da sociedade brasileira pôde mantê-la dentre desse dualismo educacional, com o ensino público primário para uma substancial percentagem da população (praticamente para toda a classe média nascente), o ensino médio vocacional e dentro dele as escolas normais para as mulheres da classe média que começavam a desejar trabalhar, e o ensino secundário acadêmico e o superior para a elite e pequena parcela da classe média, devido à existência daquelas poucas instituições públicas desse ensino. O povo, propriamente dito, não chegava a ter ou a poder frequentar a escola, mas educava-se pela vida e suas formas de trabalho elementar. As escolas vocacionais masculinas faziam sua pequena contribuição ao trabalho qualificado, anteriormente de tipo artesanal e com sistema próprio de aprendizado direto no ofício. É esta situação que entra em crise após a primeira guerra mundial, com o encerramento da fase

semicolonial de produção da matéria-prima e importação de bens de consumo e o início do processo de industrialização e modernização da sociedade brasileira.

Diante da mudança de funções da escola na visão de Anísio Teixeira (1953), ela passou a ser eleita como uma instituição fortemente capaz de assumir outras responsabilidades como pensava o educador baiano. De acordo com Teixeira (1953, p. 47), a crise da educação brasileira seria uma “crise de readaptação institucional”, na qual fazia ser necessário examinar “a situação à luz dessa realidade e não das aparências legais para descobrirem as causas e os remédios de sua crise”. Causas essas que podiam contribuir para a perpetuação de uma sociedade dividida por classes e que a escola nem sempre se voltava para os desfavorecidos, mas aos privilegiados ou favorecidos.

Teixeira (1953, p. 51) tinha a firme convicção que essa crise educacional poderia ser resolvida com “a fusão ou integração dos dois sistemas escolares – o do povo e o das elites”, seguindo os exemplos de outros países como a Inglaterra e a França que tinham acabado de realizar uma fusão no setor educacional. Essa fusão ou integração poderia trazer benefícios para a educação brasileira e aos indivíduos que frequentavam a escola pública. Nas palavras de Teixeira (1953, p. 52):

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou, melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões, demonstradas e confirmadas.

A esperança de unificar os sistemas escolares levaria a escola a se tornar “uma nova escola pública ou comum”, que tanto Teixeira almejou e que estaria a serviço de todos, não somente de uma minoria. Essa nova escola não poderia na visão do autor ser ilustrativa ou somente de instrução. Deveria propor a ela outras funções que Teixeira acreditava “ser capaz de formação e educação”.

Ao tecer severas críticas em relação ao dualismo escolar que predominava nos sistemas de ensino mesmo com a chegada da ideia de educação comum ou para todos, Anísio Teixeira (2000, p. 111) acreditava que a escola seria o melhor instrumento para ajudar o indivíduo/educando a se integrar na sociedade e ainda contribuir para o progresso da civilização moderna, uma vez que a abertura para o ingresso de todos à escola levaria a instituição sair do comodismo e do isolamento e “[...] deixar de ser a instituição isolada, tranquila, do outro mundo, que era, para se impregnar do ritmo ambiente e assumir a consciência de suas funções”.

O otimismo que Teixeira (1967, p. 36) alimentava em relação à escola pública o fez perceber a distância que havia entre o que se ensinava na escola e sua prática. Para o autor, a escola pública, em especial, a escola primária deveria ser uma “miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte”. Porém, essa escola, na visão do autor, não buscava oferecer nada disso, apenas as chamadas “lista completa de matérias” é que eram fixas, conforme esclarece Anísio Teixeira (1967, p. 20), “uma só que retiremos, por abaixo todo o edifício de nossa cultura! Ai de quem pensar em tirar uma só daquelas línguas, ou fundir uma disciplina na outra!...”.

Essa observação vem confirmar a sua preocupação a esse respeito, uma vez que, a escola primária na civilização moderna não mais comporta esse tipo de ensino. Era necessária uma escola diferente, voltada para a vida e nesse sentido, Teixeira (2007, p. 83) pontua:

A escola deve ensinar a todos a *viver melhor*: a ter a casa mais cuidada e mais higiênica; a dar às tarefas mais atenção, mais meticulosidade, mais esforço e maior eficiência; a manter padrões mais razoáveis de vida familiar e social; a promover o progresso individual, através dos cuidados de higiene e dos hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento. (grifo no original).

Anísio Teixeira, compreendendo que a criança do povo só tinha a escola como *locus* para estar em contato direto com livros, revistas, ou seja, materiais de leitura, diferentemente da criança da elite, procurava demonstrar a importância que essa instituição traria para a vida das pessoas, indo ao contrário dos ideais da elite, que não acreditava ser necessário às crianças da classe popular receber educação nas escolas. Conforme Teixeira (2007, p. 84-85) esclarece:

Essa criança do povo deve e precisa ter na escola mais alguma coisa. [...] precisa encontrar, ali, um pouco daquilo tudo que as mais aquinhoadas da fortuna geralmente têm nas próprias casas: um ambiente civilizado, sugestões de progresso e desenvolvimento, oportunidades para praticar nada menos que uma vida melhor, com mais cooperação humana, mais eficiência individual, mais clareza de percepção e de crítica e mais tenacidade de propósitos orientados.

Ao chamar atenção para essa questão, o autor vem reforçar que o mínimo (ler, escrever e contar) na sociedade moderna já não era mais o essencial. Outras habilidades acrescidas ao mínimo eram necessárias para o homem moderno e caberia à escola inculcar nas crianças desde cedo o interesse pelas coisas da vida e, para isso, o ambiente escolar deveria favorecer múltiplas aprendizagens e o que leva Teixeira (2007, p. 87) a acreditar que à escola caberia o papel de “familiarizar a criança com os aspectos fundamentais da civilização,

habitua-la ao manejo de instrumentos mais aperfeiçoados de cultura e dar-lhes segurança de inteligência e de crítica para viver um meio de mudança e transformação permanentes”.

Dentro desse grande papel atribuído por Teixeira (1967, p. 20) à escola pública brasileira, a formação do professor era fundamental, uma vez que, não aceitava o fato de que “qualquer pessoa que saiba mais ou menos ler” ser um professor das classes desfavorecidas, enquanto que a elite zelava por profissionais diplomados. Essa visão deveria ser mudada, uma vez que, esse dualismo escolar no corpo docente deveria ser superado, dado a exigência de uma nova escola e um novo professor para formar os homens da sociedade moderna.

Para superar essa situação, Anísio Teixeira, apesar de criticar severamente a formação do magistério do professor no dualismo dos sistemas escolares atribuiu à expansão educacional a responsabilidade de fazer surgir nos professores a consciência pela formação profissional. Dessa forma, o desaparecimento do dualismo educacional em relação a essa questão no entendimento do autor mudaria o perfil do professor em todos os sistemas de ensino e, assim, a formação do magistério deveria ocupar-se em formar um novo professor como destaca Teixeira (1967, p. 98):

Será o novo professor que irá dar consistência e sentido às tendências de popularização da educação primária e do primeiro ciclo da escola média; que irá tornar possível e eficiente o curso de colégio (segundo ciclo da educação média), com suas preocupações de dar cultura técnica, cultura preparatória ao ingresso na universidade e cultura geral de natureza predominantemente científica, e que irá preparar a transformação da universidade para as suas novas funções de introduzir a escola pós-graduada para a formação dos cientistas e a formação do magistério, tendo em vista as transformações em curso no sistema escolar, sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão da nova cultura geral, que a atual fase de conhecimentos humanos está a exigir.

Ao ressaltar sobre o papel do novo professor para a educação pública brasileira, percebemos que à universidade cabe a função principal: preparar os professores para atuar em diferentes sistemas de ensino, ou seja, nas palavras de Teixeira (1967, p. 99) “a universidade teria de fazer-se a instituição de formação dos seus próprios professores e dos professores das escolas secundárias e das escolas normais”. A forte herança ou mesmo tradição que a universidade tinha de servir apenas à elite tinha que se transformar, buscando atender a todos que a procurassem.

Ao analisar a importância da universidade para Teixeira, Ferreira e Nepomuceno (2006, p. 50) pontuam que o autor “pensava a universidade como instituição singular e insubstituível, pois era nela, e graças a ela, que o conhecimento podia avançar, que a vida podia ganhar dinamismo e florescer”. Dessa forma, esse local para Teixeira (2007, p. 121) deveria ser “a casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de

melhorar”. Assim, a formação do magistério realizada pela e por uma universidade tenderá a acabar com a falta de preparo profissional para que o professor assuma o seu ofício com destreza e ao mesmo tempo favoreça a reconstrução educacional brasileira.

As críticas que Anísio Teixeira teceu em relação à escola pública brasileira foram essenciais para entendermos melhor que a escola pública não deveria ser um local de privilégios para poucos, mas um direito de qualquer indivíduo e que a atual situação educacional da época deveria se reestruturar para levar o povo brasileiro à libertação dos moldes dos sistemas de ensino de outros países e buscar reconstruir o que estava posto. Desse modo, torna-se pertinente identificar e compreender o pensamento pedagógico anisiano por meio de algumas temáticas que consideramos significativas e necessárias para identificar possíveis antecedentes históricos pelas propostas contemporâneas de escola de tempo integral ao pensamento educacional de Anísio Teixeira.

4 O Pensamento Pedagógico de Anísio Teixeira

Os ideais pedagógicos de Anísio Teixeira podem ser vislumbrados em toda a obra do Manifesto, pois sua defesa voltava-se para reformas que visavam democratizar as oportunidades educacionais para todos e, assim, levar o cidadão a participar ativamente nas mudanças vivenciadas pela sociedade da época e ao mesmo tempo acreditar que a experiência podia levar o indivíduo a desenvolver sua inteligência, visão que foi incorporada pelo pragmatismo de Dewey ao longo do período em que esteve com ele nos Estados Unidos.

O pensamento pedagógico de Anísio Teixeira se consolidou na passagem da República Oligárquica para a república Democrática, onde a busca pelos princípios democráticos procuravam estar a serviço da sociedade a qual necessitava de um reordenamento social, político, econômico e educacional para superar as contradições da sociedade oligárquica.

Diante da situação vivenciada pelo intelectual baiano no país, ele teceu considerações importantes para alguns problemas na transformação da educação e da escola brasileira quando atuou como diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Devido à função da amplitude das obras de Teixeira e tendo em vista os objetivos da pesquisa, empreendemos a leitura da produção dos textos da proposta de Anísio Teixeira particularmente sobre a escola pública brasileira, do Programa Mais Educação e da proposta de Escola de Tempo Integral do Estado de Goiás com a intenção de selecionar temáticas que

possibilitariam estabelecer o cotejamento entre as duas propostas atuais e o ideário de Anísio Teixeira. Para tal, foram selecionadas as seguintes temáticas:

- Educação e educação integral
- Função socializadora da escola
- Escola como lugar de aprendizagem da democracia
- A ampliação do tempo escolar

Educação e educação integral

Anísio Teixeira desde quando se ingressou na carreira docente como Inspetor-geral da Instrução da Bahia esteve preocupado com a questão da educação brasileira, uma vez que, de início, segundo Viana Filho (2008, p. 28), “elaborou um amplo projeto de lei, para modernizar e ampliar o ensino”. Mas foi o seu contato com a educação norte-americana que moveu toda a sua luta em prol de ver a situação educacional do país melhor. Como diz Viana Filho (p. 35), Anísio se “apaixonara pela educação”.

Essa paixão pela educação foi motivo das lutas de Anísio Teixeira durante toda a sua carreira profissional. Incessantemente se prostrava a serviço da educação pública por onde passava ao desempenhar cargos ligados diretamente à área educativa. De acordo com Lima (1960, p. 132), Teixeira acreditava “em educação porque acredita no homem, nas suas possibilidades de mudar, de reconstruir, de refazer e de pensar”. Desse modo, Anísio Teixeira, via na educação a oportunidade do homem transformar o seu destino e da nação brasileira, acompanhar o progresso científico e tecnológico que se instaurava no início do século XX. Saviani (2008, p. 222) afirma a esse respeito: “A vida de Anísio Teixeira foi sempre marcada pelo entendimento segundo o qual a educação é um direito de todos e não jamais um privilégio. Esse entendimento atravessa de ponta a ponta toda a sua obra, tendo sido, inclusive, estampado nos títulos de alguns de seus livros”.

Teixeira, com sua visão dialógica percebeu que havia um distanciamento entre o que era legal e o que se aplicava em relação à educação com direito, por isso procurou criticar esse aspecto e a mover uma luta ideológica e política a favor de tornar possível e real esse direito que as pessoas tinham e que, na verdade, era para poucos. As palavras do autor (1967, p. 78) confirmam o seu posicionamento:

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização, ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível

elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem.

Nesse intuito, Anísio Teixeira não vê na educação intencional, aquela ofertada na e pela escola, ou seja, escolar, o papel apenas de transmissora das três técnicas básicas do ser humano, mas também, como uma necessidade do homem moderno comum. A educação no século XX passou a ser uma necessidade do homem e, por isso, Teixeira (1967, p. 69-70) acreditava ser necessário:

Restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio e, por isto mesmo, reguladas apenas pela lei e por toda a sua parafernália formalística, e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insusceptível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre *a posteriori* e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas *a priori*.

Essa necessidade de dar um novo conceito à educação escolar foi reflexo das observações e análises que Teixeira fez a respeito da dualidade comprovada da educação brasileira que acontecia dentro da escola e, por isso, acreditou que seria possível mudar tal situação. Na visão do autor (1956, p. 144) “a educação escolar tem de ser uma *determinada educação*, dada em condições capazes de torná-la um êxito e a serviço das necessidades individuais dos alunos em face das oportunidades do trabalho na sociedade”. Desse modo, as palavras de Teixeira ratificam que a educação escolar não deve ser qualquer educação e nem ser realizada de qualquer maneira e nem por qualquer pessoa, sem objetivos comuns a todos, mas uma educação que procura “preparar o homem para fazer de modo melhor o que por contingência há de fazer” (TEIXEIRA, 2007, p. 86).

O pensamento anisiano tinha a convicção que a “a educação é função normal e regular da vida das sociedades e não um instrumento especial que, como uma alavanca, lhes eleve o progresso a alturas determinadas” (TEIXEIRA, 2007, p. 86). Nessa ótica, sua principal função é garantir ao indivíduo o exercício de maneira formal à realização de atividades que buscam propiciar a interação e integração social desse indivíduo com a sociedade, tendo a educação escolar como meio para tal fim. Por isso, essa educação escolar dentro do contexto do pensamento de Anísio Teixeira deve ser uma atividade planejada e intencional para adequar o sujeito à sociedade.

Mesmo reconhecendo a sua função e que o sistema educacional brasileiro deveria passar por uma reforma para oportunizar a todos a educação escolar, essa questão ainda não estava resolvida, pois, essa falta de clareza sobre o verdadeiro problema da educação brasileira, para Teixeira (2007, p. 42), levou a determinar algumas causas que provocaram confusões e equívocos: “[...] para uns, o problema é de alfabetização; para outros, o problema é de escolas profissionais; para outros, o problema é de preparação das elites; para outros, o problema é de ensino regional para outros, ainda, o problema é, até, de ensino religioso”. Esses posicionamentos colocam o problema da educação no Brasil sob diferentes prismas, mas nenhum conseguiu captar o problema real da educação. Dessa forma, Teixeira (2007, p. 42) explicita que “à inversão de fatores já insinuada – tomar os efeitos pelas causas e vice-versa – acresce, assim, a compreensão fragmentária ou parcial do problema e a sua redução a um ou outro aspecto aparentemente predominante”, ou seja, nenhum fator pode ser considerado causa exclusiva do problema da educação no Brasil.

Na compreensão de Teixeira, por meio da educação escolar, torna-se possível transmitir o legado que a sociedade deixou a quem pretende participar dela, mas também é possível regular a distribuição social das pessoas, uma vez que, ela estará a serviço de garantir a presença e a permanência do indivíduo em lugares ou posições sociais. Ao apontar essa função da educação escolar, Anísio Teixeira (2007, p. 44) procura mostrar que ela também é profissional, pois, “toda educação visa preparar o homem para alguns dos grandes tipos de ocupação” e para preparar o homem para assumir uma ocupação na sociedade, a escola também deve exercer o papel de ser profissional. Quanto a isso, Teixeira (2007, p. 44) assinala:

Mesma a chamada educação geral nada mais é do que a educação indispensável a um sem-número de ocupações que podem ser exercidas com a aquisição tão-somente de certas técnicas fundamentais de cultura. A escola primária, pois, é uma escola profissional. Como a escola secundária. E a escola superior. Todas são também técnicas. Porque, de um modo ou de outro, são técnicas que se ensinam nessas escolas. Mais gerais, algumas. Mais especiais, outras. Mas sempre técnicas, isto é, processos racionais, tão científicos quanto possível, de se fazerem as coisas e de se explicarem os fenômenos.

Apesar de Teixeira acreditar que toda educação escolar é profissional, acreditamos que não pode ser vista somente por essa ótica. Acima de tudo, a educação escolar em primeira instância tem o objetivo de transmitir aos alunos os conhecimentos adquiridos pela humanidade, ou seja, não somente técnicas, mas conteúdos que ajudam a formar o caráter, a personalidade da pessoa, por meio de situações enriquecedoras que vão sendo ampliadas ao longo dos estudos.

Sendo assim, os argumentos anisianos em relação à educação pública brasileira diante das observações tecidas até aqui, mostraram que essa sempre foi uma preocupação do autor, dado a complexidade histórica, política, social e pedagógica que envolvia essa questão. A defesa por uma educação pública, gratuita e para todos tornou-se a máxima em suas reflexões, uma vez que, Teixeira acreditou que, por meio da educação escolar, as pessoas podiam sair do estado de conformismo, de aceitação da situação e ir à busca daquilo que acreditam que possam melhorar sua vida. Para dar conta de tudo isso, a escola pública deveria oferecer uma educação integral para os alunos.

Cavaliere (2010) afirma que não é possível falar em educação integral na atualidade sem remeter ao pensamento educacional brasileiro das décadas de 1920 a 1930. Nesse contexto, o pensador baiano, Anísio Teixeira, procurou em toda a sua obra literária colocar a questão da educação em primeiro plano. Mesmo não sendo incisiva a questão do termo “educação integral” explicitamente.

A visão que Anísio Teixeira (1994, p. 163) tem da escola frente aos desafios da nova sociedade que estava se instaurando no país no início do século XX “visa oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de preparação e execução, dando-lhes as experiências de estudo e de ação responsáveis”. Contudo, a educação integral nas proposições do intelectual baiano elevou-a a uma posição de “potencializadora” do papel formador do indivíduo, uma vez que, procura proporcionar aos indivíduos uma formação completa.

Para se conseguir que a formação completa do indivíduo seja efetivada em todos os aspectos propostos pelo pensador baiano, a escola não poderia mais ser organizada do mesmo jeito. Tornou-se necessário uma mudança na forma de organizar a escola. Anísio Teixeira (1994, p. 63) afirma:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

O posicionamento de Anísio Teixeira em ratificar a necessidade de uma educação ampliada comungando com uma jornada escolar também ampliada, capaz de aliar teoria à prática e ao trabalho e como modelo para o desenvolvimento de uma pedagogia voltada para a educação integral, na década de 1950, seria a escola de tempo integral. Nesse sentido, Coelho (2009) afirma que essa concepção de educação foi colocada em prática quando Anísio

Teixeira implantou na Bahia uma escola que representou seu projeto inovador e modelo de escola, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Segundo o pensamento de Teixeira (1967, p. 36), a escola poderia até ser responsável por dar o mínimo para a população brasileira, mas deveria ser “uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio indivíduo”, ou seja, uma escola que fosse capaz de desenvolver a formação integral do indivíduo.

Nesse sentido, torna-se conveniente ressaltar que, para Anísio Teixeira (1967, p. 129) a tarefa de oportunizar aos indivíduos a educação integral pertencia à escola, uma vez que essa instituição na ótica do autor deveria ter suas funções ampliadas para buscar desenvolver nos educandos uma formação completa, ou seja, “fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social, de recreação e jogos”.

Verificamos que além da escola estar preparada para assumir essa função, Teixeira acreditou que por meio da educação integral seria possível tornar o homem mais democrático. Essa discussão evidencia que Teixeira (2006, p. 269) fundamentado nos ensinamentos de Dewey delegou à escola pública o papel de ajudar a construir uma sociedade democrática. Entretanto, o autor considerou que para que isso acontecesse deveria haver muitos esforços educativos, uma vez que, “a relação entre democracia e educação, é intrínseca e não extrínseca, como sendo em outras formas de sociedade”.

Esses entendimentos levaram Teixeira (1953, p. 43) a almejar uma nova escola para propiciar o desenvolvimento da educação integral aos cidadãos que frequentavam a escola pública, pois, atribuiu à escola “a função de formar hábitos e atitudes indispensáveis ao cidadão de uma democracia” e, para isso, fazia-se ser importante “estender-lhe os períodos letivos, para se tornarem possíveis em esmero e saudável ambiente escolar, as influências formadoras adequadas”.

A nova escola anisiana planejada para a educação pública brasileira não poderia ser igual ao do passado, com dois ou três turnos diários, anos de estudos simplificados, com professores leigos, conteudista e de tempo parcial. Segundo o educador Anísio Teixeira (1967, p. 79), a escola “não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo

integral”. Assim, a escola com uma jornada escolar ampliada poderia oferecer mais tempo aos educandos, mais tempo para formar “hábitos da vida real” (TEIXEIRA, 2007, p. 87).

Diante das pontuações de pensamento anisiano sobre educação e educação de tempo integral entendemos que ao propormos que uma escola busque oferecer uma educação voltada para uma educação de tempo integral muitas questões devem ser levadas em consideração, como a ampliação do tempo escolar, a distribuição dos conteúdos, a utilização do tempo ampliado no horário em que os alunos não estejam frequentando o currículo básico, o tempo da jornada escolar dos professores, o planejamento das atividades, se há integração entre um turno para outro e entre as disciplinas. Questionamentos como esses e outros devem ser refletidos por todos para que a escola assuma uma concepção de educação voltada para uma educação de tempo integral.

Convém ressaltar que neste trabalho entende-se por educação em tempo integral aquela educação que pode acontecer tanto na escola de período parcial quanto de tempo integral, porém, o que diferencia uma do outro é a relação entre o tempo escolar. Em concomitância ao pensamento anisiano que propõe que a educação deve ser ofertada aos alunos em tempo integral, a escola de tempo integral ganha destaque nessa ótica e, por isso, esse trabalho pousa-se na concepção de que a escola de tempo integral é aquela organização escolar que tem o tempo escolar ampliado como premissa para oferecer aos alunos um melhor ensino, levando em consideração a integração entre as disciplinas do currículo básico e das atividades socioeducativas, com professores capacitados e um melhor aproveitamento do tempo.

Dentro desta perspectiva, a escola de tempo integral não deve procurar ocupar as funções da família e nem do Estado, mas, assumir sua função que é ensinar com qualidade aquilo que vai levar o aluno a usar os conhecimentos adquiridos em prol de uma vida melhor e feliz. Apesar da escola de tempo integral ter que assumir funções que antes não pertencia a ela, Anísio Teixeira não pode de deixar de atribuir a ela uma grande função. Função essa que será discutida no tópico a seguir.

Função socializadora da escola

Ao colocar a educação como direito para todos, Anísio Teixeira propunha que a escola deveria incluir todos os grupos da sociedade, pois, esse direito deveria ser resguardado pelo Estado em busca de promover a equalização das desigualdades sociais por meio da educação, sendo a escola o melhor local para tal prerrogativa. O discurso anisiano pregava que o Estado

seria capaz de promover a igualdade social, já que não busca privilegiar a classe dominante e ainda colocaria a escola pública a favor dessa premissa. A esse respeito, Teixeira (1956, p. 19) dizia:

A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos.

O educador baiano procurou dar todo crédito à escola pública, pois, somente ela iria levar a sociedade a acabar com as desigualdades sociais que assolavam a sociedade da época. A escola pública, nessa concepção, não daria espaço para privilegiar alguns, tornava-se um espaço aberto para desaparecer com as diferenças entre classes sociais, pois, “todos os brasileiros se encontrarão para uma formação comum, igualitária e unificadora” (TEIXEIRA, 1956, p. 23).

Dentro desse espírito, a educação recebida dentro das escolas públicas buscava aproximar as pessoas e acabar com toda forma de exclusão social visando o princípio igualitário tão apregoado pelos ideais liberais, uma vez que por meio dela a educação não poderia ser um privilégio, mas um direito e possibilitar a todos uma participação ativa e crítica nas mudanças sociais e, para haver uma consolidação, tornar-se-á necessário construir um sistema educacional. É importante a colocação de Teixeira (2000, p. 189):

A educação de um povo somente em parte se faz pelas suas escolas. Compreendida como o processo de transmissão da cultura, ela se opera pela vida mesma das populações e, mais especificamente pela família, pela classe social e pela religião. A escola, como instituição voluntária e intelectual acrescenta-se a essas outras instituições fundamentais de transmissão de cultura, como um esforço, para completar, harmonizar e tornar mais consciente a cultura, um processo natural de transmissão é, nas sociedades modernas de hoje, para habilitar o jovem à vida cívica e de trabalho, em uma comunidade altamente complexa e de meios de vida crescentemente especializados.

A escola assume a função socializadora na visão de Anísio Teixeira (1956, p. 144) ao procurar garantir à nova ordem a estabilidade social, pois, essa estabilidade só se efetivaria se tudo estiver em conformidade com os ditames da sociedade capitalista em vigor, visto que, o indivíduo não podia estar e nem ficar alheio a todas as mudanças sociais que estavam acontecendo.

Ao atribuir à escola a função de socializar todos os indivíduos num mesmo lugar, independente da classe social a qual pertenciam, Teixeira (1967, p. 62) acreditava que por

meio da escola, seria possível acabar com “o dualismo de estrutura social” que predominava na sociedade brasileira e que ocasionava a permissão da perpetuação de privilégios para uma pequena minoria. Ao mudar essa situação, o autor tinha a esperança que o dualismo social modificaria e, com isso, traria mudanças substanciais na vida das pessoas, pois, todos teriam as mesmas oportunidades educativas. No entanto, percebemos que para a escola idealizada por Teixeira dar conta de assumir essa função haveria que se “adequar” ou mesmo “submeter” as profundas mudanças e transformações que estavam acontecendo na sociedade, mas sabia que esse era um desafio para a escola, dado a nova ordem política que acabara de se instaurar no país, a república, juntamente com ela vinha a democracia, que exigia que todos pudessem participar das decisões, pelo menos na teoria.

Na visão de Teixeira (1967, p. 72), “somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum” que poderá levar ao desaparecimento das “diferenças de classes” e, ao mesmo tempo, proporcionará “uma formação comum, igualitária e unificadora” a todos os brasileiros. Desse modo, no pensamento do educador Anísio Teixeira, a escola pública procura assumir o seu papel social buscando incluir todos numa mesma escola e, ainda, oportuniza as mesmas práticas educativas com os mesmos propósitos aos indivíduos/educandos.

A escola pública nos ideais anisianos (2007, p. 87) não pode assumir somente uma função “perpetuadora dos costumes, hábitos e ideias das sociedades”, mas assumir outros como, “renovadora, consolidadora e retificadora dos costumes, hábitos e ideias, que se vão introduzindo na sociedade”. Essas mudanças de funções da escola foram vistas por Teixeira como a saída para uma sociedade em transição e que exigia que a escola além de acabar com o dualismo existente na estrutura social, principalmente no campo educacional, fosse diferente e tivesse funções que ajudariam o cidadão a agir de maneira consciente e crítica perante a sociedade democrática.

Desta forma, percebemos que a escola pública idealizada por Anísio Teixeira tinha a função socializadora, mas também deveria assumir outras funções, tendo em vista a sua importância frente às mudanças da civilização moderna e democrática.

Escola como lugar de aprendizagem da democracia

Anísio Teixeira (2006, p. 17), diante de seu ideário para a escola pública brasileira, afirma que o mundo contemporâneo tende a ser democrático e, por isso, a escola pública deve procurar incutir nos homens o espírito democrático e para ele democracia “é acima de tudo

um modo de vida, uma expressão *ethica* da vida, e tudo leva a crer que o homem nunca se encontrará satisfeito com nenhuma forma de vida social, que negue essencialmente a democracia”. O educador acreditava que a democracia é um processo social, que se realiza na e pela sociedade e tem a educação como fundamento para sua realização. Teixeira (2007, p. 15) chama a atenção para esse ponto e afirma:

A democracia não pode existir sem educação para todos e cada um, pois importa transformar, não alguns homens, mas todos os homens, para rematar, por evolução consciente, a obra que as sucessivas civilizações, desde o começo dos séculos, vêm realizando pela injustiça e, conseqüentemente, a violência.

Assim, vale ressaltar que, se o educador baiano atribuía à educação a responsabilidade de pôr em prática o ideal democrático para a nova ordem capitalista, a escola pública era a grande propulsora desse mecanismo, dado a sua relação que se mantém entre educação e democracia. Se a escola pública tendia a ser democrática, no sentido de oportunizar a todos o privilégio de frequentá-la caberia a ela por meio de um processo educativo democrático conduzir o novo homem a uma nova visão de mundo. O “homem educável ou democrático” segundo os pressupostos anisianos estava sempre em constante mudança e, por isso, suscetível a relacionar-se com o outro num objetivo comum: a participação coletiva.

Dessa forma, a escola pública democrática, deveria caminhar “para formar o homem para o modo de vida democrático” (TEIXEIRA, 1956, p. 49), ou seja, um homem capaz de reconhecer seus direitos e deveres, de saber o seu verdadeiro papel dentro da sociedade. Nesse sentido, a escola deveria ser capaz de educar o homem moderno, principalmente, o trabalhador, para assim, atender ao chamado do contexto urbano-industrial do país e ainda podia ser considerada a única instituição capaz de promover a produção de um novo homem, livre do individualismo e do egoísmo que assolava a sociedade moderna.

O ideal democrático proposto por Teixeira, tendo a escola como uma “máquina” deveria acrescentar à vida moderna a autonomia, a solidariedade, a liberdade e a coletividade. No entanto, esses substantivos abstratos deviam ser despertados ou mesmo possibilitados pela escola, num esforço coletivo e democrático, onde o aluno deve ser levado a participar, criticar, planejar, replanejar e discutir. Nesse viés, o processo democrático da educação como afirma Teixeira (1956, p. 26):

Surgirá, naturalmente, nessa nova organização escolar, como algo de intrínseco à própria atividade do aluno: em classe ou fora de classe, sugerindo, analisando, decidindo, estudando ou buscando informações e conhecimento, planejando, realizando, julgando, corrigindo, refazendo e tornando a planejar – estará ele crescendo, como crescia antes da escola, em capacidade física, intelectual e moral e formando as disposições fundamentais necessárias à vida democrática: iniciativa,

cooperação, espírito de equipe, isto é, de reconhecimento do próprio mérito e do mérito dos outros.

A escola pública com o intuito de formar o homem democrático devia procurar, segundo a visão anisiana, despertar desde cedo, no início da escolarização que o homem depende um do outro, que sua ação reflete em outra ação, que o indivíduo aprende aquilo que lhe é útil, que ele é parte da sociedade e vice-versa. Entendemos que essa relação entre educação e democracia que Anísio Teixeira idealizou tendo a escola como local privilegiado para formar o cidadão, possibilitou uma abertura democrática nos processos educativos que serviu de modelo e base para os assuntos ligados à educação brasileira do século XX e ainda perpetua nesse início de século.

Ampliação do tempo escolar

A questão da ampliação do tempo escolar no pensamento anisiano é bastante questionada, mas ao mesmo tempo mantém uma relação direta com a qualidade do ensino público. Teixeira fez um diagnóstico da situação brasileira do início do século XX e concluiu que um dos fatores que colaborou para a ineficiência da educação brasileira foi a redução do dia escolar e, conseqüentemente, a diminuição do tempo escolar para o desenvolvimento das atividades educativas.

Para Anísio Teixeira (1967, p. 36), uma escola com turnos reduzidos não poderia oferecer uma educação de qualidade aos educandos. Fazia-se necessário, segundo o autor, “restituir-lhe o dia integral”, ampliando o tempo escolar principalmente na escola primária devido a sua importância na formação “de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência” (TEIXEIRA, 1967, p. 79).

Teixeira (1967, p. 85) chegou a questionar as escolas pela maneira de como estavam lidando com a questão do tempo escolar e, por isso, sugeriu um exame de consciência e perguntou:

Que estamos fazendo com as nossas escolas? Que espetáculo é este de escolas primárias de dois, três e quatro turnos, reduzido o seu dia escolar a 4, 3 e 1 hora e meia, visando tão-somente ao preparo para um sumário exame de admissão à escola média?

Segundo Cavaliere (2007, p. 1016), a concepção da ampliação do tempo escolar pode variar e ser entendida conforme seus objetivos e, por isso, entendemos que a concepção de ampliação de tempo escolar que Teixeira contemplou foi compreendida por ele “como parte

integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos”. Nesse sentido, pode-se inferir que Teixeira tinha essa convicção de ampliação do tempo escolar.

Desse modo, Teixeira (1967) foi contra a diminuição do tempo escolar, pois, para o autor, a escola primária dividida em vários turnos não daria conta de fazer jus a sua função, nem tampouco garantir a qualidade das atividades propostas no programa e, conseqüentemente, não ajudaria em nada na formação dos indivíduos/educandos, pois, o tempo era pouco para levá-los a aprender.

A ampliação do tempo escolar exigiria da escola primária na ideia de Teixeira (1967, p. 129):

[...] Uma escola destinada a educar, no sentido mais alto da palavra, as crianças de todas as classes, desde as de classes média e superior até as muito mais numerosas das classes populares, às vezes não tendo sequer casas e quase nunca trazendo da família a experiência e os hábitos da instrução que iam receber.

Essa nova maneira de encarar a escola frente a sua ampliação do tempo escolar levou Teixeira a propor uma escola, em que o tempo escolar deveria favorecer igualdade de oportunidades aos educandos e, ao mesmo tempo, múltiplas aprendizagens, pois, essa questão tendia a ser um diferencial nessa escola. Nesse sentido, podemos perceber que a ampliação do tempo escolar para Anísio Teixeira era algo que deveria ser colocado para todas as escolas primárias do país, como sendo uma saída para melhorar a qualidade do ensino e preparar o novo homem para a sociedade moderna e democrática.

Temos a convicção que essas temáticas abordadas na literatura de Anísio Teixeira e que foram abordadas nesse trabalho são recorrentes nas propostas contemporâneas de escola de tempo integral, porém podemos considerar que a função delas, ao longo dos anos, foi se distanciando uma da outra ou mesmo ganhando significados de acordo com o projeto em que foram inseridas e com os objetivos que a orientavam.

Apesar das propostas contemporâneas de escola de tempo integral não fazerem menção direta ao pensamento anisiano como fonte de inspiração e modelo, o que podemos depreender é que as temáticas que aparecem no pensamento de Anísio Teixeira assumem mais uma concepção neopragmatista, isso porque, quando inseridas no contexto da escola de tempo integral, na atualidade procuram levar a escola a ensinar ao aluno aquilo que é útil, ou seja, que tenha utilidade. Utilidade essa que para Libâneo et al (2003, p. 105) tem levado “a satisfação dos clientes, a produtividade, a redução dos custos, a otimização dos resultados, a criatividade, a inovação e a sobrevivência pela competitividade”, dito de outra forma, uma

educação que adota o lema “aprender por aprender” dentro de uma organização escolar que procura assumir várias funções ao mesmo tempo, que mantém uma ideia utópica que ampliando o tempo escolar o aluno aprenderá mais, que a escola pode e deverá oferecer a educação de tempo integral e ainda ser um local que levem o aluno a aprender a democracia.

Nessa discussão que procuramos evidenciar os antecedentes históricos do pensamento anisiano nas atuais propostas contemporâneas de escola de tempo integral, o que mais se pode considerar é que o neopragmatismo se distancia do ‘ideal anisiano, quando propõe que o mais importante é aprender competências e habilidades básicas visando os interesses do capital, ou seja, os indivíduos tornam-se individualista, calculista e frio, em que o jogo do melhor entra em ação, excluindo da escola aqueles que não se enquadram dentro do desempenho exigido pelo sistema, características que para Teixeira ainda não estavam em jogo.

Verificamos que a maneira de conceber cada temática contradiz o que Teixeira almejou anos atrás e que, na atual sociedade, é algo longe de ser concretizado, dado as influências externas e de ser outro momento histórico que não procura colocar a escola pública brasileira como um local que vai favorecer a aprendizagem de todos, mas de uma minoria para atender às exigências do mercado de trabalho.

Notamos que ainda prevalece uma ideia de que as propostas atuais de escola de tempo integral que foram criadas depois da experiência de Anísio Teixeira com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro procuram pelo menos na teoria seguir esse modelo. No entanto, pudemos perceber que o que aparece como recorrente em todas elas é o ideário liberal de educação, onde a escola, principalmente, a de tempo integral assume um lócus que vai tentar resolver os problemas sociais que a própria história não deu conta de resolver ou mesmo de identificar soluções e, ainda, que essa instituição pode tudo e, também, dar oportunidades educativas a todos. Fato que na prática está longe de ser concretizado.

CAPÍTULO III

IDEIAS PEDAGÓGICAS EM MOVIMENTO: O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA NO REFERENCIAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E NA PROPOSTA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS

Este capítulo tem por objetivo realizar o cotejamento entre o ideário de Anísio Teixeira apresentando a análise sobre a apropriação educação integral contemporânea: Programa Mais Educação e Educação Pública Integral do Estado de Goiás. Inicialmente, far-se-á uma discussão a respeito das particularidades de cada proposta, evidenciando alguns aspectos inerentes a sua função, a sua legalidade, os pressupostos políticos e pedagógicos.

A principal pergunta que norteou o trabalho investigativo e que esteve presente ao longo da realização desta pesquisa foi se há no Programa Mais Educação e na Proposta da Escola Pública Estadual de Tempo Integral do Estado de Goiás analogias ao pensamento de Anísio Teixeira?

Entre as questões de pesquisa que afloraram no momento da definição do projeto estão as seguintes: Caso seja evidenciada dentro dessas duas propostas a prevalência da apropriação ao pensamento de Anísio Teixeira que divergências podem ser identificadas entre o Programa Mais Educação, a Proposta para Escola de Tempo Integral da Rede Pública de Ensino do Estado de Goiás e o ideário de Anísio Teixeira?

A partir da leitura dos documentos, foram definidas categorias para realizar a análise qualitativa dos dados com a intenção de buscar respostas para as questões acima mencionadas quais sejam: Educação e Educação Integral; Função socializadora da escola; Escola como lugar da aprendizagem da democracia e Ampliação do tempo escolar.

O primeiro momento da análise contextualiza o Programa Mais Educação e a proposta da Escola Estadual de Tempo Integral do Estado de Goiás. O segundo momento centra-se no cotejamento entre as duas propostas em estudo e no pensamento de Anísio Teixeira sobre a escola pública brasileira.

1 O Programa Mais Educação em seu Contexto

Lançado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva por meio da Portaria Interministerial n.17 de 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação tem-se constituído como uma política nacional de fomento à educação em tempo integral por meio do apoio a

atividades socioeducativas no contraturno escolar, articulando diferentes ações, projetos e programas nos Estados, Distrito Federal e Municípios. O programa foi criado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, visando contribuir para a qualificação das aprendizagens escolares, a diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira.

Esse programa resulta de um conjunto de transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, articuladas a uma lógica global, que interferiram em muito nas políticas educacionais brasileiras, em particular nos sistemas de ensino públicos quanto à concepção de escola, currículo e formas de funcionamento. Como escreve Algebaile (2009, p. 263):

As mudanças na economia alteraram as condições de vida dos usuários da escola pública e mexeram no horizonte de expectativas vinculadas à escolarização, impulsionando modificações nas disposições e condutas relativas à escola e suscitando novos debates acerca dos projetos educativos adequados frente às mudanças da vida econômica e social e da realidade escolar.

Esses debates, pautados no ideário neoliberal, datam do início da década de 1990 e foram gradativamente se consolidando no decorrer do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) por meio de discussões sobre adaptação à globalização econômica, benefícios das Tecnologias da Informática e da Comunicação (TIC) na educação, descentralização, privatização, obrigação de resultados e prestação de contas, qualidade da educação, gestão, reformas curriculares, padrões educacionais, profissionalização docente, responsabilização dos professores pelos resultados de desempenho dos alunos.

Segundo Fonseca (2009), o Programa Mais Educação surge justamente quando a escola básica passa a ser avaliada e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 coloca em evidência a ampliação do tempo escolar e a qualidade do ensino ofertado aos educandos. Mas, foi no governo Lula (2003) que ganharam força o debate acerca da qualidade da educação e a ideia de educação integral como formação para o homem, face às novas demandas educativas para atender ao mercado de trabalho e como medida para o alívio da pobreza no país.

Como afirma Fonseca (1997, p. 47-48), “o alívio da pobreza configurou-se como a principal meta de atuação do Banco Mundial, e princípios como equidade e eficiência foram propostos para os ajustes setoriais, os quais deveriam se centrar nos setores públicos, adotando modelos gerenciais orientados pelo Banco Mundial”. Libâneo (2013, p. 57) acredita que esse posicionamento do MEC em relação à criação de programas educacionais que procuram equacionar mais os problemas sociais tende a restringir os objetivos prioritários da

educação escolar, já que, o foco se converte, passando a ser mais importante “atender carências de saúde, de lazer, de assistência social” do que ensinar e aprender.

Segundo Torres (2009, p. 135), de acordo com Banco Mundial para melhorar a qualidade da educação, era necessário “aumentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequações dos horários, e da atribuição de tarefas de casa”. Desse modo, as políticas públicas sociais no Brasil, no caso, a educacional, desde a década de 1990, foram conduzidas de acordo com a visão do Banco Mundial, segundo a qual escolarizar os pobres representa aumento da produção e consumo. Para Algebaile (2009, p. 267), o Banco Mundial tem a convicção que para o pobre “a educação escolar é o meio por excelência de garantir-lhe novas condições de empregabilidade, aumentar sua produtividade e modificar seu comportamento, de forma que ele se torne capaz de atuar positivamente na melhoria geral de suas condições de vida”.

Em sintonia com as diretrizes da política neoliberal do Banco Mundial direcionadas para a área educacional, em seu segundo mandato, o presidente Lula (2007) determinou que cada Ministério formulasse ações específicas para aumentar o crescimento econômico do país. Segundo Gentili e Oliveira (2013), neste mandato, aconteceram muitas mudanças significativas no que concerne à educação brasileira e, entre elas, destacaram a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Pacto Todos pela Educação e dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação surge o Programa Mais Educação.

Para Saviani (2009), esse programa evidencia na agenda pública a questão da educação integral como política pública de educação, já que tinha sido referendada no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01). Se o Programa Mais Educação apresenta-se como uma estratégia do governo federal para induzir a educação integral, cabe discutir em que medida e espaços isso pode acontecer, pois, o Programa acredita que, por meio do desenvolvimento da educação integral, torna-se possível formar o sujeito integralmente.

O Programa Mais Educação criou uma trilogia de cadernos que visam mostrar os objetivos, a operacionalização e como se deve acontecer a implementação do programa pelas escolas que participam do programa em rede nacional. Assim, para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad (2009, p. 6-7), os três cadernos formam a parte teórica do programa e foram assim definidos:

O primeiro caderno intitula-se Gestão Intersetorial no Território e ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios.

O segundo caderno, Educação Integral, apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não governamentais comprometidas com a educação. Esse Grupo de Trabalho foi convocado pelo Ministério da Educação, sob coordenação da SECAD. O terceiro caderno, Rede de Saberes Mais Educação, sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. Esses caminhos são representados na forma de Mandalas de Saberes para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras.

O primeiro caderno do Programa Mais Educação “Gestão Intersetorial no Território” argumenta que o programa se configura como uma ação interministerial e que conta com a garantia de todo o aparato legal para fomentar a educação integral nas escolas brasileiras. Desse modo, para o programa a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) foram responsáveis por desencadear “inúmeras ações, projetos e programas para o enfrentamento do quadro de desigualdade que compromete o pleno desenvolvimento do público infanto-juvenil” (SECAD, 2009, p. 12).

Outro documento legal considerado pelo programa como responsável pela expansão da educação integral é o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e que, dentre os mais de quarenta programas e ações localiza-se o Programa Mais Educação que se insere dentro de uma perspectiva para a melhoria da qualidade do ensino. Esse Caderno (2009a, p. 18) entende a educação integral como sendo uma:

Ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional.

Padilha (2012, p. 190-191) acredita que apesar da educação integral se confundir com o horário ou tempo integral, esse é um elemento que deve ficar bem claro, pois, na visão do autor:

A educação integral incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Isso porque ela procura associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental.

Pode-se perceber que, os objetivos do Programa para a fomentação para a educação integral visam essencialmente o que Padilha compartilhou no exposto, tendo a ampliação do tempo escolar e de espaços educativos como elementos necessários para a qualidade do ensino na Educação Básica. Porém, Cavaliere (2002, p. 4) afirma que “lidar com o tempo de escola, ou seja, alterá-lo, reduzi-lo, ampliá-lo, não é mero acerto técnico, mas ação com implicações culturais de grande alcance”. Desse modo, a ampliação do tempo escolar buscando proporcionar aos educandos uma educação integral em tempo integral, mesmo como medida de proteção, necessita de estar em consonância com muitos elementos educativos e ainda haver uma discussão constante pelos profissionais da educação e de outros setores para que o entendimento acerca desta questão não seja confundido.

De acordo com o documento, a gestão que pode contribuir para tornar esse tipo de educação viável a todas as escolas que participam dessa proposta deve acontecer pela intersetorialidade, pela qual ela procurar articular vários ministérios⁶ em uma só luta: a educação integral. Assim, o primeiro caderno (Secad, 2009a, p. 25-27) procura explicitar as características desse tipo de gestão:

A intersetorialidade se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se.

A intersetorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens.

A construção efetiva do Programa se dá em diferentes níveis – entre os gestores dos diversos programas federais, entre os gestores das três esferas de governo, entre as diferentes secretarias em nível municipal e nos territórios compostos por todos aqueles envolvidos na implementação do Programa e que tenham proximidade com o cotidiano das crianças e adolescentes.

A intersetorialidade no Programa Mais Educação (2009a, p. 32) quando voltada para os municípios brasileiros:

Implica que cada município poderá participar da definição de seus critérios de implementação, de acordo com a relevância que eles têm em cada realidade municipal, isto é, quais as articulações setoriais mais relevantes e adequadas a cada contexto local. E, sobretudo, respeitando as conquistas sociais em instâncias de participação e deliberação, como os conselhos de políticas públicas e as respectivas conferências. Portanto, em nível municipal é, fundamental que sejam consideradas as deliberações de conferências municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Educação e da Assistência Social.

⁶ Ciência e Tecnologia, Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Meio Ambiente, Cultura e Esporte.

No Programa Mais Educação, aparecem os resultados do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁷, como referência para escolher quais escolas podem aderir e participar do programa. Assim, o documento Gestão Intersetorial do Território argumenta que aliado ao Ideb faz-se necessário haver uma operacionalização do programa tanto nos territórios quanto nos contextos escolares. No território, o documento enfatiza que o Programa Mais Educação deve procurar articular as três dimensões administrativas: federal, estadual e municipal em um só objetivo “aproximar o processo educacional da vida das pessoas numa ligação mais estreita com seu cotidiano” (SECAD, 2009a, p. 45).

Na escola, segundo o documento Gestão Intersetorial do Território, as pessoas que são responsáveis pela operacionalização do programa são: o diretor da escola, o presidente da unidade executora e o professor comunitário⁸. Outra questão coloca nesse mesmo documento diz respeito ao planejamento e financiamento do Programa Mais Educação. Em relação ao financiamento, o documento enfatiza (2009a, p. 52) que “a liberação dos recursos está condicionada à apresentação do Plano de Atendimento da Escola”, e sobre o planejamento:

Que a escola terá como referência pedagógica para o seu planejamento, escolha dos macrocampos e articulação com os demais programas, o caderno Rede de Saberes MAIS EDUCAÇÃO. Estas orientações permitem dimensionar e articular os saberes da comunidade e os conteúdos escolares valorizando o Projeto Político-Pedagógico da escola.

No segundo caderno intitulado “Educação Integral – texto referência para o debate nacional” procura-se justificar a importância da educação integral no contexto brasileiro contemporâneo dado as desigualdades sociais que estão relacionadas com a distribuição de renda e pela privação de liberdade dos cidadãos. Assim, o referido documento entende que para minimizar essas duas questões e outras mais e que estão diretamente ligadas com a aprendizagem dos educandos e com a qualidade da educação, o debate sobre a educação integral não deve ser:

[...] somente pelo acesso à escola, mas pela permanência, com aprendizagem, de cada criança e de cada adolescente nesse espaço formal de ensino. [...] Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção

⁷ Segundo o Programa Mais Educação o Ideb volta-se para medir a qualidade da educação básica, porém ele é apenas um ponto de partida e não o fim do programa.

⁸ Para o Programa o diretor é o responsável legal pela escola e por acompanhar a gestão do Programa com a equipe constituída; do presidente da unidade executora é o responsável legal pela assinatura do termo de compromisso, pela gestão compartilhada dos recursos e pela prestação de contas e o professor comunitário é o responsável pela divulgação do programa para toda a comunidade escolar, em participar de todas as reuniões ligadas ao programa, planejar e executar o planejamento das atividades no âmbito da escola, planejar e realizar com a equipe ações que proporcionam a criação de vínculos da escola com a comunidade.

integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar. (SECAD, 2009b, p. 15).

Nessa discussão sobre a educação integral, o segundo caderno do Programa Mais Educação procura fazer uma revisão histórica das propostas educativas que tiveram a bandeira da educação integral em suas experiências ao longo do século XX e, na primeira década desse século, para mostrar e justificar a importância de um trabalho educativo voltado para essa ideia e ainda coloca que a educação integral nos contextos escolares deve ser realizada sobre a forma de educação integral em tempo integral.

No documento (SECAD, 2009b, p. 20), o trabalho com a educação integral em tempo integral deve:

Considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global.

O segundo caderno (2009b, p. 27) mostra a importância do Programa Mais Educação quando se trata de oferecer nas escolas públicas a educação integral em tempo integral, uma vez que o referido documento acredita que o debate acerca da educação integral ainda está em construção e, por isso, “não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil” e ainda procura dar mais outra justificativa para a educação integral:

[...] Além das avaliações internacionais comprovarem a melhoria de desempenho escolar em virtude da ampliação de atividades cidadãs, há um histórico descompasso entre demandas sociais e recursos disponíveis, e por isso há hoje uma maior exigência da qualidade dos gastos públicos na área social e rompimento com a fragmentação, que vem caracterizando uma prática assistencialista das políticas públicas brasileiras.

Na visão dos autores do segundo Caderno Mais Educação (2009b, p. 30), a educação integral deve:

Está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersectoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura.

Assim, esse documento acredita que, para o Programa Mais Educação, a educação integral dos estudantes se faz por meio da ampliação da jornada escolar, de espaços educativos, de tempo e de atividades consideradas socioeducativas que podem acontecer dentro ou fora do contexto escolar. Desse modo, o programa aposta na ampliação de ambientes e oferta de ensino para contribuir para a educação integral dos sujeitos, onde tanto os governos quanto as escolas são responsáveis e coautores por disseminar ações que visem propagar a educação integral na agenda pública de educação integral.

O documento (SECAD, 2009b, p. 33) ainda enfatiza que o Programa Mais Educação ao objetivar delegar além da escola, a outros sujeitos ou instituições a responsabilidade pela educação integral dos alunos propõe que se constitua uma “comunidade de aprendizagem”, pela qual:

A escola funcione como uma comunidade de aprendizagem, constituída pela reunião de diferentes atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural próprio e como ponto de encontro e de legitimação de saberes oriundos de diferentes contextos, é necessário o estabelecimento de políticas socioculturais.

O Programa Mais Educação visa fomentar a educação integral em todo o seu projeto e procura integrar várias atividades socioeducativas em busca de ampliar essa educação em todas as escolas que aderem ao programa. Conforme explicitado no documento (Secad, 2009b), educação integral não é algo que acontece em determinado tempo e espaço e nem depende somente do professor, vai além, acontece pela vida toda, em todos os lugares e outras pessoas além do professor, também, podem ser responsáveis por promover e favorecer a formação integral do ser humano. Assim, a função do Programa é:

Contribuir para a formação integral por meio de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007, art. 1º).

Todavia, pesquisadores como Libâneo (2013), Cavaliere (2007), Maurício (2002) acreditam que essa questão ainda não está bem clara, haja vista, a falta da relação que pode haver entre o aumento do tempo escolar e a garantia da melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista ser desnecessário ampliar o tempo de instrução, dado ao acesso às tecnologias de informações.

A ampliação do tempo escolar proposto pelo Segundo Caderno do Programa Mais Educação procura mostrar que as atividades ou ações socioeducativas devem acontecer no

chamado contraturno escolar. Nesse sentido, o documento (2009b, p. 38) versa sobre essa questão:

A ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à Educação.

Ainda sobre essa questão, o documento “Educação Integral – texto referência para o debate” – afirma que o contraturno deve servir para desenvolver a educação integral, com atividades socioeducativas e que “poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais” (SECAD, 2009b, p. 40). Ao considerar essa posição do Programa, acreditamos que além dos estudantes reconhecerem os territórios e ampliá-los para fora da escola torna-se imprescindível propor espaços educativos de qualidade buscando acabar com a falsa qualidade que se tem projetado o Programa por meio da ampliação dos espaços educativos.

Dentro desse formato para a ampliação da jornada escolar, o Programa Mais Educação acredita que a escola de tempo integral deverá:

Acima de tudo, resgatar os princípios republicanos de equidade, tanto na oferta do direito público e subjetivo do cidadão quanto na prestação dos serviços dos educadores - agentes públicos -, com os quais o Estado Brasileiro possui imensa dívida a ser honrada para o bem comum da nação. (BRASIL, 2009c, p. 41).

Pelas considerações do segundo Caderno do Programa Mais Educação, o Programa Mais Educação considera a escola de tempo integral aquela que utiliza além do espaço escolar, outros espaços para a realização das atividades socioeducativas que estão referendadas no projeto político pedagógico da escola.

O documento (Secad, 2009b, p. 41) ainda explicita a respeito da formação de educadores na perspectiva da educação integral e assim justifica que essa formação deve levar em conta a ampliação da jornada de trabalho dos professores e, ainda, inclua outros profissionais que deverão desenvolver as atividades socioeducativas ligadas às ações de cada macrocampo e assim escreve:

A compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar. A

reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras.

Segundo Maurício (2010), o contraturno dentro do Programa Mais Educação também é concebido como uma condição para a operacionalização da proposta e procura articular espaço e parceiros em busca de oferecer aos estudantes o acesso à variedade de linguagens e experiências. Assim sendo, na perspectiva do Programa, essas atividades podem ser realizadas por monitores e não necessariamente pelo professor. Essa característica, muitas vezes tem colocado a questão qualitativa do Programa em xeque. A relação entre as atividades do turno e do contraturno tende a ficar desarticulado das disciplinas comuns, o que pode ocasionar um distanciamento entre o currículo formal e o das atividades socioeducativas. Nessa perspectiva, Coelho (2009, p. 94) pontua que, “muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente”.

Cavaliere (2009b, p. 94) ao criticar esse tipo de prática considerando-a prejudicial a escola escreve:

[...] Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente. Em nossa perspectiva, essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças. Que interações estarão por trás dessa nova configuração educativa?

O segundo Caderno (Educação Integral – texto referência para o debate) coloca o Estado como principal indutor da educação integral, uma vez que busca garantir a qualidade do ensino e, por isso, considera importante “a intervenção do Poder Público na orquestração das ações de diferentes áreas sociais em que cabe ao Estado, o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços socioeducativos” (SECAD, 2009b, p. 45).

Dentro dessa perspectiva, o referido documento ao conceber ao Estado essa tarefa - indutora da educação integral – propõe ressignificar as variáveis tempo e espaço por meio da

“intersetorialidade⁹” e da “governança¹⁰”, uma vez que, ambas apresentam como necessárias e importantes para tornar a educação integral em tempo integral não uma promessa, mas uma realidade possível que na visão governamental tem dado certo e que o número de escolas que adere ao Programa tem demonstrado a força que tem adquirido na agenda pública educacional.

Na visão do Programa Mais Educação, a intersetorialidade e a governança possibilitam que o tempo e o espaço se ampliam buscando uma melhor relação entre os territórios¹¹ e reconheçam “o lugar onde vive, sua escola, seu bairro e sua vizinhança” (SECAD, 2009b, p. 49). Ao considerar essa posição do Programa, acredita-se que além dos estudantes reconhecerem os territórios e ampliá-los para fora da escola, torna-se imprescindível propor espaços educativos de qualidade buscando acabar com a falsa qualidade que se tem projetado o Programa por meio da ampliação dos espaços educativos.

O Segundo Caderno pontua que o Programa Mais Educação ao abrir espaço para o que ele denomina de redes de aprendizagem atuar nas atividades dos macrocampos procurou amparar-se na Lei do Voluntariado - Lei nº 9.608/1998¹² e, assim, o Programa espera que todos o que prestam serviços para a escola possam contribuir no desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, a Resolução nº 34/2013 apresenta dois tipos de agentes educativos que podem realizar atividades concernentes aos macrocampos, são eles, o monitor e o tutor, ambos com funções específicas dentro do Programa e que podem ser remunerados de acordo com critérios pré-estabelecidos como transporte e alimentação, variando de acordo com o número de turmas atendidas e de escolas. Conforme esclarece o documento, os monitores são os responsáveis pela realização das atividades correspondentes aos macrocampos estabelecidos pelo MEC e os tutores os responsáveis pela realização de atividades

⁹ Entende-se por intersetorialidade a articulação do projeto com as várias secretarias das três esferas e que busca integrar saberes e experiências de planejamento de cada setor, visando a um trabalho conjunto e de ação de cada setor (GADOTTI, 2009) e no documento Série Mais Educação – Educação Integral (2009) essa variável tem uma aliada, a setorialidade, “como característica de uma nova geração de políticas públicas que orientam a formulação de uma proposta de educação integral” (BRASIL, 2009, p. 45).

¹⁰ Ainda no mesmo documento, a governança refere-se à capacidade que o Estado tem para coordenar atores sociais e políticas, dado o poder que assumem diante das políticas públicas e que unidos potencializam as ações a serem realizadas para resolver os problemas diagnosticados. No caso da educação problemas como a vulnerabilidade de risco social em que se encontram uma parcela da população e melhorar a qualidade do ensino da Educação Básica. (BRASIL, 2009).

¹¹ Na concepção do PME, o território escola deve-se ampliar, onde outros lugares podem ser utilizados para educar os estudantes e não tendo o espaço escolar como o único capaz de promover a educação integral.

¹² Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.

Art. 2º O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício.

diversificadas, cujas escolas possuem alunos entre 15 e 17 anos, ainda estejam no ensino fundamental e necessitam de espaço educativo de aprendizagem e convivência para permanecer na escola e concluir o referido nível de ensino (BRASIL, 2013).

Para Carbonari (2012, p. 228), “os macrocampos são campos de articulação de saberes comunitários que, por sua vez, articulam-se em áreas de ação dos programas de políticas públicas e que, desta feita, articulam-se aos saberes escolares e às grandes áreas do conhecimento escolar”. Os macrocampos previstos são: meio ambiente, esporte e lazer, arte e cultura, inclusão digital, saúde, alimentação, acompanhamento pedagógico, direitos humanos. No entanto, segundo o autor, recentemente, houve algumas modificações em alguns macrocampos: “o que era inclusão digital passou a ser cultura digital; o que era saúde e alimentação passou a ser prevenção e promoção da saúde; e outros foram acrescentados: educomunicação, educação científica e educação econômica”.

O Caderno (2009b, p. 45-46) em questão aborda que as redes socioeducativas assumem relevância dentro do programa, uma vez que, torna-se necessário criar outro tipo de cultura do educar/formar além do espaço escolar. Desse modo, o ambiente social pode ser visto e concebido de outra maneira e argumenta:

É espaço de aprendizagem e assim deve ser considerado pelos sujeitos que se enxergam como aprendizes permanentes da vida. A comunidade no entorno da escola também aprende a envolver-se com esse processo educativo e a reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios.

Nesse sentido, o segundo Caderno coloca a escola ao mesmo tempo como sede e como centro, “mas o fluxo de saberes a transborda em busca de valores, conhecimentos, experiências e recursos disponíveis localmente: nas universidades, em instituições de educação não formal, nas escolas técnicas, nas empresas, nas ONGs, nos movimentos sociais e nas pessoas, em geral” (SECAD, 2009b, p. 47).

O terceiro Caderno – Redes de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral – tem o objetivo de apresentar o programa e sugerir bases para a elaboração de propostas pedagógicas dentro do contexto Mais Educação. Desse modo, o Caderno coloca a escola e a comunidade como espaços de diálogos, de trocas, de desafios, mas ao mesmo tempo de ganhos, pois, os diferentes saberes produzidos nesses espaços podem ajudar a “desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas” (SECAD, 2009c, p. 14).

O documento (Secad, 2009c, p. 16) propõe a educação intercultural como forma de aproximar a comunidade da escola e buscar espaços de interações de grupos para poder melhorar o desempenho dos estudantes. Com esse objetivo, o programa conta com um “instrumento para facilitar as relações que queremos construir entre escola e comunidade, uma vez que valoriza as especificidades de cada uma e procura entrelaçar suas questões na busca por uma formação mais ampla do estudante brasileiro”. Na visão do documento as relações sociais só podem acontecer em contextos interculturais. Os contextos, pois, “permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção à outra e se completarem” (SECAD, 2009c, p. 21).

Dessa forma, esse documento propõe uma educação integral intercultural (situada entre culturas/saberes). Por isso, assume uma posição onde as diferenças e as trocas são essenciais para se construir “uma educação integral pensada a partir da ampliação da prática escolar através de uma estratégia pedagógica que surja de um eixo central constituído de um projeto de educação onde a prática escolar amplia-se em direção à comunidade” (SECAD, 2009c, p. 21).

Segundo o terceiro Caderno Mais Educação, o Programa estruturou um símbolo, a Mandala de Saberes, para ser capaz de articular os saberes entre escola e comunidade, com as ações do governo federal, ou seja, saberes e práticas cotidianas escolares e comunitárias. De acordo com o documento, os três pilares da Mandala dos Saberes do Programa Mais Educação (escola, comunidade e programas do governo federal, estadual e municipal) assumem diferentes papéis, mas, ao mesmo tempo integram-se, numa constante espiral.

De acordo com a proposta do Programa, cada saber deve ser aplicado em diversos contextos e articulados de maneira que as especificidades sociais e culturais de cada região possam ser levadas em consideração no momento de planejar projetos para atender uma determinada demanda social. Tanto os saberes comunitários quanto os escolares devem segundo o PME estar envolvidos em diferentes áreas de saberes para que haja uma simetria entre escola e comunidade e entre os processos de ensinar e aprender.

O Programa Mais Educação estabelece critérios de seleção para a adesão das escolas e o Decreto nº 7.083/2010 indica os condicionantes para que as escolas possam aderir ao programa:

- Escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009;
- Escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social;

- Escolas que estejam localizadas nas capitais e nas cidades de nove regiões metropolitanas conforme os dados do IBGE: Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA e Curitiba/PR;
- Escolas de cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das Grandes Cidades/SEB/MEC;
- Escolas de cidades com mais de 90 mil habitantes. (BRASIL, 2010, p. 9).

Ao estabelecer esses critérios, o Programa Mais Educação procura voltar-se para o rendimento escolar, à proteção e aos aspectos quantitativos do número populacional de cada cidade. O documento propõe que as escolas que não aderirem ao programa devem justificar “por email, os motivos impeditivos da implantação da jornada ampliada na perspectiva da Educação Integral, visando à identificação das principais dificuldades locais” (BRASIL, 2013, p. 6). Desta feita, observa-se que esses critérios de um modo ou de outro não procuram levar em consideração as especificidades de cada lugar, as necessidades dos estabelecimentos de ensino e muito menos os desejos dos educandos. Prevaecem critérios mais específicos, ligados ao rendimento escolar, à proteção e aos aspectos quantitativos do número populacional.

Desde o ano de 2008, o Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - PDDE/FNDE - procurou operacionalizar o financiamento das ações propostas pelo Programa Mais Educação. Assim, as escolas que participam do Programa recebem um valor determinado durante o ano de sua adesão para pagar os serviços com custeio e capital. Esse valor refere-se ao número de alunos inscritos no Programa para que possa desenvolver atividades visando à educação integral dos educandos. Na tabela abaixo, podemos verificar o que a escola poderá receber de acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC quando a escola adere ao programa.

Tabela 2: Cálculo do valor a ser transferido por escola

Número de estudantes	Valor em custeio (R\$)	Valor em capital (RS)
Até 500	3.000,00	1.000,00
501 a 1.000	6.000,00	2.000,00
Mais de 1.000	7.000,00	2.000,00

Fonte: (BRASIL, 2013, p. 24).

Ao analisarmos esses valores que devem ser transferidos para as escolas que aderem ao Programa Mais Educação podemos notar que, eles são distribuídos conforme o número de alunos, mas, esses valores deveriam apresentar um saldo maior, pois, ao ampliar o tempo

escolar os gastos aumentam. Porém, esses valores são repassados visando suprir as necessidades do Programa com a aquisição de materiais permanentes e de consumo e de contratação de serviços para a realização das atividades.

De acordo com o último Manual para o Mais Educação - 2013 - instituído pelo MEC, podem se inscrever para se tornar integrante desse programa:

Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; estudantes de anos/séries onde são detectados índice de evasão e/ou repetência; estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. (BRASIL, 2013, p. 22).

Diante desses critérios, notamos que o principal objetivo educativo desse Programa permanece inalterado desde sua implantação: combater a evasão, a defasagem idade/ano e a repetência.

Em decorrência da Educação ser postulada como um direito de todos, uma série de ações foram implementadas no campo educativo, dentre as quais, destaca-se o direito de mais tempo de escola. A questão não é nova. A ampliação do tempo de escola para as classes populares, desde o início do século XX, vem sendo motivo de muitas discussões. Naquela época, somente a elite podia pagar para que o aluno permanecesse mais tempo na escola. Na atualidade, o direito de mais tempo de escola requer uma postura diferente dos sistemas de ensino, haja vista, a complexidade que envolve a política educacional fundamentada nos pressupostos do neoliberalismo, que coloca na ampliação do tempo escolar a crença pela melhoria da qualidade do ensino. Divergindo desta posição, Cavaliere (2007, p. 1015) considera que o tempo social, em específico o tempo de escola é o mais “importante para a vida das crianças e adolescentes”. Esse tempo, segundo a autora, constitui-se “um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral”.

Na atualidade, o direito de mais tempo de escola adquiriu novos propósitos e funções. A função da escola também mudou. Todavia, o que permaneceu foi a justificativa para a ampliação do tempo de escola voltada para a melhoria da qualidade do ensino. Segundo Arroyo (2012, p. 34), esse mais tempo escolar “serve para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provinhas, provas ou provões, para elevar a média e passar na frente das outras escolas e das outras redes de ensino”.

Cavaliere (2009, p. 52) argumenta que não há um consenso geral do que seja o que se pode chamar de educação integral no país e, por isso, as escolas que procuram contribuir para a expansão da educação integral oferecem dois formatos:

Um mais centrado na instituição escolar propriamente dita, com investimentos e mudanças no interior das unidades escolares, em seus espaços, tempos e atividades; e outro que se lança para fora da escola, buscando apoios e parcerias com agentes externos a ela.

Em relação à educação integral/proteção integral e a sua garantia disposta no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Guará (2009, p. 66) argumenta:

A ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito à educação em seu sentido amplo. Mais ainda: ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança e ao adolescente, o ECA indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos.

O Programa, dentro das finalidades do ECA para a proteção integral das crianças e jovens, faz parte de uma política social pública que procura focar em um determinado grupo da sociedade, para que possam ter resguardados seus direitos e ainda receber uma formação completa pela escola. Dentro desse viés, o Programa tem uma concepção de educação integral voltada para a proteção integral e por isso acredita que está contribuindo para acabar com uma das formas de exclusão social. Em relação a essa função da educação integral, Gabriel e Cavaliere (2012, p. 290-291) argumentam:

Nessa perspectiva, a proposta focaliza um grupo social específico e não todos os estudantes da educação básica. Os “diferentes”, do ponto de vista cultural, associam-se discursivamente com “os desiguais”, como já apontado na identificação do sentido de educação integral como educação que procura “dar mais aos que têm menos”.

O Programa Mais Educação, em seus diversos documentos, tem procurado promover uma discussão em torno da concepção e uso da educação integral e ainda a concebe dentro de um tempo integral. Assim, a concepção de educação de tempo integral colocada pelo “Mais Educação” é uma concepção denominada multissetorial, na qual, acredita que ampliando os espaços e o tempo torna-se possível melhorar a qualidade do ensino público e ainda minimizar as desigualdades sociais. Cavaliere (2007, p. 1029) corrobora dessa concepção e afirma:

[...] Surge uma visão de educação em tempo integral que independente da estruturação de uma escola de horário integral e que identificaremos aqui como uma concepção multissetorial de educação integral. Segundo ela, esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade.

Se esse deve ser o principal objetivo do mais tempo de escola, o tempo que os estudantes passam na escola deve ser de qualidade, com atividades significativas e um currículo voltado para as necessidades dos mesmos. Nessa imensa tarefa de oportunizar uma melhoria na ampliação do tempo escolar, a escola de tempo integral ganha importância e passa a ser a principal organização escolar para tal fim. Cavaliere (2002a, p. 101) acredita que a organização do tempo e do espaço na escola de tempo integral deve procurar “garantir, num turno de 8 a 9 horas diárias um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar”.

Segundo Maurício (2013), pode haver duas formas de atendimento quando se pretende oferecer aos alunos a educação integral: uma em escolas de tempo integral, tendo todas suas atividades realizadas no próprio contexto escolar num período de oito a dez horas diárias e outra, em jornada ampliada, no qual suas atividades podem ser ofertadas duas ou três vezes por semana, em turno oposto ao turno regular e com o mesmo número de horas diárias da escola de tempo integral. A autora ainda enfatiza que a maioria das experiências no país opta pela jornada ampliada, cujas atividades socioeducativas podem ser desenvolvidas fora do contexto escolar.

Dentro desse formato para a ampliação da jornada escolar, o Programa Mais Educação (2009c, p. 41) acredita que a escola de tempo integral deverá ser aquela que utiliza além do espaço escolar, outros espaços para a realização das atividades socioeducativas que estão referendadas no projeto político pedagógico da escola e que devem abarcar tanto os saberes escolares quanto os comunitários.

A Mandala é um símbolo que representa a totalidade e, por isso, no Programa Mais Educação assume uma posição importante em relação à integração e articulação dos saberes escolares com os comunitários. O Programa adotou-a “como uma estratégia possível para o diálogo entre os saberes, na perspectiva da educação integral” (BRASIL, 2009a, p. 25). Além dessa finalidade, a Mandala de Saberes ainda pode ser utilizada pelas escolas como uma ferramenta social que proporciona ao projeto político pedagógico da escola uma abertura para

buscar as melhores atividades socioeducativas que vão de encontro às necessidades da comunidade e da escola.

Desta forma, Gabriel e Cavaliere (2012, p. 288) esclarecem que “o símbolo da Mandala assume um papel central na estruturação estética e conceitual do texto, bem como na formulação dos pressupostos para projetos pedagógicos de uma educação integral e integrada”. Tanto os saberes comunitários quanto os escolares devem segundo o Programa Mais Educação estar envolvidos em diferentes áreas de saberes para que haja uma simetria entre escola e comunidade e entre os processos de ensinar e aprender. No entanto, percebe-se que há uma distância entre esses dois saberes, conforme evidencia o documento:

Acreditamos que, enfrentando a distância que hoje caracteriza as relações entre escolas e comunidade, poderemos ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira. (BRASIL, 2009a, p. 15).

O distanciamento entre os dois saberes pode ser visto como uma tarefa a ser superada tanto pela escola quanto pela comunidade. “Romper com tal pensamento implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas” (BRASIL, 2009a, p. 17). Gabriel e Cavaliere (2012, p. 290) corroboram com essa questão e afirmam que “a justificativa dessa ruptura é feita de forma a associar a interculturalidade a uma concepção estereotipada de escola”. A escola, nesta visão, procura estar atrelada ao mundo acadêmico-científico e não ao mundo da comunidade, reforçando a hierarquização e legitimação do poder perante a comunidade da qual faz parte.

Apesar do governo federal juntamente com as outras instâncias, estadual e municipal, acreditarem que esse programa ajuda a fomentar a educação integral e querer colocar a escola pública como lócus privilegiado para minimizar problemas sociais que deveriam ser de competência do governo, podemos compreender e inferir que não existe ainda no país uma política que realmente almeje ofertar a todos uma escola de tempo integral que esteja voltada para o que tanto o programa e outros mais desejam. Percebemos que há uma necessidade de se ter uma política que priorize ações que voltem para a concretização de uma escola de tempo integral, onde a ampliação do tempo escolar não seja apenas a única questão, mas um dos vários elementos que compõem e ajudam o educando a formar-se integralmente.

Apresentaremos a seguir a proposta de escola de tempo integral do Estado de Goiás que mesmo não tendo como referência o Programa Mais Educação comunga uma escola que procura oportunizar aos alunos uma educação em tempo integral.

2 Proposta de Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) do Estado de Goiás

Parte-se do pressuposto que a escola de tempo integral é uma organização escolar que procura levar os alunos por meio da ampliação do tempo educativo a ter mais oportunidades de aprender integralmente, desenvolver todas as suas potencialidades para atuar no mundo contemporâneo, sendo oferecida pelo setor público aos estudantes que se enquadram dentro de um determinado padrão social. No entanto, a implantação dessa organização escolar percorreu um movimento histórico que antes pretendia ser uma escola diferente da que se tem hoje. Nesse mote, pode-se verificar que, a Escola de Tempo Integral na atualidade comporta várias funções que talvez não caiba somente a ela, mas ao Estado.

Dentro desta perspectiva, em ampliar a função da escola pública para desempenhar outros papéis, além de educar e ensinar os estudantes, a escola estadual de tempo integral do Estado de Goiás se apresenta como sendo mais uma proposta para a efetivação da agenda da educação integral no Estado e parte-se da ideia que esse período em que os alunos estejam engajados com as atividades diversificadas deve extrapolar o tempo parcial, as quatro horas diárias de trabalho educativo.

Desde o ano de 2006, a Escola de Tempo Integral faz parte da demanda educativa do Estado de Goiás. Inicialmente, começou com 32 municípios e alcançou 38 municípios abrangendo mais de cem escolas¹³ em todo o Estado e que seguem as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC de Goiás.

Desde a implantação do Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás (2008, p. 16), um de seus objetivos refere-se em “implantar, gradativamente, a jornada de tempo integral, com três refeições diárias”. Segundo a Seduc/GO (2010, p. 67), a escola estadual que procura oferecer aos alunos a jornada de tempo integral necessita atender a alguns requisitos para aderir ao projeto de escola estadual de tempo integral e faz-se necessário seguir os critérios elaborados, assim definidos:

¹³ Segundo a SEDUC e o MEC (2011) as subsecretarias e o número de escolas estaduais de tempo integral referente ao Estado de Goiás: Anápolis (5); Ouro Verde de Goiás (1); Aparecida de Goiânia (2) Senador Canedo (1); Campos Belos (1); Catalão (2); Cumari (1); Davinópolis (1); Goiandira (1); Ouidor (1); Ceres (3); Nova Glória (2); Rianópolis (1); Formosa (2); Goianira (1); São Francisco de Goiás (1); Goiás (2); Mossâmedes (1); Goiatuba (2); Vicentinópolis (1); Araçu (1); Inhumas (2); Itauçu (2); Amorinópolis (1); Iporá (1); Itaberaí (1); Itaguarí (1); Americano do Brasil (1); Itaguaru (1); Heitorá (1); Itapuranga (3); Morro Agudo de Goiás (1); Buriti Alegre (2); Inaciolândia (1); Itumbiara (7); Jataí (4); Jussara (1); Luziânia (1); Goiânia (7); Minaçu (1); Campinaçu (1); Colina do Sul (1); Mineiros (1); Caldas Novas (1); Marzagão (1); Morrinhos (2); Pontalina (1); Paraúna (1); Palmeiras de Goiás (1); Nazário (1); Cromínia (1); Piracanjuba (4); Aragarças (1); Piranhas (2); Ipameri (2); Palmelo (1); Pires do Rio (2); Formoso (1); Porangatu (1); Santa Tereza de Goiás (1); Guarani de Goiás (1); Cachoeira Alta (1); Quirinópolis (3); São Simão (1); Rio Verde (2); Rubiataba (1); Santa Helena de Goiás (1); Mundo Novo (1); São Luís de Montes Belos (1); Orizona (1); Silvânia (2); Vianópolis (1); Trindade (1); Guapó (1), Uruaçu (1), Mara Rosa (1) e Posse (1).

- Que a unidade escolar atenda a regiões de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH);
- Que a unidade escolar tenha quadra de esportes (não precisa ser coberta, inicialmente);
- Que a unidade escolar tenha salas de aula disponíveis no turno de ampliação da aprendizagem (na mesma escola) para atender aos reagrupamentos de estudantes, nos projetos a serem desenvolvidos;
- Que a unidade escolar tenha espaço disponível para adaptação de refeitório, banheiros (chuveiros e sanitários) e vestiários.

A leitura desses objetivos evidencia que eles são ambiciosos, difíceis de atingir e que exige muita disponibilidade do governo para adequar ou suprir as deficiências das escolas quanto a parte de infraestrutura e da organização do tempo escolar. Na realidade o que se nota é que as escolas estaduais goianas, que participam desse projeto, tendem a improvisar espaços educativos por falta de um ambiente específico para a realização das atividades programadas. A pesquisa empreendida por Silva (2011, p. 82) demonstra essa realidade, conforme se depreende da seguinte colocação:

Em 25% das escolas não havia salas disponíveis para as atividades do contraturno. Nessas escolas, a frequência dos alunos não era regular; caso a frequência fosse total, não haveria espaço suficiente para abrigar a todos. Em 75% das escolas que afirmaram ter salas para o contraturno, houve improvisação tais como junção de turmas, utilização de biblioteca, auditório, salas emprestadas da prefeitura, pátios e áreas livres da escola. Apenas 50% das escolas tinham quadra de esporte, porém não coberta. Apesar de 100% das escolas terem declarado possuir espaço suficiente para futuras ampliações, percebe-se que em algumas escolas o terreno era muito pequeno, não comportando nem a construção de uma quadra de esportes.

De acordo com a Seduc/GO, a proposta de escola estadual de tempo integral do Estado de Goiás procura contemplar o ensino fundamental desde as séries iniciais até as finais e sua abrangência deve privilegiar de certo modo as crianças, adolescentes e jovens, em busca de “alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial, entre as populações socialmente mais vulneráveis” (GOIÁS, 2011, p. 16, Art. 47). Podemos depreender desse objetivo, que essa proposta atende o preconizado pela política neoliberal vigente, onde o Estado procura se ausentar de suas responsabilidades, colocando a escola como lugar e responsável ajudar a minimizar as desigualdades sociais, diferentemente do pensamento anisiano, no qual o Estado deveria via escola e educação garantir o estado do bem estar social.

A Seduc/GO lançou em 2011/2012 uma versão atualizada das diretrizes operacionais, ou seja, um ‘manual’ que orienta as escolas que funcionam em tempo integral a dar continuidade ao “Projeto Escola Pública Estadual de Tempo Integral” (p. 67) e com isso possa estar autorizadas a manter e funcionar essa organização. O funcionamento conforme

orientação da Seduc/GO somente poderá ser efetivada só após cada instituição escolar receber uma Portaria que lhe dá plenos poderes para implantar a EETI. No entanto, essa ‘promissora’ continuidade do projeto na visão de Ramos (2009) está longe de ser efetivada, uma vez que, as diretrizes traçadas para o desenvolvimento dos conteúdos programados para o currículo básico necessitam estar interligados com o turno da Ampliação da Aprendizagem e não depender de portarias expedidas pela secretaria, mas de muito mais, como recursos materiais suficientes, uma infraestrutura planejada de acordo com as exigências de uma escola de tempo integral e tanto outros aspectos que podem ajudar a fazer o diferencial nesse tipo de organização escolar.

Segundo os idealizadores da proposta, Ferreira e Araújo (2012, p. 350), a EETI proposta pelo Estado de Goiás:

Apoia-se na ideia de que a extensão do tempo escolar, associada à vivência de ações socioeducativas amplas, diversificadas e articuladas representa novas oportunidades de aprendizagens, conjugando experiências escolares e não escolares no âmbito da comunidade local ou, na medida do possível, fora dela.

A Escola Estadual de Tempo Integral do Estado de Goiás procura ter o tempo como grande aliado para oportunizar aos estudantes um ensino-aprendizagem de qualidade, aliando e articulando as disciplinas básicas do currículo comum às atividades socioeducativas programadas. A proposta orienta que o tempo de permanência dos estudantes na escola estadual de tempo integral não será mais de dez horas, conforme projeto inicial, mas de oito horas. Essa mudança se deu pelo fato dos orientadores da proposta achar que esse tempo é muito para o aluno permanecer na escola e, por conseguinte, os pais estariam deixando a educação de seus filhos somente nas mãos da escola. Segundo o documento Educação Integral em Goiás (2011, p. 14):

O tempo de permanência do aluno na unidade educacional é de 8 horas diárias, com início às 7 horas e término às 15 horas, sendo garantida diariamente, ao longo da jornada escolar, 35 minutos de intervalo para os anos iniciais e, 25 minutos de intervalo para os anos finais do Ensino Fundamental.

Em sua pesquisa realizada na rede estadual de educação de Goiás, Ramos (2012, p. 55) constatou que o tempo de permanência dos alunos na unidade escolar não é fragmentado. Nesse sentido, é importante a seguinte colocação:

O documento norteador dessa proposta expõe uma aparente divisão dos momentos pedagógicos presentes na escola em tempo integral, haja vista que a permanência dos estudantes em momentos diferentes, ao longo de um dia letivo, em sala de aula ou fora dela, não se caracteriza como atividades estanques em turnos distintos, mas

como atividades integradas ao contexto, desenvolvidas em momentos pedagógicos diferenciados, porém, contextualizados e articulados, que acontecem nos momentos de planejamento coletivo, em que os professores das oficinas discutem com os professores do currículo básico.

Acreditamos que este caso é uma exceção nessa proposta, uma vez que a literatura tem revelado o contrário. A maioria das experiências de educação integral que acontecem na escola de tempo integral prevalece a fragmentação entre os turnos, o que pode prejudicar o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, embora, sejam significativas as constatações de Ramos (2009), consideramos que, em função da complexidade dos fatores relacionados à permanência dos alunos na unidade escolar necessário se faz ampliar a investigação sobre a questão.

Segundo os autores da proposta (SILVA et al, 2010, p. 32) muitos são os objetivos da escola estadual de tempo integral em Goiás e pontuam a esse respeito:

- Proporcionar ao educando uma experiência educativa que não se limite a ilustrar a mente, mas que o leve a organizar o seu tempo, seu espaço, que lhe possibilite a conscientização do funcionamento fisiológico do seu corpo e contribua para a formação de sua personalidade;
- Fortalecer a escola e a comunidade como espaços pedagógicos de estudo e socialização nos quais o educando possa experimentar uma vivência coletiva e formular uma concepção de mundo, de sociedade e de homem;
- Considerar o educando com possibilidade de desenvolvimento em sua totalidade, respeitando-o como um ser único e original em suas particularidades;
- Possibilidades aos educandos pertencentes às camadas menos privilegiadas da população algumas alternativas de ação e exercício no campo social, cultural, esportivo e tecnológico, em ambientes coletivos diversificados;
- Vincular hábitos de estudos às rotinas diárias de alimentação, de higiene, de esporte e lazer;
- Desenvolver habilidades e competências cognitivas, referentes ao currículo básico, considerando a origem ou procedência do estudante, sua cultura, bem como suas tendências e aspirações;
- Incentivar a participação responsável da família e da comunidade local, assegurando, por meio de seu engajamento no processo educacional, melhor qualidade do ensino;
- Diminuir as desigualdades sociais e, conseqüentemente, reduzir os índices de violência, implementando a construção da cidadania;
- Oferecer condições para que o educando se torne empreendedor, desenvolvendo habilidades que lhe possibilitem maior articulação entre os saberes adquiridos, visando à transformação e à construção da realidade social, de forma sustentável e responsável;
- Reduzir as taxas de evasão e de retenção;
- Ampliar os espaços de discussão coletiva e de interação, com vistas a assegurar maiores oportunidades de engajamento social ao educando;
- Desenvolver um currículo que valorize a leitura e a produção de textos em todas as áreas.

Todos esses objetivos estão em sintonia com os objetivos apresentados em outras propostas de escola de tempo integral do país elaboradas décadas atrás, como: equalização

dos problemas sociais, predomínio da exclusão social, redução das taxas de evasão e do fracasso escolar, de proteção e assistência para a classe popular. Podemos depreender desses objetivos que nada mudou em relação ao que se propunha antes com o que se propõe hoje. Nesse sentido, acreditamos que o alcance destes objetivos pressupõe a implantação de ações tanto por parte da escola e quanto pelo governo. Não basta apenas defini-los, é preciso propor uma prática pedagógica voltada para uma escola que valorize e qualifique o tempo escolar com atividades que realmente possam ser de qualidade, voltadas para uma formação que ao mesmo tempo seja integral, mas também integradora.

Para dar consistência à metodologia da proposta, a Seduc/GO lançou o projeto Aprendizagem e Reorientação Curricular. O projeto Aprendizagem deu-se início no ano de 2008 com uma forma de ampliar as oportunidades educativas no ensino fundamental, dado o ingresso das crianças a partir de seis anos de idade no ensino fundamental. Desse modo, “estabelece uma diretriz pedagógica fundamentada nos princípios estéticos, éticos e políticos, de forma a garantir sustentabilidade para uma prática docente eficaz” (GOIÁS, 2008, p. 3).

Outra justificativa para a implantação desse projeto dentro do contexto das escolas de tempo integral deve-se ao fato de buscar melhorar a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos frente ao fracasso escolar.

O projeto procura por meio de um trabalho voltado para as práticas da leitura e da escrita, do ensino da matemática e das ciências humanas, obter uma integração entre as demais disciplinas e, assim, garantir mais aprendizagens significativas. Com esse intuito, a Superintendência do Ensino Fundamental - SUEF (GOIÁS, 2008, p. 4) torna-se viável a realização desse projeto em todas as escolas estaduais de tempo integral do estado de Goiás, tendo como eixos norteadores: “a formação continuada em serviço, a ênfase na aprendizagem e a gestão pedagógica”. Esses três eixos quando articulados entre si procuram favorecer as relações interpessoais, a aprendizagem e a formação integral dos educandos e dos docentes.

Apesar da Superintendência do Ensino Fundamental do Estado de Goiás almejar essa integração entre as disciplinas, percebemos que essa é uma tarefa difícil de ser efetivada na prática, dado a disposição do currículo, uma vez que esse documento se apresenta como um currículo fragmentado, com horário estipulado para a realização das atividades. Acreditamos que na escola de tempo integral isso não pode acontecer. Tanto o currículo básico quanto o das atividades complementares devem ser integrados e articulados em busca de proporcionar aos educandos as mesmas oportunidades educativas para todos.

A Reorientação Curricular se configura como sendo uma política educacional estadual que objetiva garantir o direito à educação básica a todos conforme explicitado na legislação e que procura ser:

Um instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino-aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Assim, busca-se referenciar em base comum essencial a todos estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás (Caderno 5). (GOIÁS, 2010, p. 8).

Dentro desta perspectiva, a Seduc/GO acredita que esse instrumento está sujeito a mudanças e adaptações, pois não é algo que foi construído individualmente, mas com parcerias, equipes da SUEF, com o apoio de professores, dirigentes e outros. Em relação ao apoio dos professores, a Seduc/GO deu o início da abertura do processo de Reorientação Curricular na Rede Estadual de Goiás em 2003 e que serviu para que os professores pudessem ter uma formação profissional voltada para as especificidades da área que atuam e, assim, criar um instrumento único, capaz de direcioná-los em sua prática pedagógica. Segundo uma das autoras da proposta, Silva (2011, p. 56), os professores deveriam “criar um currículo norteado pela cultura local e juvenil e pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento, promovendo a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício pleno da cidadania”.

Segundo a Seduc/GO (2009, p. 15), a Reorientação Curricular apresenta metas para se alcançar um ensino de qualidade e atender às demandas educativas presentes nas instituições escolares no Estado e suas metas voltam-se, a saber, para a:

- Redução das taxas de evasão e repetências nas escolas estaduais;
- Implementação de uma proposta curricular com novos recortes, abordagens de conteúdos e práticas docentes que assumam as aprendizagens específicas de cada área;
- Aprendizagens ligadas à leitura e produção de textos, como compromisso de todos;
- Ampliação dos espaços de discussão coletiva nas escolas, e nas subsecretarias regionais da educação.

Entendemos que essas metas se apresentam como boas, porém, sua efetividade dentro do contexto escolar da proposta estadual de Goiás na escola de tempo integral é que se mostram frágeis. Estas metas não dependem apenas dos aspectos internos, como o trabalho do professor e das práticas educativas que acontecem dentro do contexto escolar, mas, principalmente, dos fatores externos, ou seja, da vontade política.

A escola para a Seduc/GO é um local privilegiado para “aprender a conhecer, a fazer, a conviver, e a ser, ou seja, procura voltar-se para o que preconiza o Relatório Jacques Delors, e ainda a troca, a imaginação, a interação, a investigação e a partilha” (SEDUC/GO, 2009, p. 6). A Seduc/GO acredita que a Reorientação Curricular proposta pode integrar e articular os saberes educativos e culturais pedagogicamente tanto na escola de período parcial quanto na escola de tempo integral.

O governo de Goiás se apresenta comprometido com a educação integral dos educandos e argumenta em que sentidos procuram demonstrar esse comprometimento:

- centralidade no aluno e em suas demandas de aprendizagem;
- ênfase em composições curriculares que propiciem a inter-relação entre diversos campos do conhecimento e na oferta de oportunidades para crianças e adolescentes compreenderem e expressarem o mundo utilizando as diferentes linguagens, por entender que os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional e mobilizam tanto as dimensões afetivas, como as cognitivas;
- realização de uma educação ancorada no exercício de valores necessários para estimular crianças e jovens a relacionarem-se consigo e com os outros, conviver, participar e empreender;
- contextualização e enraizamento da educação integral no território, considerando-o espaço educativo e valendo-se de seus recursos e potencialidades;
- valorização da cultura local, dos saberes da família e da comunidade; reconhecer e incorporar este capital social e cultural na proposta pedagógica das unidades educacionais;
- apropriação de novas tecnologias de informação e comunicação, propiciando aos alunos a circulação por diferentes mídias e a familiarização com a cultura digital dominante no mundo atual. (GOIÁS, 2011, p. 9).

A Seduc/GO salienta que a Reorientação Curricular de Goiás procurou construir um currículo abrangente e relevante para poder garantir o que o educando tem de mais direito, a educação. Para garantir esse fundamento legal, a matriz curricular proposta pela Seduc/GO para as EETI foi construída de forma a atender o Ensino Fundamental de maneira que contemplasse a educação integral das crianças e jovens, mas buscando especificamente para o desenvolvimento de habilidades e competências no ensino da linguagem e da matemática, pois, essas duas áreas do conhecimento são avaliadas e por meio delas é que o IDEB é medido.

Reconhecemos que o desenvolvimento de competências e habilidades tanto linguísticas quanto matemáticas são os objetivos da escola atual e que orientam todo o trabalho pedagógico, pois, procura-se preparar os alunos para as famosas provas do Ideb e do Enem. Essa última quando a escola oferece educação em tempo integral para o Ensino Médio. Na escola de tempo integral do Estado de Goiás não é diferente “a escola está muito mais preocupada em atingir a meta do Ideb do que, necessariamente, com a aprendizagem dos alunos” (RAMOS, 2012, p. 61). A aprendizagem passou a ser colocada em segundo plano.

A Seduc/GO estabelece três momentos pedagógicos para as escolas estaduais de tempo integral e que juntos totalizam oito horas diárias no contexto escolar: o currículo básico, o período do almoço e a ampliação da aprendizagem. De acordo com essas duas autoras da proposta, Ferreira e Araújo (2012, p. 350):

Esses momentos articulam-se para manter a unidade e a integração entre o que se executa no turno de aprendizagem básica com as atividades curriculares do turno de ampliação da aprendizagem. Dessa forma, a permanência dos estudantes em momentos contínuos, ao longo de um dia letivo, em sala de aula ou fora dela, não se caracteriza como atividades estanques, em turnos distintos e, sim, como atividades integradas ao contexto, desenvolvidas em momentos pedagógicos diferenciados, porém, articulados e sequenciais.

Nesse sentido, entendemos que esses três momentos (o currículo básico, o período do almoço e a ampliação da aprendizagem), dentro do contexto escolar não chegam a se concretizar como deveria acontecer, pois, não há uma continuidade dos professores nesses momentos, o que torna quase inviável essa integração. A grande rotatividade dos professores na escola de tempo integral se configura como um dos empecilhos para que na prática esses momentos estejam separados um do outro. Em contrapartida, Coelho (2002, p. 143) argumenta que o tempo do professor deveria ser levado em consideração nessa empreitada, uma vez que “o tempo ampliado, em um único local de trabalho pode possibilitar, aos professores, esses momentos de reflexões pedagógica, educacional, institucional e social”.

A seduc/GO estabelece que as diretrizes operacionais para a EETI em Goiás devem acontecer seguindo as orientações advindas da SEE/SUEF, pois esse órgão dispõe como deve ser feita a organização do tempo curricular desde os anos iniciais até os anos finais do ensino fundamental. Segundo a Seduc/GO, os três momentos que configuram a operacionalização da proposta da EETI em Goiás procuram oferecer aos educandos caráter formativo, informativo, mas também pedagógico para que busquem ou mesmo atingir o seu principal objetivo “promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento, garantindo, assim, a qualidade do processo educacional e o desenvolvimento da competência cidadã” (GOIÁS, 2011, p. 30-31).

Para a Secretaria Estadual de Educação/SUEF, essa organização curricular pretende auxiliar as escolas no que diz respeito ao tempo necessário para a execução das atividades, tanto do currículo comum, do período do almoço quanto das atividades da ampliação da aprendizagem, não podendo de maneira nenhuma ultrapassar o horário previsto para começar e terminar o período de permanência dos educandos na escola, salvo quando a escola atender

alunos no Programa Mais Educação. Conforme recomendações da SUEF, quando isso acontecer deverá ser acrescentado às atividades de ampliação da aprendizagem uma hora a mais para se cumprir a carga horária do programa.

Mediante as recomendações da Seduc-GO em relação às diretrizes operacionais para a EETI notamos que para a escola dar conta de executá-las será preciso muita disposição dos envolvidos no ensino-aprendizagem dos educandos e de condições materiais capazes de favorecer uma melhor organização do tempo escolar, pois, essa proposta apresenta um grande desafio nessa questão: dar conta de implantar um projeto de escola de tempo integral na escola existente, sem ao menos levar em consideração os aspectos ligados à infraestrutura, à realidade social da clientela e tampouco aos aspectos administrativos-pedagógicos.

Ramos (2009, p. 62), em sua tese de doutoramento, constatou que na proposta da EETI de Goiás as relações entre as diretrizes operacionais da proposta e as condições materiais são bastante contraditórias, uma vez que, a proposta propõe diretrizes que muitas vezes não é exequível e que não dependem da gestão escolar, mas de aspectos ligados à infraestrutura, à governabilidade e ao tempo escolar destinado para a realização das atividades propostas. Sem uma articulação coerente entre esses dois elementos, a viabilidade da proposta fica prejudicada e nesse sentido, a pesquisadora discorre que, além disso, faz-se necessário ter: “[...] um currículo integrado, professores bem remunerados e qualificados, alunos bem nutridos, parceria com a comunidade e políticas públicas compromissadas são também fundamentais para atender a real necessidade da escola de tempo integral.”

Acreditamos que qualquer secretaria de educação que deseja implantar e implementar em seu projeto educativo uma educação voltada para a formação completa do indivíduo, ou seja, a educação integral deve contemplar em seu projeto maior os pressupostos educativos que irão orientar toda a proposta. Desse modo, os pressupostos educativos é que vão direcionar as atividades, o currículo e as ações que as instituições escolares desenvolverão para que esses sejam evidenciados diretamente na prática educativa dos docentes.

No caso da escola estadual de tempo integral do governo do Estado de Goiás, os pressupostos educativos que tornam viáveis ampliar o tempo escolar e garantir o fundamento legal de que o ser educando é um sujeito de direitos são: “educação para a democracia, a participação do aluno como prática da cidadania e a escola e a comunidade como espaços socioeducativos de movimento, arte, cultura, aperfeiçoamento e lazer” (GOIÁS, 2006, p. 07).

As autoras da proposta Ferreira e Araújo (2012, p. 351) argumentam que a proposta de escola de tempo integral de Goiás além de oportunizar e favorecer aos educandos o desenvolvimento das competências e habilidades básicas do currículo comum procura

oportunizar também, o acesso aos bens culturais, esportivos e artísticos da sociedade e, por isso, o educando pode ser visto como um sujeito completo e, nesse sentido, pontuam que:

Considerá-lo como sujeito em sua completude, como sujeito de sua história, significa considerar os objetivos nacionais para a educação brasileira e os princípios que os orientam e, ainda, repensar a escola em suas relações ideológicas com todos os setores da sociedade assumindo o compromisso para com a educação com qualidade e socialmente referenciado.

Os pressupostos educativos segundo a Seduc/GO para a EETI de Goiás devem procurar viabilizar um currículo integrado que, na visão de Limonta e Santos (2013, p. 57) configura-se como sendo “uma tentativa de ultrapassar o currículo formal, que é organizado em disciplinas isoladas e destinado a uma educação que se constitui na mera transmissão de conhecimento”. Percebemos que para essa secretaria o currículo integrado permite ao educando o acesso a outras habilidades e competências que por via da escola poderá aprender para poder formar-se integralmente. Na perspectiva do Projeto de EETI estudada, o currículo integrado requer uma integração entre as disciplinas do currículo considerado comum com as atividades que os educandos realizam no outro turno, onde se procura integrar a ampliação do tempo escolar com atividades pedagógicas e socioeducativas na própria escola ou fora dela. Porém, essa articulação procura estar a serviço da melhoria do ensino em função de objetivos previstos em documentos que norteiam ou ditam a política educacional do país.

A proposta para a EETI de Goiás acredita que ao ampliar o tempo escolar e garantir esse direito aos educandos estará oportunizando a aprendizagem de novos saberes e aposta na articulação entre os saberes da aprendizagem básica com os da ampliação de aprendizagem.

Para a Seduc/GO, a ampliação do tempo escolar deverá acontecer nos âmbitos curricular, interpessoal e de gestão sistêmica. Para uma das autoras da proposta, Silva (2011):

A articulação entre as ações desenvolvidas em cada âmbito assegura a contextualização, a interdisciplinaridade e/ou a relação entre o que se realiza no tempo de permanência do aluno na escola, objetivando manter a unidade entre o que se executa no turno de *Aprendizagem Básica*, com as atividades interdisciplinares, integradas e contextualizadas que perpassem por todos os componentes do currículo da base nacional comum, com as atividades curriculares do turno de *Ampliação de Aprendizagem*: atividades que iniciam-se a partir do momento da alimentação e higienização dos alunos. (p. 68, grifos do autor).

Entendemos que se deve haver uma articulação entre esses dois momentos, mas faz-se necessário refletir sobre a função que cada momento assume frente à proposta de EETI. De acordo com a Seduc/GO, os três âmbitos de integração da proposta devem atuar na EETI como eixos norteadores para a prática educativa que se desenvolverá dentro e fora da escola,

pois, são eles é que vão procurar garantir que as atividades que aconteçam no turno de Aprendizagem Básica com os da Ampliação da Aprendizagem estejam voltadas para o desenvolvimento integral dos educandos.

Segundo a Seduc/GO, os três âmbitos da proposta da EETI de Goiás necessitam estar engajados com o trabalho de cada um que participa do processo ensino-aprendizagem dos educandos. Quando isso acontece, a escola de tempo integral segundo a Seduc/GO deve privilegiar:

- Ações que fortaleçam a parceria e a vivência de experiências enriquecedoras, práticas curriculares intra e extraescolar, envolvendo, sempre que possível, a parceria com membros da comunidade. Os projetos executados em parceria com órgãos públicos, ONG's, fundações, entre outros, devem estar voltados para a realidade local, para as tendências vocacionais da comunidade, não com caráter profissionalizante, mas no sentido de despertar no estudante uma visão maior sobre as possibilidades de empreendedorismo social e gerar expectativas socioeconômicas a respeito da cultura local;
- Ações pedagógicas integradas entre os diversos momentos da prática educativa, que permitam ao turno de Ampliação de Aprendizagem oferecer o reforço escolar, a realização de tarefas de casa e a ampliação de oportunidade para aprofundamento de saberes nas diversas áreas do conhecimento que, de certa forma, ainda não foram aprendidos e/ou aprendidos pelos educandos;
- Uso de espaços da comunidade para extensão criativa da aprendizagem, considerando que a articulação e a ampliação de saberes para uma educação integral devem ir além da escola;
- Maior competência acadêmica, formativa e prática dos profissionais da educação, garantida pela oportunidade de trabalho coletivo unificado do corpo docente com a equipe gestora. (GOIÁS, 2010, p. 18-19).

Conforme as recomendações propostas pela Seduc/GO, os âmbitos de integração entre as atividades do turno da Aprendizagem Básica com o turno da Ampliação de Aprendizagem não podem ser trabalhados isoladamente um do outro. Ao contrário, devem e necessitam haver relação e integração para que o segundo turno não seja visto como um tempo complementar apenas para reforçar aquilo que o aluno não conseguiu aprender no tempo destinado para as disciplinas do currículo básico. Em face disso, Coelho (2002, p. 143) expõe sua ideia e afirma que “uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se, assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino”.

De acordo com a Seduc/GO, o âmbito de integração curricular entre os três momentos da proposta levam a um só propósito: melhorar a qualidade do ensino e o tempo de escola não pode ser visto como perda de tempo, mas como ganho produtivo. O tempo escolar na visão da proposta deve ser bem aproveitado e, também, ser pedagógico, caso contrário não vale a pena manter os alunos mais de sete horas dentro da escola. Nesse sentido, é que os âmbitos de

integração da proposta da EETI de Goiás procuram intervir em todas as atividades que poderão a vir ser realizadas na e pela escola.

Apesar da proposta da EETI de Goiás buscar manter essa articulação entre os três momentos da proposta, percebe-se que o turno da Ampliação da Aprendizagem embora queira propor por meio de um currículo integrado propor aos docentes uma matriz curricular que está em constante relação com o turno da Ampliação da Aprendizagem, ele mais instrumentaliza do que integra os conteúdos trabalhados no outro turno, uma vez que, “a ênfase está posta na integração em meio à ação. Isto é, integram-se os saberes por meio das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, reatualizando e fixando o sentido do conhecimento escolar como um saber-fazer” (GABRIEL; ARAÚJO, 2012, p. 287), ou seja, o turno da Ampliação da Aprendizagem tem como objetivo principal: melhorar a qualidade do ensino. Dentro desta perspectiva, a ampliação do tempo escolar que deveria servir para oportunizar aos educandos um melhor aproveitamento do tempo escolar, serve somente para melhorar o desempenho cognitivo.

O Caderno “Escola Estadual de Tempo Integral: possibilidades de integração e de ampliação de oportunidades” (2010, p. 51) apresenta como deve acontecer o processo avaliativo na escola estadual de tempo integral e afirma que “deve ocorrer de forma global, abrangente ao longo do processo educativo três esferas: o processo ensino-aprendizagem, a instituição escolar e o sistema de ensino”. Essas três esferas na visão do documento devem subsidiar o trabalho educativo, formador e pedagógico dos âmbitos de integração da proposta. Juntos procuram tornar a avaliação um processo contínuo e cumulativo que deve contemplar as várias dimensões do saber.

Em relação à avaliação no contexto da escola estadual de tempo integral, a Seduc/GO (2010, p. 52) delega às escolas que participam da proposta uma orientação de como deverão proceder no processo avaliativo dos discentes e pontua que o ponto principal desse processo deve-se estar voltado para “o desempenho do educando em sua multidimensão”.

A Secretaria Estadual de Educação, em todos os momentos da proposta, mesmo no contexto extraescolar, a avaliação busca proporcionar tanto aos alunos quanto aos professores uma autorreflexão de sua prática educativa e com isso todas as atividades do turno da Ampliação Básica e do turno da Ampliação da Aprendizagem devem ser avaliados utilizando vários instrumentos. Segundo a Seduc/GO (2010, p. 55), os instrumentos utilizados para avaliar na EETI devem ser “observações constantes, contatos com a família, registros de evidências, relatórios, exercícios, provas, portfólio e outras atividades que necessitam ser planejadas e executadas”.

De acordo com as recomendações da Seduc/GO, as atividades do turno da Ampliação da Aprendizagem as “avaliações/observações realizadas no decorrer do bimestre devem ser registradas em fichas específicas e compor parte integrante do Histórico Escolar de cada aluno” (GOIÁS, 2010, p. 16). No entanto, o que mais preocupa para a Secretaria Estadual de Educação e na proposta da EETI do Estado de Goiás é a educação integral do aluno. Esse sim, deve ser integral, estar inteiramente voltado para o trabalho educativo que se desenvolverá dentro ou fora do contexto escolar.

No entendimento da Seduc/GO, o professor que trabalha em horário integral pode ter mais oportunidades de planejar, preparar seu material e buscar mais aperfeiçoamento profissional porque tem o tempo a seu favor, uma vez que, ao optar pelo horário ou tempo integral na mesma escola, conseqüentemente, estará favorecendo o acompanhamento da aprendizagem do aluno em todas as dimensões do conhecimento e, ao mesmo tempo, poderá ampliar seu conhecimento acerca de várias questões que são evidenciadas dentro do contexto escolar, principalmente, a sala de aula e que podem estar sendo fatores de impedimentos para o sucesso escolar dos alunos.

A Seduc/GO traçou um perfil docente para os professores que poderão atuar nos turnos Ampliação da Aprendizagem, nas Atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes, ou seja, somente professor qualificado, com uma formação específica na área de cada oficina poderão desenvolver atividades. Assim, o documento (GOIÁS, 2010, p. 69) informa a esse respeito:

As Atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes devem ser desenvolvidas sobre a forma de oficinas interdisciplinares. [...] Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental essas atividades serão desenvolvidas pelo professor regente da Base Nacional Comum. [...] Do 6º ao 9º ano, podem ser desenvolvidas por outro professor que não seja o do turno do Ensino Regular.

Essa questão ainda necessita ser superada pela Seduc/GO, pois, a falta de professores efetivos tem levado a contratação de professores temporários para exercerem funções que muitas vezes não correspondem a sua formação. Freitas (2011, p. 50) realizou uma pesquisa sobre o papel dos professores na escola de tempo integral e constatou a mesma coisa:

[...] um problema que afeta essas escolas, que devemos destacar, é a falta de pessoal docente, administrativo e equipe técnica para acompanhar as especificidades de extensão de horário da escola e suas demandas. A maioria dos professores que atua nas escolas de tempo integral como oficinheiros, atua sem formação específica, presta serviços em regime de contrato temporário, contratados, no contraturno. Outros tinham a extensão da carga horária para 50 horas, conforme levantamento realizado nesta investigação.

A Seduc/GO padronizou o que ela considera como atividades permanentes para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e que as escolas devem seguir. O quadro abaixo representa o norte para as atividades que deverão ser desenvolvidas dentro do contexto da EETI de Goiás.

Quadro 1 - Atividades Curriculares para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR		
1º ao 9º ano: Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental		
Atividades Curriculares	Atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes	Orientação de Estudos e Pesquisa
		Leitura e produção de Textos
		Resolução de Problemas Matemáticos
		Prática de Laboratório: Ciências, Línguas e Informática
	Atividades Curriculares Artísticas e Culturais	Teatro
		Artes Visuais
		Dança
		Música
	Atividades Curriculares Esportivas	Esporte
		Jogos
		Recreação
	Atividades Curriculares de Integração Social	Educação Ambiental
		Filosofia e Sociologia
		Empreendedorismo
		Qualidade de Vida e Saúde

Fonte: (GOIÁS, 2010, p. 34).

Em relação às Atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes, o documento orienta que os professores dos anos iniciais devem desenvolver com os alunos atividades lúdicas, pois, esse momento deve servir de recuperação paralela, enquanto que os professores dos anos finais necessitam voltar sua prática para os conteúdos específicos que os alunos deixaram de dominar no turno do Currículo Básico.

Outra orientação, que merece ser pensada nesse contexto da escola estadual de tempo integral no governo de Goiás, refere-se ao fato de que qualquer profissional da comunidade e/ou pais poderá a vir desenvolver uma oficina no contexto das Atividades Curriculares Artísticas e Culturais, Esportivas e de Integração Social, desde que apresente um perfil que corresponda a cada oficina. Acreditamos que essa é uma questão conflituosa e que merece destaque no planejamento e nas discussões da equipe escolar. Não basta a esse profissional da comunidade e/ou pais ser comprometido com o trabalho educativo. É preciso que haja uma formação específica para desenvolver uma oficina e respeitar as especificidades de cada um.

Assim, compreendemos que a proposta para escola estadual de tempo integral do Estado de Goiás pretende levar o aluno que dela participa a receber uma educação integral, onde os dois momentos complementado pelo horário do almoço devem proporcionar experiências enriquecedoras que auxiliem em todas as dimensões do conhecimento. E quando pensamos nessa escola e na educação que ela objetiva oferecer aos educandos, acreditamos que mesmo sendo utópico que seja uma educação que possibilite aos alunos a receber as mesmas oportunidades educativas que um aluno que frequenta uma escola privada recebe.

Entendemos também que, tanto o Programa Mais educação e a proposta de Escola Estadual de Tempo Integral possui objetivos que ora se complementam, ora se divergem, mas que procuram de certa forma dialogar com algumas preocupações de Anísio Teixeira quando propôs uma escola para o novo homem.

3 O Ideário de Anísio Teixeira no Contexto do Programa Mais Educação e da Proposta de Escola Estadual de Tempo Integral do Governo do Estado de Goiás

Após as leituras realizadas tanto nas obras de Anísio Teixeira quanto nas duas propostas atuais contemporâneas de escola de tempo integral destacadas nesta pesquisa, percebemos que elas articulam-se entre si em alguns pontos, mas se divergem em outros e que merecem ser analisadas. Para tanto, partimos da premissa que o objeto de estudo dessa dissertação à luz dos referenciais teóricos acerca da questão em debate nos forneceu elementos que pudéssemos apreender que não se trata de querer afirmar ou negar ou mesmo quantificar em que medidas o pensamento ou ideário de Anísio Teixeira foi apropriado ou propostas estudadas nesta pesquisa. Nesse sentido, o objeto de estudo à luz dos referenciais teóricos que fundamentaram a análise forneceu dados que apontaram para a composição dos seguintes temas: a) Educação e Educação Integral, b) Função socializadora da escola pública, c) Escola como lugar para aprendizagem da democracia e d) Ampliação do tempo escolar.

Para se chegar à composição desses quatro temas realizamos uma leitura criteriosa, onde elencamos o que poderia ser recorrente nas obras de Teixeira e nos documentos relacionados a cada proposta em foco. Após as leituras pudemos perceber que esses temas se faziam presentes tanto na proposta de Anísio Teixeira quanto nas propostas atuais. No entanto, notamos que essa peculiaridade entre ambos não pode ser vista e tida como uma continuidade das propostas de Teixeira na educação pública brasileira, uma vez que, as propostas são diferentes, pertencentes a épocas e interesses diferentes.

A) Educação e Educação Integral

Na proposta do governo de Goiás para a EETI, a escola ao oferecer a educação integral aos educandos procura torná-la “cada vez mais inclusiva, libertadora e voltada para o desenvolvimento humano, atendendo às necessidades e demandas da sociedade, cumprindo, verdadeiramente, a sua função social” (SILVA et al, 2010, p. 21). Assim, essa função busca exatamente o que Teixeira (1964, p. 211) propunha ao indivíduo: “oportunidades iguais para que as capacidades, melhor diríamos as potencialidades, do organismo biológico humano venham a desenvolver-se, produzindo inclusive o que chamamos de mente e inteligência, que, rigorosamente, não é algo de inato, mas um produto social da educação”.

O Programa Mais Educação busca propor ações que procuram garantir aos alunos a educação integral, porém com algumas ressalvas e limitações dado a complexidade da dupla função da escola “educar e proteger” ao mesmo tempo. O Programa Mais Educação acredita que a proteção integral pode se materializar para todas as crianças e adolescentes por meio de “políticas integradas (intersectoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articulados entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura” (BRASIL, 2009, p. 28).

O Programa Mais Educação traz em seu bojo conceitual uma concepção de educação integral voltada para a formação humana, mas aposta também na educação integral como proteção integral.

O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de toda criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser protegido (a). (GUARÁ, 2009, p. 66).

Nesse sentido, o Programa Mais Educação procura assegurar aos educandos a educação integral no horário que ultrapasse às 4 horas do horário parcial, utilizando-se de atividades tidas como socioeducativas que o programa instituiu para tal fim. Segundo Saviani (2009, p. 8), o programa Mais Educação:

Propõe-se a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos Ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social.

A escola pública para Teixeira, além de desempenhar sua função como formadora do cidadão para atuar na sociedade, tem outra: ajudar a reduzir as desigualdades sociais por meio

da educação. Essa função foi muito debatida pelo autor, uma vez que, pôde ver de perto o estrago que a escola “dos privilégios” estava fazendo aos indivíduos que pertenciam à classe popular. Para o educador Teixeira, a escola seria o instrumento que possibilitaria à educação formal oferecer a todos os indivíduos as mesmas oportunidades educativas e assim lutar por uma vida melhor na sociedade. Por meio da educação, o indivíduo poderia se tornar mais produtivo, comunicativo, educado, mais participativo e capaz de tomar decisões mais coerentes conforme a exigência da sociedade moderna.

Dentro dessa questão, Teixeira (1967, p. 22) acreditava que as escolas existentes selecionavam e classificavam seus alunos mediante aptidões intelectuais e, por conseguinte, considerou a educação “um processo de preparo de alguns indivíduos para uma vida mais fácil e, em rigor, privilegiada”. Ainda na visão do autor, esse tipo de educação servia de processo seletivo, “destinado a retirar da massa alguns privilegiados para uma vida melhor, que se fará possível exatamente porque muitos ficarão na massa a serviço dos “educados”, então os sistemas funcionam, exatamente por não educar todos, mas somente uma parte” (TEIXEIRA, 1967, p. 22-23).

Contra esse tipo de escola e educação que a luta travada por Teixeira ganhou fôlego e passou a ser um de seus ideais: a escola pública deveria servir para equalizar as desigualdades sociais oriunda do dualismo escolar que predominava no país e que acabava por excluir muitos da escola. Na atualidade, essa questão ainda continua sendo motivo de muitas discussões e reflexões, dado aos papéis que a escola pública vem assumindo perante a sociedade.

O Programa Mais Educação (2009c, p. 17) afirma que “é atribuída à escola toda a responsabilidade formativa dos cidadãos, especialmente, das crianças e jovens”. Porém, essa visão quando aliada à proteção integral objetiva em primeiro plano oportunizar as crianças e jovens todos os direitos educacionais e sociais conforme explicitado no ECA, Lei 9.089/90, sendo que o mais importante é proteger esses indivíduos da vulnerabilidade social em que estão inseridos.

O Programa Mais Educação acredita que as políticas públicas sociais focalizadoras devem ser o melhor caminho para equalizar as desigualdades sociais e promover a educação integral desses indivíduos. Esse entendimento pode ser encontrado na proposta da EETI do Estado de Goiás (2010, p. 31-32) ao estabelecer objetivos para essa escola e, assim, pontua:

Proporcionar aos educandos pertencentes às camadas menos privilegiadas da população, algumas alternativas de ação e exercício no campo social, cultural, esportivo e tecnológico, em ambientes coletivos diversificados; diminuir as

desigualdades sociais e, conseqüentemente, reduzir os índices de violência, implementando a construção da cidadania.

As duas propostas analisadas, também, colocam a escola pública como o melhor local para se oferecer uma educação de qualidade para os alunos. Assim sendo, o Programa Mais Educação e a proposta da EETI do Estado de Goiás acreditam que a educação integral desenvolvida em tempo integral pode oportunizar as crianças e aos jovens muitas oportunidades educativas para que possam atingir os objetivos de cada proposta. Assim, verificamos que Anísio Teixeira ao propor que a escola oferecesse uma educação voltada para a educação integral estaria contribuindo para a formação completa dos alunos.

Em divergência a esse posicionamento de Teixeira, entendemos que as duas propostas (Programa Mais Educação e Proposta de Escola Estadual de Tempo Integral do Estado de Goiás) apresentam outra concepção de educação integral discutida por Anísio Teixeira. Para essas propostas, a educação integral está voltada para atender às dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam mediante as avaliações externas, tendo um turno escolar destinado para sanar esse problema.

A crença que a educação integral por meio de atividades diversificadas oferecidas na própria escola ou fora dela não exima a responsabilidade de todos os envolvidos do processo ensino-aprendizagem. Ao contrário, espera-se que o planejamento dessas atividades possa levar por meio da educação integral o desenvolvimento de muitas potencialidades do aluno, de modo que, ela não sirva como pretexto para uma educação que priorize mais os aspectos quantitativos do que o qualitativo.

As contradições encontradas nas duas propostas e no pensamento anisiano em relação a essa temática vêm confirmar que apesar de ser um tema que perpassou a proposta do CECR, nas propostas atuais de escola de tempo integral pudemos notar que apesar de também ser temáticas reincidentes se configuram de maneira totalmente diferente do que foi atribuído por Teixeira. São questões que emergem de um contexto político, social e econômico que exige da escola e do sistema educacional uma nova ressignificação, mesmo que de maneira arbitrária, uma vez que, a demanda educacional vigente ainda não tem mostrado clareza e firmeza sobre o conceito de que seja educação integral e acaba por disseminar um conceito anisiano que não se enquadra dentro desse formato da educação, dada as circunstâncias e diretrizes propostas pelo governo.

B) Função socializadora da escola pública

Na produção de Anísio Teixeira, a função socializadora da escola pode ser apreendida a partir do entendimento segundo o qual educação e vida não podem ser concebidas como polos opostos. Nesse sentido, ele colocou na escola toda a esperança de mudar a vida e a sociedade. Visando a concretização deste ideal, buscou alternativas com a intenção de desraigar a escola do passado para dar lugar “à escola moderna, prática e eficiente” (TEIXEIRA, 1967, p. 13).

No Programa Mais Educação, essa escola assume “toda a responsabilidade formativa dos cidadãos, especialmente das crianças e jovens” (BRASIL, 2009a, p. 15) e na proposta da EETI do Estado de Goiás, a escola se constitui “como um dos principais *lócus* que garante o acesso ao patrimônio cultural informativo e formativo (...)” (GOIÁS, 2010, p. 8). Logo, nas propostas em estudo, a escola possui um papel importante perante a vida dos educandos e da sociedade.

Na visão das duas propostas em questão, a responsabilidade que a escola assume perante a sua função socializadora não pertence somente a ela. Outras instâncias como o Estado e a comunidade são também responsáveis, pois, a escola é apenas o meio para se conseguir atingir esse objetivo e dele deve levar em consideração a cultura dos envolvidos no processo educativo. Nesta questão, elas não dialogam com o pensamento de Teixeira (1967, p. 37), uma vez que “[...] a escola da formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora se una nos objetivos e aspirações comuns”. Percebemos que esse diálogo não se efetiva, pois para Anísio Teixeira a escola era a grande responsável por essa função, dado a sua importância frente à sociedade e na formação do novo homem.

Nesta direção, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás – Seduc – ao implantar a EETI pontua que a escola quando oportuniza vivências diversificadas aos aprendizes está oportunizando novas aprendizagens e, por isso, deve procurar “vincular os saberes escolares com os saberes da comunidade local, oportunizando uma relação dialógica reflexiva e prática para a construção de novos conhecimentos, que possibilitem aprendizagens significativas e emancipatórias em múltiplos espaços, que vão além dos prédios escolares” (SEDUC, 2010, p. 9-10).

O Programa Mais Educação também contempla esse mesmo entendimento da proposta da EETI do Estado de Goiás e coloca à instituição escolar um desafio: “reconhecer os saberes

da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos e, com eles, promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social” (BRASIL, 2009a, p. 33). Desse modo, percebemos que essas propostas em certa medida procuram espelhar no ao ideário de Anísio Teixeira quando acreditam que a escola deve ser uma instituição capaz de oferecer uma educação igualitária para todos e por meio dela servir de ascensão social. Dessa feita, Teixeira (1967, p. 131) faz alusão ao que as duas propostas em questão acreditam ser a missão da escola pública:

A escola tem, pois de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, e ainda atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício da vida. [...] Tal escola não é um suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança.

Tanto a proposta da EETI do Estado de Goiás quanto o Programa Mais Educação acreditam que a ampliação das funções da escola pode ajudar o indivíduo a ter as mesmas oportunidades educativas que os alunos que pertencem à classe social diferente da dele. Para o Programa Mais Educação (2009c, p. 29), isso implica “agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas” com outras instituições para dar conta de superar os desafios da contemporaneidade. Em contrapartida, a proposta da EETI do Estado de Goiás pontua que para que a escola “cumpra efetivamente sua finalidade, compete a essa instituição educativa ressignificar suas ações político-pedagógicas, a fim de que, de fato, ela seja um instrumento de transformação social, que forme cidadãos críticos quando ao modo de pensar, agir, sentir e amar” (SEDUC/GO, 2010, p. 9). Nesse sentido, Anísio Teixeira (1962, p. 33) defendia que para se concretizar a igualdade de oportunidades educativas dentro do contexto escolar fazia-se necessário que a escola oferecesse “ao pobre ou ao rico uma educação que os ponha no mesmo nível ante as perspectivas da vida”.

Em relação à função socializadora da escola, Cavaliere (2002c, p. 250) pontua que “a ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada”. Assim, entendemos que a escola ao assumir a função socializadora na atualidade é uma necessidade e uma exigência dado a ampliação de funções que estão delegando a ela. Para resolver essa questão, a proposta da EETI do Estado de Goiás (Seduc/GO, 2010, p. 8) escreve:

Torna-se imprescindível a reestruturação dessa instituição educativa, para que ela obtenha maior credibilidade junto às famílias e comunidade, face ao papel que exerce como promotora de experiências diversificadas no campo do progresso técnico e científico e cultive aspirações que garantam a ordem e paz social.

Para o Programa Mais Educação, essa necessidade e urgência para que a escola assuma verdadeiramente sua função social se materializa por meio de uma educação intercultural. De acordo com o Programa (2009a, p. 15), ela “surge no âmbito da luta contra os processos de exclusão social por meio dos diversos movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo e, ao mesmo tempo, busca constituir-se através do espaço de diálogo/conflito/negociação que possuem como desafio”. Compreendemos que o Programa concebe o espaço escolar ao mesmo tempo sociável, mas também de conflitos. No entanto, essa característica muito contribui para que a escola cumpra o seu papel e leve o educando a aprender a conviver com seus pares e assim humanizar-se.

Essa preocupação presente nas duas propostas, também, foi evidenciada por Teixeira, porém compreendida de outra maneira. Mesmo que não tenha falado em educação intercultural, o autor fala em uma educação que serve de instrumento para colocar os indivíduos em iguais situações de aprendizagens e oportunidades educativas, ou nas palavras do autor “a escola é uma instituição servida por uma arte complexíssima, que é a de educar e ensinar em todos os níveis da cultura humana” (TEIXEIRA, 1953, p. 8).

Para Teixeira, a escola pública teria que assumir e praticar essa função durante todo o tempo que o educando estivesse na escola. Nesse sentido, a melhor escola capaz de assumir essa função seria a escola pública de tempo integral e, por causa disso, idealizou e colocou em prática uma escola que realmente estivesse a serviço dessa função. A esse respeito, o Programa Mais Educação e a proposta da EETI do Estado de Goiás, também coadunam com a mesma opinião de Teixeira. A escola pública de tempo integral é tida nessas duas propostas como o melhor tipo de organização escolar capaz de tornar possível a efetivação dessa função da escola.

Em contrapartida, além dessa função, na atualidade, percebe-se que a escola pública de tempo integral já não assume apenas essa função. Outras são atribuídas a ela, funções que não eram preocupações de Teixeira. A escola pública na contemporaneidade, principalmente, dentro do contexto dessas duas propostas, volta-se mais especificamente para a melhoria dos resultados dos educandos. Assim, percebemos que a escola pública de tempo integral pretende ser uma instituição educativa que procura abarcar várias funções, mas a mais importante: melhorar o desempenho escolar dos educandos. Assim, percebemos que todas as experiências

que apresentavam ou mesmo apresentam projeto voltados para a educação integral colocam a escola pública de tempo integral como uma instituição educativa que procura abarcar várias funções, mas a mais importante: melhorar o desempenho escolar dos educandos. No entanto, afirmamos que a escola de tempo integral na atualidade não pode servir apenas a esse fim, mas ir além.

Diante dessa grande função da escola pública, podemos inferir que as duas propostas analisadas procuraram recorrer não exatamente ao pensamento de Teixeira ao formularem seus projetos para a escola de tempo integral, mas, ao pensamento neoliberal que procura colocar a escola como um lugar que pode manter ou mesmo consolidar os interesses hegemônicos de uma minoria. A socialização que tanto as duas propostas almejam estariam longe de ser efetivada, a começar pela maneira que as crianças são ‘escolhidas’ para participar dos projetos e pelo seu papel frente às atribuições delegadas a ela na atualidade.

Não podemos considerar que a função socializadora da escola se realiza nessas duas propostas em foco por meio do que elas direcionam, pois, elas de certa forma não estão contribuindo para que isso se efetive na prática ficando apenas como um ideal que ainda não foi possível ser realizado.

Desse modo, podemos perceber que a escola nessas duas propostas assume um papel importante perante a vida dos educandos e da sociedade. No entanto, não podemos afirmar que há analogia ao pensamento anisiano em relação a essa questão, uma vez que, a função da escola, o papel que ela assume na contemporaneidade tem a escola como lócus para efetivar os interesses de uma política social que procura colocar a classe popular servindo aos interesses de poucos.

Notamos que essa duplicidade das funções da escola pública brasileira não é recente e que foi denominada por Saviani (2012, p. 32) como ‘educação compensatória’, ou seja, uma educação que tinha que assumir outras funções, além da instrução, ou seja, “compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica”. A nosso ver, a educação integral em tempo integral é mais uma forma do sistema procurar minimizar e compensar as desigualdades sociais existentes e oferecer o mínimo das necessidades básicas que um indivíduo necessita. Assim, compreendemos que as duas propostas em análise têm esse objetivo, onde a escola ao assumir as funções de proteger e educar ao mesmo tempo pretende com a ampliação do tempo escolar suprir as carências de uma fatia da população. Essa preocupação também fez parte do pensamento de Teixeira, porém, com um certo romantismo, sendo a escola pública a única responsável por tal empreendimento.

Percebemos que as duas propostas em questão, a responsabilidade que a escola assume perante a sua função socializadora não pertence somente a ela. Outras instâncias como o Estado e a comunidade são também responsáveis, pois, a escola é apenas o meio para se conseguir atingir esse objetivo e dele deve levar em consideração a cultura dos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, não se pode dizer que nesta questão elas dialogam com o pensamento pedagógico de Teixeira (1967, p. 37), uma vez que “[...] a escola da formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora una nos objetivos e aspirações comuns”. Percebemos que esse diálogo não se efetiva, pois para Anísio Teixeira a escola era a grande responsável por essa função, dado a sua importância frente à sociedade e na formação do novo homem. Pode-se dizer que apenas recorrem ao pensamento de Teixeira, mas de uma forma diferente.

Nesta direção, ressaltamos que a Secretaria de Estado da Educação de Goiás – Seduc – ao implantar a EETI pontua que a escola quando oportuniza vivências diversificadas aos aprendizes está oportunizando novas aprendizagens e, por isso, deve procurá-las. Assim, o Programa Mais Educação também contempla esse mesmo entendimento da proposta da EETI do Estado de Goiás e coloca à instituição escolar um desafio: “reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos e, com eles, promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social” (PME, 2009a, p. 33). Desse modo, não podemos afirmar que essas propostas recorrem ao ideário de Anísio Teixeira, pois, a instituição escolar para esse autor quando criou os centros educacionais procurando estabelecer uma ligação entre a vida cotidiana e prática com os ensinamentos do período destinados à instrução não objetivava o que hoje se pretende. Dessa feita, Teixeira (1967, p. 131) faz alusão ao que as duas propostas em questão acreditam ser a missão da escola pública:

A escola tem, pois de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, e ainda atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício da vida. [...] Tal escola não é um suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança.

Tanto a proposta da EETI do Estado de Goiás quanto o Programa Mais Educação acreditam que a ampliação das funções da escola pode ajudar o indivíduo a ter as mesmas

oportunidades educativas que os alunos que pertencem à classe social diferente da dele tem. Para o Programa Mais Educação (2009c, p. 29), isso implica “agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas” com outras instituições para dar conta de superar os desafios da contemporaneidade. Em contrapartida, a proposta da EETI do Estado de Goiás pontua que, para que a escola seja uma instituição competente e atinja os seus objetivos educativos faz-se necessário que ela seja um instrumento que promove mudanças em todos os aspectos do indivíduo. Nesse sentido, Anísio Teixeira (1962, p. 33) defendia que para se concretizar a igualdade de oportunidades educativas dentro do contexto escolar fazia-se necessário que a escola oferecesse “ao pobre ou ao rico uma educação que os ponha no mesmo nível ante as perspectivas da vida”.

Nesse sentido, salientamos que esse sonho romântico de Teixeira em todas as outras propostas de escola de tempo integral que aconteceram no país não contemplou ou mesmo chegou a ser uma realidade, pois, a escola pública ainda não conseguiu dar ao pobre a escola que o rico tem. Essa dualidade social e que atinge à escola pública ainda continua.

Essa questão, em Anísio Teixeira, pode se configurar como sendo uma questão ambígua, em que cada uma assume um significado dentro da escola. Esta questão está intimamente ligada ao contexto cultural do indivíduo e o outro com a formação cultural que receberá ao longo de sua vida acadêmica. São duas maneiras distintas que Teixeira procurou deixar claro. Em relação ao contexto cultural do indivíduo, Teixeira argumenta que cabe à escola não desconsiderar a cultura do aluno. Cultura essa que faz parte de uma unidade social, seja ela regional ou nacional. O que importa é o papel que a escola assume frente a essa questão. Já em relação à formação cultural, Teixeira acredita que a escola é a grande responsável por oportunizar aos alunos esse tipo de formação. É ela quem vai transmitir a cultura acumulada pela humanidade e a partir da que já tem, fazer o aluno ampliar mais sua formação cultural. Conforme salienta Tiballi (1999, p. 35), para dar conta de valorizar a cultura de cada região, fazia-se necessário na visão de Teixeira que a escola “deveria ser descentralizada, regionalizada e identificada com os costumes de cada região”, ou seja, os objetivos poderiam ser os mesmos, mas a maneira de trabalhar os conteúdos deveria variar para que pudessem adaptar-se o homem ao meio.

Para Teixeira, a escola pública teria que assumir e praticar essa função durante todo o tempo que o educando estivesse na escola. Para ele, a escola não mais podia aceitar que tal função fosse objetivo dela. A esse respeito, o Programa Mais Educação e a proposta da EETI do Estado de Goiás também coadunam com a mesma opinião de Teixeira: a escola pública de

tempo integral é tida nessas duas propostas como o melhor tipo de organização escolar capaz de tornar possível a efetivação dessa função da escola.

Diante dessa grande função da escola pública, notamos que as duas propostas analisadas até procuraram se assemelhar do pensamento de Teixeira ao formularem seus projetos para a escola de tempo integral, porém, essa analogia não pode ser tida como um retrato fiel das concepções de Teixeira no que diz respeito ao papel que a escola deve assumir na promoção e na formação intelectual e cultural do indivíduo.

Não podemos deixar de nos posicionarmos acerca do papel que a escola de tempo integral assume na contemporaneidade, pois, somos ‘vítimas’ ou ‘responsáveis’ pela busca de uma escola que procura em primeiro plano servir aos interesses do capitalismo, onde o tempo escolar deve estar a serviço de instrumentalizar os educandos para serem avaliados e também, fazer valer a pedagogia de resultados em detrimento à pedagogia do conhecimento ou da informação. Gentili (2002, p. 51) assegura que essa mudança deve-se ao fato da escola servir como lócus para a propagação dos interesses privados, pelo qual o ensino deveria ser “guiado pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado do trabalho”.

Percebemos que essa nova concepção da função da escola na atualidade coloca em debate a pedagogia escolanovista do “aprender a aprender”, que antes de qualquer coisa, o que interessa é a educação individual do aluno, que vai aprender para poder “aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas” (SAVIANI, 2012, p. 431). Entretanto, estamos diante de uma nova maneira de conceber esse ‘aprender a aprender’. Nota-se que na atualidade, o aprender a aprender deve buscar o aprender para atender uma determinada necessidade dentro de uma vertente que procura se posicionar a favor de avaliar o desempenho dos alunos.

Nessa mesma compreensão, Saviani (2012, p. 439) tece comentários a esse respeito:

[...] É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. [...] trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Pelas considerações de Saviani, reforçamos a ideia de que as duas propostas analisadas na pesquisa se enquadram dentro dessa pedagogia, uma vez que, as escolas que aderem ao projeto de escola de tempo integral apresentam resultados baixos nas avaliações e, por

consequente, acreditam que ao ampliar o tempo de escola dos alunos, essa situação tende a melhorar.

C) Escola como lugar para aprendizagem da democracia

Ao democratizar a educação brasileira a todos os cidadãos, a escola passou a assumir outros papéis em decorrência do aumento dos usuários nesse local e, conseqüentemente, exigiu novos padrões de qualidade. No entanto, Teixeira (1997, p. 166) assegurava que “[...] Não basta haver escolas para os mais capazes: é dispensável que haja escolas para todos. Não basta haver escolas para todos: é indispensável que todos aprendam”. O aprender com qualidade para o autor tornou-se uma constante que poderia ser realizado pela escola pública, mas tendo o Estado o principal indutor.

Nessa questão, pudemos constatar que a escola juntamente com todos os direitos imbricados ao indivíduo ainda não conseguiu superar a busca pelo direito de ter e receber educação. É certo que, que se tem tentado garantir esse direito, mas oportunizar a todos as mesmas oportunidades educativas ainda está longe de se garantir. Tanto a proposta da escola de tempo integral do Estado de Goiás quanto o Programa Mais Educação tentam. Acreditamos que não conseguem porque são propostas educacionais que não passam de políticas focalizadoras, que procuram atender um determinado grupo social e não a todos e atender a uma demanda social.

A instituição escolar ao assumir a posição de ser capaz de educar para a democracia necessita passar a ver e perceber a democracia como algo político, social e histórico, pois, está inserida na sociedade de maneira implícita, mas que perpassa todos os lugares e tempos. Desse modo, acredita-se que a escola de tempo integral se vê em uma situação favorável para se trabalhar tal prerrogativa.

No contexto da EETI do governo de Goiás, a educação para a democracia procura estar fazendo parte das práticas educativas que acontecem dentro ou fora do contexto escolar mediante o acompanhamento de um professor. Assim, o trabalho com esse princípio norteador da proposta em questão objetiva “uma convivência saudável do ser humano para a sua formação democrática, como um dos princípios fundamentais ao desenvolvimento da competência pessoal com respeito ao bem coletivo” (GOIÁS, 2010, p. 11).

A proposta propõe que esse princípio dentro da EETI seja visto como um meio para levar o educando a ter uma formação completa e voltada para práticas democráticas que poderão auxiliar na “formação do caráter, da autonomia e da personalidade do educando para

o exercício da democracia” (GOIÁS, 2010, p. 11). Diante desse desejo ou mesmo objetivo, espera-se que o educando ao sair do contexto escolar ou dentro dele mesmo possa agir de maneira que não prejudique o outro, que tenha práticas sociais voltadas para a emancipação.

Ao analisarmos a concepção de Anísio Teixeira em relação à escola como o melhor local para aprender a democracia, percebemos que sua visão se distancia muito das duas propostas analisadas. Ambas, acreditam que as práticas socioeducativas é que podem ajudar os alunos a se desenvolverem democraticamente, pois, poderão vivenciar momentos, nos quais vão ter que agir e aprender a viver democraticamente. Em face disto, Tiballi (1999) pontua que esse foi um projeto utópico de Teixeira, pois, acreditou que por meio da escola pública todos poderiam viver em uma sociedade democrática e igualitária.

Segundo o Programa Mais educação ao se entrelaçar a escola à comunidade nas suas múltiplas e complexas escalas territoriais de seu modo de existir, a educação torna-se instrumento de democracia e pode efetivar a construção de condições para cidadania. Educar para a cidadania é possibilitar à criança, ao jovem e ao adulto entender a sociedade e participar das suas decisões, reconhecendo o lugar onde vive, sua escola, seu bairro e sua vizinhança como parceiros de seu desenvolvimento. Busca-se, assim, um processo de radicalização democrática que reconhece os sujeitos sociais como protagonistas do processo educativo, devendo o poder público apoiar o desenvolvimento dos mesmos.

De acordo com a Seduc/GO (2010, p. 13), a escola e a comunidade são espaços socioeducativos de movimento, arte, cultura, aperfeiçoamento e de lazer e que devem estar voltados para o “desenvolvimento de saberes, conhecimentos construídos cientificamente, valores e habilidades que produzem efeitos diretos no mundo subjetivo da vida dos educando e da comunidade”. Essa visão procura colocar a escola e a comunidade como aliados para o desenvolvimento da educação integral dos educandos e como *locus* para a formação de valores, atitudes, habilidades e competências.

Para a proposta (SEDUC/GO, 2010, p. 13), a ampliação dos espaços socioeducativos de cultura e lazer “significa democratizar e otimizar o espaço disponível na escola ou fora dela, a fim de melhorar a qualidade de vida social, afetiva e emocional de alunos, professores, pais e de todos os envolvidos no processo educacional”.

Na escola estadual de tempo integral do Estado de Goiás, o lazer e o esporte têm lugar privilegiado, uma vez que “essas atividades oportunizam aos educandos vivências e experiências que desenvolvam suas capacidades: afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social na busca do pleno exercício da cidadania” (SEDUC/GO, 2010, p. 14).

Mesmo que as propostas analisadas atribuíssem às atividades tanto de um turno quanto do outro a responsabilidade de oferecer momentos para desenvolver o espírito democrático nos alunos, não se pode dizer ou mesmo confirmar que o ideário de Anísio Teixeira para que a escola possa servir de lugar para o desenvolvimento da democracia esteja contemplado nessas propostas, pois, cada uma apresenta uma maneira peculiar de se trabalhar essa temática e apresentam diferentes perspectivas. O que podemos afirmar, é que a escola deve e necessita conjugar esforços para que os ideais democráticos possam fazer parte do currículo tanto básico quanto do contraturno para levar os alunos a entender que a democracia não acontece sem a pactuação de interesses comuns.

Destarte, Saviani (2012, p. 79) acredita que isso só será possível quando a escola entender que, dentro da sala de aula, as relações tendem a maximizar a democracia ao ponto de que a prática pedagógica contribui de modo específico, ou seja, “propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreenda como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico”.

Desse modo, a participação do aluno como prática da cidadania na visão da proposta de EETI do governo de Goiás deve levar o educando a participar de situações de aprendizagens que o coloque em um processo formativo e educativo ao mesmo tempo para que possa aprender a viver e conviver com todas as pessoas em todos os lugares.

Enfim, o que concerne a essa temática, pudemos compreender que a escola tem uma grande responsabilidade nessa questão. Por meio da educação que é oferecida às crianças e aos jovens, a escola pode oportunizar práticas educativas que os levem a aprender os princípios que norteiam a democracia para que possam viver na sociedade de maneira consciente e prontos para resolver os desafios pessoais e coletivos. Nesse sentido, entendemos que as duas propostas, apesar de ter em seu bojo conceitual a relação dos conteúdos e das atividades socioeducativas com a prática democrática se distanciam do ideário de Anísio Teixeira, uma vez que, a democracia para Teixeira era uma prática reflexiva que vai além de uma forma de governo, mas uma prática voltada para os interesses conjuntos, na busca de uma sociedade justa, fraterna e igualitária.

D) Ampliação do tempo escolar

O tempo escolar é um elemento que foi construído historicamente e que faz parte da escolarização dos alunos. No entanto, esse elemento sofreu ao longo da história da educação brasileira reduções e encurtamentos que ocasionaram sérios problemas para o ensino-

aprendizagem dos educandos e motivos de muita luta para se resolver essa questão. Para Algebaile (2009, p. 114) somente a partir da LDB de 1996 é que essa questão foi realmente detalhada e ampliada e passou a ser tida como um elemento importante para a escola.

Desde o início do século XX, essa questão já suscitava reflexões e até mesmo estudos a esse respeito. Anísio Teixeira (1967, p. 34) já demonstrava preocupação com o tempo escolar destinado às atividades pedagógicas, pois o tempo escolar tinha sido encurtado em decorrência do aumento da procura de matrículas para a classe popular e “a escola entra a funcionar por sessões, como os cinemas, e a fazer-se cada vez menos educativa, por isso mesmo que sem continuidade, nem sequênciã”. Para o autor, a escola moderna deveria ampliar o tempo escolar para dar conta de formar o homem por completo. Para Cavaliere (2007, p. 1021), “a novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola”.

A concretização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro pôde efetivar o que Anísio idealizou: uma escola pública com o dia letivo ampliado e não reduzido. Ao colocar em prática essa escola, muitas outras vieram com o mesmo objetivo, porém, a ampliação do dia letivo, ou dito de outra forma, do tempo escolar trouxe para a contemporaneidade a ampliação também, de funções para a escola. A escola pública passou a ampliar suas funções em detrimento as exigências do mercado de trabalho. A instituição escolar deveria ampliar o tempo escolar para instrumentalizar os educandos para exercer uma função na sociedade capitalista.

A ampliação do tempo escolar não pode ficar restrita apenas a instrumentalizar os educandos para o mercado de trabalho, mas ir além. Segundo Moll (2012, p. 133), a ampliação do tempo escolar serve para “[...] ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens, reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato predominante nas práticas escolares”.

O Programa Mais Educação quanto à proposta da EETI do Estado de Goiás acreditam na ampliação do tempo escolar como melhoria do desempenho escolar dos alunos. No entanto, Arco-verde (2003, p. 383-384) compreende que “a ampliação do tempo, a extensão da jornada escolar ou a maior quantidade de horas de permanência do aluno na escola não é condutor direto para a melhoria da qualidade. [...] Não é a intensidade do tempo de ensino que garante a aprendizagem, mas a efetiva qualidade do trabalho pedagógico”.

Nessa perspectiva, percebe-se uma distância entre o ideário de Anísio Teixeira para essa questão. Essa desvinculação do ideário de Teixeira na proposta da EETI (SEDUC/GO, 2010, p. 22-23) de Goiás deve-se ao fato que desde a implantação das propostas procuram ter:

Aos estudantes do ensino fundamental a oportunidade da ampliação do tempo de permanência na escola, colocando-os em contato com atividades de orientação de estudos em leitura e escrita, resolução de problemas matemáticos, introdução à pesquisa e prática nos laboratórios de ciências, línguas, informática, bem como a vivência de atividades curriculares artísticas, culturais, esportivas e de integração social.

Para Teixeira (1967), a ampliação do tempo escolar na escola pública devia estar a serviço de todos e não de uma minoria, como era o caso da “escola dos privilegiados” e estar voltadas a outros interesses: resolver os problemas da estratificação social e os graves desníveis econômicos da sociedade brasileira.

A ampliação do tempo escolar para Teixeira visava o que as duas propostas analisadas propõem: servir de proteção para os alunos tidos como “desfavorecidos”. Anísio Teixeira (1967) ao acreditar que a ampliação do tempo escolar podia ajudar resolver os problemas da sociedade, principalmente, ao que tange à marginalização social, queria dizer e mostrar à sociedade brasileira que a escola podia assumir a função protetora, pois, além de ensinar e educar e tantas coisas mais, o autor desejou que a escola pudesse dar também saúde e alimentação à criança, pois, sem se alimentar e sem ter saúde, ela não poderia aprender direito.

Nesse ponto, as duas propostas procuraram ser análogas a Teixeira, uma vez que a proposta da EETI de Goiás ao implantar em sua rotina diária três momentos, sendo um deles destinado ao período do almoço tem justamente o propósito de além de formar hábitos de convivência, higiene e alimentar, ainda nutrir os estudantes de uma alimentação saudável que poderá incidir sob os fatores aprendizagem e permanência do aluno na escola. Nesse sentido, o Programa Mais Educação logra que a vulnerabilidade social e o risco social devem ser motivos para a implantação do projeto na escola, por isso, busca por meio da articulação entre vários ministérios e a comunidade local para amenizar o problema que incidir também, a proposta da EETI de Goiás. Conforme escreve o documento (SECAD, 2009c, p. 25):

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis.

De acordo com o entendimento de Teixeira sobre a função da ampliação do tempo escolar, mesmo não fazendo alusão ao termo contraturno, pode-se notar que havia dentro da organização dos centros educacionais as atividades que seriam realizadas em turnos distintos e com funções diferentes. Assim, as duas propostas em questão se apropriaram do ideário de Teixeira nesse ponto. Para Teixeira (1967, p. 130), essas atividades levariam as crianças:

A encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, e ainda atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão enfim, útil, inteligente, responsável e feliz.

Nesta compreensão, O Programa Mais Educação se apropriou do ideário de Teixeira quando delegou aos dois turnos escolares diurnos, funções diferentes, mas integrado um com o outro. No entanto, o Programa Mais Educação (2009c, p. 36) pontua que essa ampliação da jornada:

Não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação.

Segundo Maurício (2010), o contraturno dentro do Programa Mais Educação também é concebido como uma condição para a operacionalização da proposta e que procura articular espaço e parceiros em busca de oferecer aos estudantes o acesso à variedade de linguagens e experiências. Assim sendo, na perspectiva do Programa, essas atividades podem ser realizadas por monitores e não necessariamente pelo professor.

Percebemos que os objetivos do Programa para a fomentação para a educação integral visam essencialmente à ampliação do tempo escolar e de espaços educativos como elementos necessários para a qualidade do ensino na Educação Básica. Ao instituir a ampliação da jornada escolar¹⁴ por meio do aumento de horas diárias de permanência dos educandos na escola, o Programa Mais Educação procurou desde a sua criação deixar claro qual a sua concepção dessa ampliação e assegura:

¹⁴ No Decreto 7.083/2010, a jornada escolar “será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de preservação aos agravos à saúde, promoção da saúde e de alimentação saudável, entre outras atividades”. (BRASIL, 2010).

O aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral que propomos não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação [...]. A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas no mundo. (BRASIL, 2009, p. 36)

Na proposta da EETI de Goiás (2010, p. 33), a organização do tempo escolar procura mostrar que “a permanência dos estudantes em momentos diferentes ao longo de um dia letivo em sala de aula ou fora desta, não caracteriza atividades estanques em turnos distintos, e, sim, atividades integradas ao contexto, desenvolvidas em momentos pedagógicos diferenciados, porém, contextualizados e articulados”. No entanto, essa proposição referendada no documento analisado contrasta com a realidade encontrada em muitas escolas estaduais que oferecem esse tipo de organização escolar. A pesquisa desenvolvida por Ramos (2009), na rede de ensino de Goiás, evidenciou essa falta de articulação entre os dois turnos, o que vem desmitificar essa disparidade entre a teoria e a prática e com a proposta de Teixeira e assim, confirmar que não se pode dizer que a PEETI – GO possui alguma analogia com o pensamento anisiano nessa questão.

Outra fragilidade desta proposta refere-se ao aspecto da infraestrutura como elemento importante para o trabalho educativo a ser desenvolvido com os educandos. A questão da infraestrutura na proposta de EETI - GO não aparece como relevante, pois, as escolas de tempo integral são levadas a improvisar espaços ou ambientes educativos para dar conta de realizar as atividades do turno da Ampliação da Aprendizagem. Esse fato, também, pode ser verificado pela pesquisa empreendida por Ramos (2009, p. 86) em dez escolas estaduais de Goiás. Na ótica do Programa Mais Educação, essa, também, não é uma questão relevante. O que importa é a escola que se tem, da maneira que é dar conta de melhorar a qualidade do ensino, independente se há espaço apropriado ou não.

Vale salientar que, no ideário pedagógico de Anísio Teixeira, a infraestrutura se consistia como um aspecto fundamental, uma vez que, a escola ou os centros educacionais deveriam servir e garantir o desenvolvimento de muitas competências e habilidades. Tal relevância fez do CECR uma obra arquitetônica considerada cara, mas ao mesmo tempo exemplo de como deveria ser uma escola de tempo integral.

A proposta da EETI do Estado de Goiás (2010, p. 12), nessa questão, se fundamenta “na necessidade e no valor da formação humana em sua completude”, e, por isso, a escola deve “priorizar ações pedagógico-culturais direcionadas à formação do homem por

completo”. Assim, o Apêndice 1 demonstra a matriz curricular desde o 1º ano até o 9º do ensino fundamental. Mediante os quadros 02 e 03 ainda no Apêndice 01, percebemos que há diferentes momentos para a realização de atividades que se voltam tanto para as disciplinas do currículo comum quanto para o currículo do turno da Ampliação da Aprendizagem.

Desse modo, concluímos que a proposta coloca a ampliação do tempo como premissa para “garantir ao aluno, não só o direito de aprofundamento e de acompanhamento em seus estudos, visando sua formação completa e ampla, como também, a vivência de atividades contextualizadas e interdisciplinares”. Nesse sentido, o Apêndice 2, no quadro 04 representa como o tempo escolar segue um padrão e os três momentos são evidenciados por atividades distintas, porém esse tempo não ultrapassa oito horas diárias.

Ao analisarmos a questão da disposição do tempo escolar de acordo com esse quadro, entendemos que a proposta da escola estadual de tempo integral do Estado de Goiás propõe o oferecimento da educação ‘integral’ aos educandos com um horário ‘picado’, ou seja, distribuído por um tempo cronológico tanto nas séries iniciais do ensino fundamental quanto para as séries finais. Esse enquadramento cronológico curricular que deve ser seguido por todas as unidades escolares que oferecem educação integral no contexto da escola de tempo integral no Estado de Goiás, vem contradizer aquilo que prega em termos de documentação. Isto comprova que a educação em tempo integral necessita não de um tempo cronológico pré-definido, mas um tempo que possibilite ao currículo escolar dialogar com todos os momentos da proposta.

Nesse sentido, observamos que a ampliação do tempo escolar idealizado por Teixeira vem recebendo uma configuração diferente da apresentada nas propostas de escola de tempo integral em estudo. Essa semelhança quanto ao formato da organização do tempo escolar para a escola pública que pretende ampliar o tempo diário de estudo dos estudantes necessita levar em consideração o que Sampaio (2002, p. 190) pontua: “um tempo para se pensar juntos, para decidir, coletivamente, o que fazer, como fazer, porque fazer [...]. Um tempo [...], que podia ‘ser tempo de criação’ e não o que se vivia nos últimos anos [...] tempo de repetição”.

Nesta perspectiva, percebemos que aumentar o tempo de escola das crianças e dos jovens não significa e nem garante que eles aprenderão mais. Mas, pode ser visto e tido como uma possibilidade de se construir novos conhecimentos. Para Cavaliere (2002b, p. 13), ampliar o tempo de escola das crianças e dos jovens só terá sentido se esse tempo “trouxer uma reorganização inteligente desse tempo”. Acreditamos que aqui se encontra o grande diferencial em aumentar o tempo de escola dos alunos. Se não for um tempo que esteja voltado para um aproveitamento rico, nada adianta.

Pensamos que oportunizar e oferecer às crianças e aos jovens mais tempo de escola não deve servir apenas para aumentar a jornada escolar, o número de disciplinas, o horário de entrada e saída dos estudantes, nem oferecer atividades socioeducativas e sem horários fixos para a realização das atividades propostas, mas servir de mudanças organizacionais que possam levar a escola a refletir que há outras possibilidades do aproveitamento do tempo escolar em busca de realmente atender o que a escola mais objetiva, melhorar a qualidade do ensino na escola pública para todos e a formação integral das crianças e dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou apreender no Programa Mais Educação e na proposta de Escola Estadual de Tempo Integral do Estado de Goiás se havia uma analogia entre o ideário pedagógico de Anísio Teixeira para a escola pública de tempo integral. Para alcançar esse objetivo, empreendemos uma pesquisa do tipo documental bibliográfica. A partir da revisão da literatura e do estudo dos documentos, discutimos a escola pública em tempo integral, considerando a periodização da implantação desse modelo escolar ao longo do século XX, destacando a importância do pensamento de Anísio Teixeira para a implantação de uma escola que atendesse aos alunos em tempo integral. Situamos seu pensamento no contexto do Manifesto dos Pioneiros da Educação, visando verificar se houve uma analogia entre a contribuição de seu ideário pedagógico com o Programa Mais Educação e com a Educação Pública Integral do Estado de Goiás.

É preciso deixar bem claro que os projetos de escola de tempo integral que existiam e que ainda permanecem estão aquém do pensamento de Anísio Teixeira, pois são projetos educacionais que visavam e visam o acolhimento e, ao mesmo tempo, formar-se o educando para o mercado de trabalho e suprir carências sociais. Desse modo, podemos concluir que o projeto educacional de Anísio Teixeira não estabelece correspondência direta entre os projetos atuais para escola de tempo integral, pois foi um projeto exitoso e além do que é referendado nos documentos analisados.

Neste percurso, destacamos os acontecimentos das décadas iniciais do século XX que possibilitaram a implantar na educação brasileira uma organização escolar, com foco na ampliação do tempo, tendo em vista, garantir educação integral para o homem moderno. Assim, como as concepções de educação integral permearam as várias experiências de escola de tempo integral a partir da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Considerando as determinações históricas do contexto em que foram elaboradas as propostas analisadas, e, em que, a escola passou a ser vista como um local que poderia servir para impor os interesses dos organismos internacionais em prol da busca por aumentar o desenvolvimento econômico do país, a pesquisa mostrou que a proposta de Anísio Teixeira situa-se numa conjuntura de construção e consolidação do Estado capitalista burguês, marcado pelo desenvolvimento da indústria nacional, na qual, a educação devia assumir novas “feições.” Mostrou, também que, em decorrência das estratégias de recomposição do capitalismo, ou seja, do processo de globalização, o Programa Mais Educação e a PETI-GO

foram produzidos no contexto do movimento de internacionalização das políticas educacionais, atendendo aos interesses das agências internacionais multilaterais.

Nesse sentido, pode-se inferir que na proposta de Anísio Teixeira, os fatores internos foram mais evidenciados, uma vez que, as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, a maneira de ensinar, ao trabalho do professor, a disposição dos conteúdos foram bastante relevantes para Teixeira, enquanto que no Programa Mais Educação e na PETI-GO, os fatores externos sobrepõem aos internos, já que o mais importante é oferecer aos educandos mais tempo de escola sem se preocupar com os aspectos concernentes ao ensino-aprendizagem, como relação currículo básico com as atividades do turno do contraturno escolar. Essa discrepância entre essas questões colocadas, talvez explique a presença nos documentos analisados questões em comum como: Educação e Educação Integral; A função socializadora da escola; A escola como lugar da aprendizagem da democracia e A ampliação do tempo escolar, apontando desta forma para o entendimento de uma possível revitalização/ressignificação do pensamento anisiano, mesmo que de forma desfigurada.

No pensamento de Anísio e nas propostas atuais de escola de tempo integral, a função socializadora da escola embora pareça apresentar semelhanças em alguns aspectos, não se pode afirmar que ambas buscam delegar à escola a mesma função social: a socialização dos indivíduos em todos os lugares da sociedade. Outra analogia que pôde ser constatada refere-se ao fato das referidas propostas e o pensamento anisiano atribuir à escola de tempo integral a capacidade de fazer com que essa função social seja efetivada, pois por meio dela, a escola poderia buscar garantir a todos as mesmas oportunidades educativas. Para Teixeira, a escola seria responsável em preparar o novo homem para poder agir conforme o comando da nova sociedade existente. No entanto, elas se divergem do pensamento anisiano pelo fato de que Teixeira não delegou a outras instituições a responsabilidade pela educação dos alunos, enquanto que tanto o Programa Mais Educação e a PETI-GO procuram compartilhar com outras instituições essa tarefa.

Se esta divergência mudou todo o formato dessas propostas de escola de tempo integral em relação à função socializadora da escola e sua relação com o ideário de Anísio Teixeira, pudemos evidenciar também divergências em relação ao local onde poderiam ser realizadas atividades para tal fim. Enquanto Teixeira propunha que a educação das crianças e jovens deveria acontecer nas escolas-classe e nas escolas-parque, dentro de um mesmo espaço, as propostas em questão não fazem restrições a esse aspecto.

Com relação à temática Educação e Educação Integral, verificamos semelhanças e divergências entre o ideário de Anísio Teixeira e as duas propostas atuais de escola de tempo

integral abordadas na pesquisa. Percebemos que elas se assemelham entre si, apesar de uma não ter sido referência para a outra, quando tem a educação como a redentora para solucionar os problemas sociais como a marginalização, as desigualdades sociais e a pobreza. Ambas as propostas, nesse sentido, coadunam com os mesmos interesses de Teixeira, porém, os tempos são outros e os desafios tendem a ficar mais difíceis de resolver, dado a outros interesses políticos, econômicos e sociais oriundos da sociedade, na qual fazemos parte.

Uma divergência que constatamos entre as referidas propostas em foco e os antecedentes históricos do ideário de Anísio Teixeira para a educação pública brasileira foi revelada pelo fato do Estado procurar se isentar da responsabilidade de educar os alunos, enquanto que no ideário anisiano essa tarefa também tinha que ser responsabilidade do Estado, não somente da escola. A educação das crianças e dos jovens era um elemento-chave para a formação do futuro homem moderno. Concluimos que esse posicionamento do Estado na atualidade frente a essa questão confirma o que o neoliberalismo educacional vem fazendo com a educação no país, colocando a educação como sendo um produto e o aluno como uma mercadoria que deve ser bem qualificada para se tornar rentável e produtivo e que o apelo “todos pela educação” deve ser responsabilidade da sociedade e não somente do Estado.

No que diz respeito à escola como lugar da aprendizagem da democracia, constatamos que o ideário de Anísio Teixeira se assemelha com o Programa Mais Educação e com a proposta de escola estadual de tempo integral do Estado de Goiás na medida em que a escola é concebida como um local legítimo para o desenvolvimento de práticas educativas que levem o aluno a agir democraticamente. Os antecedentes históricos do pensamento educacional de Anísio Teixeira consideravam apenas a escola, a instituição principal para ensinar a democracia. No entanto, concluimos que para as propostas elucidadas na pesquisa, além da escola, os espaços socioeducativos, também, podem levar e ajudar as crianças e jovens a desenvolver a democracia.

Com relação à Ampliação do tempo escolar, evidenciamos que para as duas propostas em questão esse é um fator primordial quando se trata da escola de tempo integral. Porém, a pesquisa revelou que esse não é um elemento que apresenta relação entre quantidade e qualidade, uma vez que, pôde-se perceber que na organização do tempo escolar, os turnos escolares ficam desvinculados um do outro, ou seja, fragmentados, sem haver uma inter-relação entre eles. A recorrência ao modo como Anísio Teixeira almejou a ampliação do tempo escolar em certa medida pode se assemelhar ou distanciar das proposições do Programa Mais Educação e da proposta estadual de escola de tempo integral do Estado de Goiás, uma vez que cada proposta assume uma função diferente para essa temática.

Desse modo, a semelhança que pudemos constatar com essa temática em relação às duas propostas em foco e o ideário de Anísio Teixeira estão ligadas pela função que a ampliação do tempo escolar assume entre eles. Notamos que a ampliação do tempo escolar do aluno deve ser o grande diferencial para a escola de tempo integral, pois, presumem que, um turno é pouco para que a escola tenha a possibilidade de oportunizar atividades diversificadas e significativas ao aluno, ao ponto de levá-lo a se desenvolver integralmente. Outra semelhança que pudemos constatar, diz respeito à função que essa temática assume frente à ampliação de oportunidades educativas que levem os alunos a adquirir conhecimentos para a vida prática, ou seja, para o trabalho.

Podemos dizer que as duas propostas referendadas nesse trabalho em relação a essa temática se diverge do pensamento anisiano quando o aumento do tempo escolar serve para distanciar um período escolar do outro. Assim, Anísio Teixeira compreendia que a ampliação do tempo escolar deveria servir para ligar um turno ao outro, no qual, o uso do tempo escolar estivesse a serviço da formação intelectual e humana do indivíduo e não necessariamente para servir de passatempo para os alunos enquanto seus pais trabalham.

Acreditamos que essa temática não se esgota aqui, devido ao papel que vem assumindo na agenda pública da educação integral e por ser um tipo de organização escolar que está na 'moda', mas que ainda não conseguiu se firmar como uma escola que busca dar as mesmas oportunidades educativas para todos. Apenas serve como ambiente que utiliza a ampliação do tempo escolar para dar o mínimo para uma minoria, onde deveria ser o contrário. Assim, torna-se oportuno dizer que, a escola de tempo integral é uma promessa que não sabemos se vai permanecer ou durar mais alguns anos. A verdade é que esperamos que seja uma escola que possa servir tanto para o rico quanto para o pobre, dando-lhes as mesmas oportunidades educativas, sem excluir nenhum aluno que a procura.

Entendemos que as preocupações iniciais e que suscitaram o interesse pelo estudo do objeto de pesquisa dessa dissertação foram compreendidos dentro de uma concepção de que a escola de tempo integral que foi proposta às crianças, na verdade servia apenas como assistência, ou seja, ampliar o tempo de permanência das crianças na escola enquanto os pais trabalham. As questões concernentes ao funcionamento e à infraestrutura dessa escola não contemplavam o que uma escola de tempo integral planejada deve ter. Apenas confirmou o despreparo e o descaso do governo seja ele federal, estadual ou municipal perante alguns aspectos necessários para atender às crianças em tempo integral. Esse tipo de posicionamento revelou quais são os interesses e as funções desse tipo de organização escolar e que, para

Teixeira, eram aspectos que faziam a diferença quando o assunto era o ensino-aprendizagem do indivíduo.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

ALVES, Gilberto Luís. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800-1836)**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ARCO-VERDE, S. F. Y. **A Arquitetura do tempo na cultura escola**. Um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189-206.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (ANDE). **Boletim Informativo**. São Paulo, ano 6, n.14, jul./1986. Edição Especial.

AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, F. de. **Novos caminhos e novos fins**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BANCO MUNDIAL. Documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Brasil**: Documento do país. Julho, 2000.

BARROS, Kátia Oliveira de. **A escola de tempo integral como política pública educacional**: a experiência de Goianésia - GO (2001-2006). Brasília, 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos. 1/92 a 67/2010, pelo Decreto no. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n°. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

_____. Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de projetos Educacionais Especiais**. Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA. Brasília, 1994.

_____. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2013.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035 de 2010**. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. **Roteiro de mobilização para adesão**: Programa Mais Educação 2013. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Ministério da Educação. Brasília, 2013.

_____. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

_____. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009c. (Série Mais Educação)

_____. **Gestão intersetorial no território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

_____. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Brasília, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br.

_____. **Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1988**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 18 de fevereiro, 2007.

_____. **Resolução nº 34 de 6 de setembro de 2013**. Destina recursos financeiros nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que esses realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação. Brasília, DF, MEC/FNDE, 6 de setembro de 2013.

_____. Decreto n.6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração

com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril, 2007.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**: versão preliminar. MEC/SEB, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.integralsedf.com/2013/10/versao-preliminar-do-manual-do-programa.html>. Acesso em: 15 fev./2014.

BRITO, Maria Helena de Oliveira. Memória da educação em Anísio Teixeira. In: TIBALLI, Eliandra Figueiredo Arantes; NEPOMUCENO, Maria de Araújo (Coords.) et al. **Pensamento educacional brasileiro**. Goiânia: Ed. PUC de Goiás, 2006.

BUENO, Cristiane A. Ribeiro; FIGUEIREDO, Ireni M. Zago. A relação entre educação e desenvolvimento para o Banco Mundial: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para educação infantil. **IX Anped Sul**, 2012.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTRO, Ana Rosa Viveiros de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. CIEP: o resgate da utopia. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 83-92.

CASTRO, Adriana de. **A escola de tempo integral**: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista. São Carlos, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035. out./2007.

_____. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002a.

_____. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, jul./dez. 2002b.

_____. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v. 22, n. 80, p. 51-64, 2009b.

_____. Escola de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência brasileira In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002c, p. 93-111.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, maio/ago. 2010, v. 20, n. 46, p. 249-259. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro; FAPERJ, 2009a. p. 53-68.

_____. Escola Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez./2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 de jun. de 2008.

CAVALIERE, Ana M.; GABRIEL, Carmen Teresa. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline et. al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

CHAGAS, Marcos Antonio M. das et al. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, maio/jun./jul./ago., 1999.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

_____. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu-MG, 2004.

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

CARBONARI, Paulo César. Direitos humanos e educação integral: interfaces e desafios. Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 222-234.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DORIA, O. G.; PEREZ, Maria Aparecida. **Educação, CEU e Cidade**. Porto Alegre: Livraria do Arquiteto - FA-UFRGS, 2007.

DORIGÃO, Antônio Marcos. **A escola pública de tempo integral: reprodução e transformação social em Apucarana**. Londrina, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. MEC/INEP. Bahia, 1969.

FERREIRA, Jaime Ricardo; ARAÚJO, Seila M^a Vieira de. Ampliação de tempos e de oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (GO). In: MOLL, Jaqueline et. al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 345-358.

FERRETTI, Celso João. Escola pública em tempo integral: o Profic na rede estadual de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 5-17, fev., 1991.

FERREIRA, Suely; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. Universidade, sociedade e cultura no pensamento de Anísio Teixeira. In: TIBALLI, Eliandra Figueiredo Arantes; NEPOMUCENO, Maria de Araújo (Coords.) et al. **Pensamento educacional brasileiro**. Goiânia: Ed. PUC de Goiás, 2006. p. 41-61.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** Londrina, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

FIALHO, Nádia Hage. Anísio Teixeira: palavra e luz. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de (Org.). **Educação na Bahia - Coletânea de textos. Projeto memória da educação na Bahia**. Salvador: Ed. da UNEB, 2001. Disponível em:

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2005.

FIGUEIREDO, Verônica Cristina de A. e S. de Barros. **O projeto Escola de Tempo Integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades**. Belo Horizonte, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social, **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 fev./2014.

_____. O Banco Mundial e a Gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira. vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 229-251.

FREITAS, Miriã Clemente. **Escola de tempo integral: desafios de educadores (as) na experiência de Goiás**. Goiânia, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Cenpec. **Tendências para educação integral**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/biblioteca/links/fundacoesempresariais/>.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Coleção Educação Cidadã; vol. 4).

_____. **Histórias das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Alínea, 2003.

_____. **Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais de Unificados (CEUS)**, São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos. Acesso em: 15 jul.2014.

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

GALLO, S.; MORAES, J.D. Anarquismo e educação: a educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3: Século XX.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLASCO Brasil, 2013. p. 254-263.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Infância, educação e neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 61).

_____. A evolução das ideias pedagógicas no Brasil republicano. **Cadernos de Pesquisa**, n. 60, fev./1987.

GIOLO, Jaime. Educação integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GIOVANNI, Geraldo Di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, a. XX, n. 67, ago., 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta de Escola Estadual de Tempo Integral**. Goiânia: Gráfica Seduc/GO, jul. 2006.

_____. **Plano Estadual de Educação 2008-2017**. Lei Complementar nº 62, 09 de out. 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás**. Goiânia: Seduc, 2010.

_____. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012**. Goiânia: Gráfica Seduc/GO, 2010.

_____. **Diretrizes técnico-pedagógicas para o ensino fundamental:** projeto Aprendizagem. Goiânia/ SEE/GO, 2008.

_____. **Escola Estadual de tempo Integral:** possibilidades de integração e de ampliação de oportunidades. Goiânia/ SEE/GO, 2010.

GOMES, Maria do Carmo R. Lurial. **Escola de tempo integral:** redimensionar o tempo ou a educação? Campinas, 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e a escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, 2º sem. 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2006.

_____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Educação integral e tempo integral**. Inep, 2009.

LIBANEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade na escola pública:** políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, Mirza, S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LIBÂNIO, José. C. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR on line**. Campinas, n. 32, p. 168-178, dez.2008. Disponível em:

_____. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBANEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade na escola pública:** políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

_____. **Escola de tempo integral em questão:** lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? Texto elaborado para apresentação no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia,

2013. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/...scola%20de%20tempo%20integral.doc>>
Acesso em: 13 mar. 2013.

LIMA, Chopin Tavares de. **PROFIC**: educação integral em construção. São Paulo: FDE, 1987.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira**: estadista da educação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

LIMONTA, Sandra Valéria; SANTOS, Livia de Souza Lima. Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, Sandra Valéria et al. (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUNKES, Arno Francisco. **Escola de tempo integral**: marcas de um caminho possível. Brasília, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu. Universidade Católica de Brasília.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, maio/ago., 1984.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola de horário integral: relação entre evolução de matrículas e concepção de tempo ampliado adotado. São Gonçalo: **Anais IV Seminário Vozes da Educação**, 2010. Disponível em: <<http://www.luciavelloso.com.br/arquivo/comunicação/comum02.pdf>> Acesso em: 11 jan., 2014.

_____. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009a.

_____. O que diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 57-67, 2.Sem. 2006. Edição Especial sobre Educação Integral.

_____. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27. p. 48-57, set./out./nov./dez., 2004.

_____. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. In: LIMONTA, Sandra Valéria et al. (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

MIRANDA, Marília Gouveia; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 25 set. 2013.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 21 mar. 2014.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (2002).

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 16, 2001.

NUNES, C. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: LEAL, M. C.; PIMENTEL, M. (Org.). **História e memória da Escola Nova**. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

NUNES, Greice Cerqueira. **Tempo, espaço e currículo na educação integral**: estudo de caso de uma escola do Guará-Distrito Federal. Brasília, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189-206.

PARO, Vitor Henrique [et al]. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PASQUALI, Cláudia de. **Escola pública de tempo integral**: um estudo de caso das representações sociais do professor sobre os processos formativos. São Bernardo dos Campos, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade metodista de São Paulo.

PEREIRA, Eva Waisros et al. **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora UnB, 2001.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. “Escola-Parque de Brasília: uma experiência de educação integral”. In: _____ et al. (Org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa. Brasília: Editora da UnB, 2011. p. 161-178.

RAMOS, Maria de Luz Santos. **Escola de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás**: “Escola do Conhecimento ou do Acolhimento”? Goiânia, 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1985.

ROMANELLI, Otaísa. **História da educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 182-196.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. Goiânia, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **A nova Lei da Educação:** trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99).

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004, p. 9-57.

_____. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). **III Congresso Brasileiro de História da Educação. Seção de Comunicação Coordenada:** “O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004. 11p. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/documentos/coord/eixo3/483pdf>. Acesso em: 25 maio, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

_____. Educação para alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. **Revista de Educação.** Puc. Campinas, n. 2º, jul., 2006.

SILVA, Flávia Osório da [et al]. **Escola estadual de tempo integral:** educação integral em Goiás. Goiânia: Aliança, 2010.

SILVA, Ana Lúcia Ferreira da. Política educacional e educação integral apontamentos e reflexões. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas, 2012.

SILVA, Flávia Osório da. **Escola de tempo integral:** uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010). Goiânia 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás.

SILVA, Núbia Rejaine Ferreira. **Escola de tempo integral:** um estudo da relação entre o Programa Mais Educação e Propostas de Educação Pública integral do Estado de Goiás e município de Goiânia (2007-2010). Programa de Pós-Graduação stricto Sensu em Educação. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-39.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: solução ou problema?** Brasília: IPEA, 1995. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf. Acesso em: 17 jun./2014.

SOUZA, Maria Inez Salgado de. Política educacional e ajuda externa. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set. 1992. p.42-49.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 33-84.

SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Escolas públicas pioneiras de Brasília: construindo uma utopia de educação. **Revista de Estudos sobre a educação pública**. Brasília, v. 1, n. 1, ago., 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições das Coisas. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 109-151.

SOUZA, Ediléia Alves Mendes. **Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão dos professores**. Brasília, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, 1953, p. 3-12.

_____. **Educação progressiva**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

_____. Porque “Escola Nova”. **Boletim da Associação Baiana de Educação**. Salvador, n. 1, 1930, p. 2-30.

_____. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, abr./jun. 1956, p. 3-16.

_____. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, abr./jun. 1953. p. 20-43.

_____. **Educação não é privilégio**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

TIBALLI, Eliandra Figueiredo Arantes. A construção da escola pública brasileira: a contribuição de Anísio Teixeira. In: LIBANEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

_____. Memória da educação em Anísio Teixeira. In: TIBALLI, Eliandra Figueiredo Arantes; NEPOMUCENO, Maria de Araújo (Coords.) et al. **Pensamento educacional brasileiro**. Goiânia: Ed. PUC de Goiás, 2006. p. 27-39.

_____. A escola pública de ensino fundamental no pensamento pedagógico brasileiro. **Educativa**, v. 2, n. 1, Goiânia, jan./dez./1999, p. 27-44.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: APPLE, Michael W. et al; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Trad. Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção estudos culturais em educação)

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Trad. De Mónica Corullón. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 125-193.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

VIANA FILHO, Luís. **Anísio Teixeira**: a polêmica da educação. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Salvador: EDUFBA, 2008.

VIEIRA, Vania Maria de Oliveira. **Escola de tempo integral**: buscando evidências de um ensino de qualidade. Uberaba, 2003. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba.

APÊNDICE 1

Quadro 2 - Matriz Curricular de 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – Educação Integral

Currículo Básico		Ampliação da Aprendizagem	
Áreas do conhecimento	Componentes curriculares	Período do Almoço	Atividades de Convivência, Hábitos Higiênicos e Alimentares
Linguagem	Língua Portuguesa	Campos Temáticos	Apoio à Alfabetização/Letramento
	Arte		Atividades Esportivas
	Educação Física		Atividades Artísticas e Culturais
Matemática	Matemática		Apoio a Matemática
Ciências da Natureza	Ciências		
Ciências Humanas	História		
	Geografia		

Fonte: Goiás, 2011.

Quadro 3 - Matriz Curricular de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Educação Integral

Currículo Básico		Ampliação da Aprendizagem	
Áreas do conhecimento	Componentes curriculares	Período do Almoço	Atividades de Convivência, Hábitos Higiênicos e Alimentares
Linguagem	Língua Portuguesa	Campos Temáticos	Apoio ao Letramento
	Língua Estrangeira Moderna		Atividades Esportivas
	Educação Física		Atividades Artísticas e Culturais
	Arte		
	Ensino Religioso		
Matemática	Matemática		Apoio a Matemática
Ciências da Natureza	Ciências		
Ciências Humanas	História		
	Geografia		

Fonte: GOIÁS, 2011.

APÊNDICE 2

Quadro 4 - Organização do Tempo Curricular nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

1º ao 5º ano	
Currículo Básico	- 07h00 às 11h25/ Intervalo: 25 minutos (lanche/recreio) - 11h25 às 12h35 – Duração: 1h10 minutos
Atividades de Convivência, Hábitos Higiênicos e Alimentares	
Campos Temáticos	- 12h35 às 13h20 – 1ª atividade - 13h20 às 14h05 – 2ª atividade - 14h05 às 14h15 – Intervalo/lanche: 10min - 14h15 às 15h00 – 3ª atividade
6º ao 9º ano	
Currículo Básico	- 07h00 - 07h50 – 1ª aula - 07h50 – 08h40 – 2ª aula - 08h40 – 09h30 – 3ª aula - 09h30 – 09h45 – intervalo: 15 min. - 09h45 – 10h35 – 4ª aula - 10h35 – 11h25 – 5ª aula
Período do almoço	- 11h25 – 12h25 – Intervalo: 1h10min
Ampliação da Aprendizagem	- 12h35 às 13h20 – 1ª atividade - 13h20 às 14h05 – 2ª atividade - 14h05 às 14h15 – Intervalo/lanche: 10min - 14h15 às 15h00 – 3ª atividade

Fonte: GOIÁS (2011, p. 17)