



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Elaniese do Socorro Lima da Silva
E-mail: elaniese@gmail.com
Instituição: Prefeitura Municipal de Moju, Brasil

Submetido: 16/04/2019
Aprovado: 18/02/2020
Publicado: 30/04/2020



doi 10.20396/rho.v20i0.8655227
e-Location: e020014
ISSN: 1676-2584



Distribuído Sobre



ABORDAGEM HISTÓRICOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

  Elaniese do Socorro Lima da Silva¹

  Maria de Fatima Matos de Souza²

  Renato Pinheiro da Costa³

RESUMO

Este artigo produzido com enfoque na discussão historiográfica objetiva refletir sobre o processo de constituição histórica da escola de tempo integral no Brasil, por isso partiu da problemática: as políticas públicas para a educação têm possibilitado a instituição da educação de tempo integral no sistema de ensino brasileiro? Metodologicamente, a pesquisa é de cunho bibliográfico, fomos buscar nos teóricos que discutem a temática fundamentos para determinar a conceituação desse modelo educacional que vem sendo discutido e implementado de forma gradativa desde o início do século XX. Os principais resultados apontam que a conceituação de educação integral e de tempo integral tem sofrido variação, influenciado pelo contexto histórico, econômico e político em que a política é formulada. A oferta desse modelo educacional também sofre alteração no decorrer do tempo por vários fatores, dentre eles, principalmente, em virtude das políticas públicas de Educação de Tempo Integral não terem sido prioridades no cenário educacional brasileiro, embora seja uma exigência dos Planos Nacionais de Educação e uma reivindicação dos movimentos educacionais desde o começo do século passado. Concluímos que a educação em tempo integral ainda é um direito que precisa ser conquistado, embora se reconheça que vários passos, de forma isolada, já foram dados nesse sentido, do século passado até os dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica. Educação de tempo integral. Políticas públicas.



HISTOREGRAPHICS APPROACH TO FULL-TIME EDUCATION IN BRAZIL

Abstract

This article produced with a focus on the historiographical discussion aims to reflect on the process of historical constitution of full-time school in Brazil, so it started from the problem: have public politics for education are making possible the institution of full-time education in the Brazilian education system? Methodologically, the research is of bibliographic nature, we sought in the theorists who discuss the theme foundations to determine the conceptualization of this educational model that has been discussed and implemented gradually since the early twentieth century. The main results point out that the conceptualization of full-time and full-time education has suffered variation, influenced by the historical, economic and political context in which the policy is formulated. The offer of this educational model also undergoes changes over time due to several factors, among them, mainly, because the public policies of Full-Time Education have not been priorities in the Brazilian educational scenario, although it is a requirement of the National Education Plans and a claim of the educational movements since the beginning of the last century. We conclude that full-time education is still a right that needs to be conquered, although it is recognized that several steps, in isolation, have already been taken in this direction, from the last century to the present day.

Keywords: Basic education. Full time education. Public politics.

ENFOQUE HISTÓRIGRÁFICO DE LA EDUCACIÓN DE TIEMPO INTEGRAL EN BRASIL

Resumen

Este artículo, centrado en la discusión historiográfica, tiene como objetivo reflexionar sobre el proceso de constitución histórica de la escuela a tiempo completo en Brasil, por lo que comenzó desde la problemática: ¿las políticas públicas para la educación han permitido la institución de la educación a tiempo completo en el sistema educativo brasileño? Metodológicamente, la investigación es de naturaleza bibliográfica, dónde buscamos a los teóricos que discuten las bases temáticas para determinar la conceptualización de este modelo educativo que ha sido discutido e implementado gradualmente desde principios del siglo XX. Los principales resultados indican que el concepto de educación integral y de tiempo completo ha cambiado, influenciado por el contexto histórico, económico y político en el que se formula la política. La oferta de este modelo educativo también cambia con el tiempo debido a varios factores, entre ellos, y principalmente, porque las políticas públicas de educación a tiempo completo no han sido una prioridad en el escenario educativo brasileño, aunque es un requisito de los Planes Nacionales de Educación y Capacitación. Un reclamo de los movimientos educativos desde principios del siglo pasado. Llegamos a la conclusión de que la educación a tiempo completo sigue siendo un derecho que debe ganarse, aunque se reconoce que se han dado varios pasos de forma aislada en esta dirección desde el siglo pasado hasta la actualidad.

Palabras Clave: Educación básica. Educación a tiempo integral. Políticas públicas.



INTRODUÇÃO

A escola de tempo integral é um modelo de promoção do ensino em jornada ampliada e sua organização segue preceitos institucionais e teóricos que dão sustentação à proposta de uma estrutura de ensino diferenciada comumente difundida no país. De acordo com Rosa e Marcondes (2016), o tempo integral, pelo que está estabelecido na Lei Federal 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação (PNE) e no Decreto 6.253/2007 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), é a permanência do aluno sob a responsabilidade da escola em tempo superior a 7 (sete) horas com atividades pedagógicas.

Esse modelo de escola, de modo mais amplo, contempla uma proposta de ensino voltada para a formação integral do aluno no que diz respeito ao desenvolvimento de um currículo mais extenso, que integraliza o interesse da formação humana e dos aspectos sociais, culturais, físico, emocional e cognitivo. Nessa ideia, promove-se em ressignificar o sentido da escola em um país com ambição de elevar seus índices educacionais, sem considerar a estrutura de financiamento, política, pedagógica e física dos sistemas municipais e estaduais de educação em todo país. Portanto, para compreender como se processa essa estrutura educacional do tempo integral nas nossas unidades de ensino, envolve a discussão histórica e a compreensão da concepção de educação que vem influenciando as políticas de educação integral em tempo integral nas escolas brasileiras.

No intuito de desenvolver um apanhado sobre tal modelo educacional é que este trabalho foi produzido, com objetivo de refletir sobre o processo de constituição histórica da escola de tempo integral no Brasil. E nesse percurso, apresentar as fundamentações teóricas que embasam a ideia de uma educação estendida, que possa oportunizar ao educando a possibilidade de estudo mais completo, pois o tempo integral é oportunidade de outra qualidade escolar, de ser novidade na linguagem de comunicação da educação no cenário contemporâneo da sociedade, embutida de paradigmas inovadores na tecnologia, na ciência, na pesquisa, nas relações culturais, sociais e educacionais.

Este artigo se constitui dentro da perspectiva da pesquisa bibliográfica. A opção por esse tipo de pesquisa se deveu ao fato de este estudo tratar de uma abordagem historiográfica da educação de tempo integral no Brasil. Como determina Santos e Candeloro (2006), a pesquisa bibliográfica, possibilita ao pesquisador, contribuições científicas de autores sobre um tema específico. Para esse debate, pautou-se nos estudos de Cavaliere e Coelho, as quais tem contribuído para o aprofundamento da compreensão da educação em tempo integral enquanto modelo diferenciado de educação que vem sendo adotado pelo sistema de ensino do país.

O tempo integral nas escolas pode ser uma solução viável para a melhoria do ensino brasileiro, entretanto precisamos compreender sua concepção conceitual e história para verificar se ela corresponde à forma real que está se pretendendo implementar pelas orientações normativas do estado. Desse modo, construímos esta investigação sob o problema:



historicamente as políticas públicas para a educação têm possibilitado a instituição da educação de tempo integral no sistema de ensino brasileiro?

Esse modelo de escola inovadora de tempo integral que vem sendo construindo como política educacional no Brasil desde o movimento dos revolucionários Pioneiros da Educação Nova tem base no pensamento integralista, liberal, anarquista e libertário. Essas concepções de educação têm influenciado a organização do sistema de ensino brasileiro e conseqüentemente as políticas públicas educacionais.

Para uma melhor compreensão de nosso objeto de estudo, a historiografia das políticas de tempo integral, o presente texto está estruturado em quatro partes, a primeira, a educação de tempo integral na concepção crítica do sistema capitalista, apresenta as concepções de educação de tempo integral delineada historicamente dentro do sistema de ensino e no bojo dos movimentos educacionais. A segunda parte, as propostas de educação de tempo integral brasileira, demonstra a ideia de educação de tempo integral como uma proposta de formação para a conscientização da sociedade em oposição ao modelo de educação fomentado pelo capital. Na terceira parte, a educação de tempo integral na política pública educacional brasileira, trata-se da elaboração das políticas públicas do Estado na perspectiva de fortalecimento da jornada ampliada se desfigurando do modelo de educação em tempo integral. A última parte finalizamos com nossas conclusões.

A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA CONCEPÇÃO CRÍTICA DO SISTEMA CAPITALISTA

Como uma das principais concepções de educação integral que influenciou nas propostas de criação de escola de Educação Integral, ou escola de Tempo Integral no Brasil, no começo do século XX podemos situar o pensamento anarquista de Bakunin, Paul Robin e Ferri i Guàrdia, que concebem a educação integral como um meio da transformação da consciência do trabalhador e de seus filhos para revolução cultural. Neste propósito, Martins (2009, p. 54) nos afirma em seus estudos que:

Os trabalhadores que seguiam a concepção anarquista lutaram por uma educação que unisse trabalho manual e intelectual, de modo a formar o homem em seus diferentes aspectos: intelectual, moral, político e artístico. Consideravam que era necessário formar homens completos, ou seja, que tivessem todas as suas faculdades plenamente desenvolvidas, porque somente assim estariam preparados para enfrentar a dominação e a exploração.

Essa concepção de educação total defendida pelos intelectuais anarquistas do início do século XX se inspiraram na concepção de uma educação em que os operários tivessem formação de mais alto nível, para tomada de consciência contra a exploração e dominação da classe burguesa, pleiteando com isso a concepção de escolas libertárias para a classe operária brasileira.



No Brasil, as primeiras experiências educacionais reivindicadas pelos intelectuais anarquistas iniciam no Estado de São Paulo, com as denominadas Escolas Modernas de São Paulo. Segundo Moraes e Silva (2013), esses centros educacionais conhecidos como Escola Moderna nº 1 e Escola Moderna nº 2 tornaram-se um meio para a organização social junto aos operários para a tomada de consciência de luta de classe. Pela identificação com as teorias liberais, foi escolhido João Penteadó para dirigir a Escola Moderna nº 1 no bairro do Braz em São Paulo, que teve suas atividades mantidas pela organização sindical de 1912 a 1919. Após o fechamento dessa instituição, Penteadó assumiu outras instituições educacionais até 1960, continuando com a proposta educacional integral voltada para os trabalhadores e seus filhos. Segundo Castro (2015), a proposta de João Penteadó para as instituições escolares era a de uma orientação curricular tomada como educação integral ligada aos princípios escolanovistas e da pedagogia libertária, estimulando os estudantes à autonomia e consciência de classe.

Pelo apanhado do pensamento anarquista, essa tomada de consciência da classe operária requer um ensino que vá além do ensino disciplinar, uma formação que levasse o filho do operário a se perceber como ser histórico, portanto, uma formação integral. Nesses termos, podemos perceber que a compreensão da educação integral concebida como catalisador da mudança cultural favorece o desenvolvimento de uma proposta educacional próxima da pedagogia libertadora, por atender aos anseios dos movimentos operários, que reivindicavam educação adequada para seus filhos, dando-lhes condições de criarem identidade política da luta pela superação do antagonismo de classe.

Nessa perspectiva que os pensadores anarquistas na década de 1960 defendiam a educação integral para conseguir elevação do pensamento e da consciência de luta de classe do trabalhador. Por isso, acreditavam que todos deveriam ter acesso aos estudos de alto nível que dessem condições de aprofundar seus conhecimentos, pois o distanciamento dos trabalhadores do estudo das ciências e da cultura acumulada historicamente os tornava reféns da classe burguesa, como explicita Bakunin (2003, p. 32) ao dizer que: “[...] poderá a emancipação das massas operárias ser completa, em quanto a instrução que as massas recebem for inferior àquela dada aos burgueses.”

Neste ponto, a análise de Cavaliere (2002), concordando com Bakunin (2003), de que o modelo de escola de tempo integral, com sentido da emancipação política, não consegue se efetivar no capitalismo por ser o avesso das suas reais intenções, que é o controle da mão de obra para sustentação do modo de produção, evidenciando, assim, ao pensamento anarquista como utópico, desajustando a concepção da mudança cultural como impossível de acontecer. Entretanto, no movimento da educação integral, de forma sutil, espalhava-se sob a dimensão política da emancipação como fio condutor das ações educacionais previstas nas diretrizes de projetos e ações do estado.

O centro do pensamento anarquista da emancipação política no Brasil passa a ser melhor considerado à medida que começa a ser situado no contexto da abordagem do



materialismo histórico dialético e daí entra no rol das discussões da pedagogia libertária da década de 1970, que conceitua a educação integral como projeto educativo dialógico, como salienta Zanardi (2016, p. 85):

[...] o legado teórico de Paulo Freire como possibilidade para a construção, não somente de um currículo integrado, mas também de um projeto educativo dialógico e transformador, que possibilite um redimensionamento do conhecimento, do território e do tempo em uma Educação Integral. Assentado em uma compreensão emancipadora de Educação, buscamos contribuir para o redesenho do currículo para a Escola em Tempo Integral, a partir de um currículo crítico, tendo como alicerce a realidade existente e que necessita de transformação. Para o desenvolvimento desta proposta, faz-se necessário o diálogo em prol de um currículo que privilegie a autonomia e a transformação.

Em vista da elaboração de uma proposta de educação que considerasse as causas das lutas dos trabalhadores, a educação integral assume outra proposição, mas com as mesmas características de proporcionar uma formação que envolva princípios formativos, que vise o desenvolvimento pleno das habilidades dos educandos. Nesse sentido, a educação integral com base na libertação é compreendida como a formação completa da pessoa em e com todos os sentidos de vida que esteja em seu meio. Sobre isso, Coelho (2009, p. 90) afirma:

[...] a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de "formação completa", ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão.

Desse modo, podemos dizer que a educação integral no Brasil teve sua teoria gerada no seio de movimentos teóricos autênticos, sejam eles de abordagem liberal ou da crítica ao modo de produção capitalista e suas estruturas políticas. Entretanto, somente Anísio Teixeira consegue se tornar uma referência nessa discussão, ao materializar sua proposta de modelo de escola de Educação integral em tempo integral, em 1950 na Bahia, a qual passou a servir de modelo para as políticas educacionais no decorrer do século XX e até os dias atuais.

AS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL BRASILEIRA

A proposta educacional de educação de tempo integral que está sendo desenvolvida no Brasil atualmente nas escolas públicas da educação básica está voltada para a melhoria e qualidade do ensino. De modo geral, ela se caracteriza pela ampliação do tempo de permanência do aluno na escola que passa a interagir com oportunidades de aprendizagens no tempo educacional de uma maneira diferente do modelo de escola de tempo parcial, que é aquela em que o aluno frequenta a instituição de ensino apenas em um turno. No bojo da aplicação desse modelo de escola de tempo ampliado existem entendimentos diferenciados quanto à forma como o tempo deve ser desenvolvido nas instituições escolares.



Uma das propostas é a oriunda do Governo Federal com o Programa Mais Educação pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que concebe a articulação de ações entre projetos e programas no auxílio de práticas curriculares desenvolvidas nas redes públicas de ensino, alterando o ambiente escolar à ampliação da oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007). E, abrange a implantação do tempo integral com a realização de atividades diversificadas de formação como esporte, lazer, arte e cultura, desenvolvidas no contra turno escolar. Atualmente, essa possibilidade se reafirmou com a reformulação do programa em 2017, passando a ser denominada “Novo Mais Educação”.

Tanto o Mais Educação quanto o Novo Mais Educação, por meio do alcance de suas atividades, tornaram-se política pública do Governo Federal de indução de ampliação do tempo nas escolas brasileiras, a fim de cumprir as metas de elevação da qualidade do ensino do país, estabelecidas pelos PNE 2001-2011 e 2014-2024. Através desses programas, as escolas foram incentivadas a diversificar e inovar suas práticas pedagógicas, e aos poucos ressignificando no seu cotidiano escolar a proposta de educação de tempo integral.

Por meio da promulgação da política do atendimento da meta 6⁴ do PNE 2014-2024, o governo passou a delegar às escolas a responsabilidade pela implementação do Programa Mais Educação, alterando com isso o movimento do cotidiano escolar e principalmente a cultura do tempo parcial, tendo que adequar seu espaço físico e planejar suas atividades didáticas para além da rotina do desenvolvimento do ensino disciplinar.

Essa alteração do tempo parcial para o tempo integral exigiu da escola uma nova postura em sua proposta curricular e, sobretudo, na concepção de educação. A saber, a prática pedagógica do ensino teve que ser ampliada utilizando o acréscimo das habilidades dos educandos por meio da abordagem de saberes, desenvolvimento das artes, tecnologia etc., dando novos patamares do que ensinar e como ensinar os alunos da escola pública em mais tempo e espaços educativos, tanto na escola, como fora da escola.

Dessa maneira, analisa-se que a escola foi sendo instigada a desenvolver a formação integral por meio das atividades estipuladas pelo programa federal. Entretanto, não levam em consideração o projeto político de melhoria do ensino e os interesses formativos dos educandos definidos pela comunidade escolar, por se atribuir a responsabilidade de buscar espaço físico e tempo para abrigar as novas atividades que antes não faziam parte do cotidiano da escola. Desse modo, seriam necessárias mais salas de aula para estudos, ambientes propícios para atividades artísticas e esportivas. Caso contrário, a ausência de espaços adequados precariza o processo educacional e tende ao fracasso das atividades previstas pela ampliação do tempo com aprendizagens diversificadas.

A escola, ao assumir o tempo integral, mostra-se interessada em promover melhorias na atividade educacional que já realizava e, com isso, expõe suas limitações de implementação de mudanças na sua postura social e educacional intencionadas nas políticas públicas de governo. Nesse sentido, concordamos com Cavaliere (2002, p. 250) quando afirma 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. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral.

Pela exposição de Cavaliere, podemos entender que a decisão governamental de mudar o regime de funcionamento de uma instituição de tempo parcial para integral é a principal responsável por fazer a política de tempo integral se tornar experiência isolada como projeto piloto implantado em alguns estados e municípios, com um planejamento pré-elaborado por órgãos que não conhecem a realidade das comunidades escolares.

Dessa maneira, predispõe-se um ofuscamento da proposta do tempo integral, causando desconfortos para a comunidade escolar e, conseqüentemente, ao processo de implementação da organização em torno da educação integral desde a estrutura física ao pedagógico. Por isso, avistamos hoje, nos moldes vinculados a programas como o Novo Mais Educação, bem como às escolas de jornada ampliada, criadas e mantidas em sistemas de educação nos municípios, a conexão aos interesses políticos governamentais que apostam na oportunidade de elevar o desempenho da aprendizagem dos alunos.

A proposta de educação de tempo integral promovida pelo governo na atualidade, materializada por meio dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação, é uma forma de tocar a proposta determinada no PNE como política pública, só que submetida aos padrões de ensino que o estado elege como adequado aos seus interesses. Porém, esta não é a única forma de visualizar a execução da proposta em questão, existem outras maneiras de conceber seu desenvolvimento pautado na concepção de educação que vem sendo delineada historicamente por meio de teóricos e militantes da área.

Nesse sentido, apresenta-se na abordagem historiográfica que, desde 1912, as escolas de educação integral em tempo integral vêm sendo concebidas como propostas de experiências isoladas nas políticas dos municípios e estado. Tornando-se casos únicos de escola projetada para este modelo de educação diferenciada, podemos citar a Escola Moderna, a cargo do educador João Penteadó (1912-1961) em São Paulo, com os princípios anarquistas inspirados no modelo de ensino proposto por Ferrer; outro exemplo é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia em 1950; Escola Parque de Brasília (1960), projeto criado por Anísio Teixeira em ofertar ensino e atividades diversificadas o dia todo, usando o modelo bipartido em turno e contraturno com escola classe e Escola Parque; Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), criado no Estado de São Paulo, em 1982, com a finalidade de atendimento educacional e proteção da criança. Enquanto os Centros Integrados de Escolas Públicas (CIEPS) são outra experiência que se destacam historicamente, criados no Rio de Janeiro na década de 1990, idealizados por Darcy Ribeiro com o currículo integrado ao ensino da base comum as



atividades diversificadas de esportes, artes, tecnologias e o Projeto de Escola de Tempo Integral, implantados em 2006 em São Paulo, o qual visava a diversificação de experiências escolares por meio da realização de atividades transversais e interdisciplinares complementando a base nacional comum curricular, em proposta de jornada complementar

Esses modelos de escola são experiências que ocorreram a partir da luta de movimentos antagônicos contrários às políticas educacionais desenvolvidas pelo estado, que deixava de fazer investimentos no setor educacional e com isso contribuía para o crescimento do índice de analfabetismo municipal e/ou estaduais. Essas ações não foram somente atos políticos pragmáticos, elas ocorreram também devido à difusão da concepção humanista moderna de filosofia da educação, que influenciou a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, entidade que congregou todas as pessoas com a mesma intenção de defesa da educação, reunindo adeptos das novas ideias pedagógicas, demonstrando sua força de organização através da realização da I Conferência Nacional de Educação e pelos impulsos a pensar a educação pública com outros formatos contrários aos modos vigentes.

As proposições teóricas e políticas produzidas pelos movimentos educacionais nas primeiras décadas do século XX, como a Educação Nova, podem ser consideradas significativos avanços no entendimento de educação como processo formativo, de conceber escolas laicas, públicas, mantidas pelo estado e de livre acesso a todos.

Nesse ângulo, podemos identificar que o pensamento educacional brasileiro da educação integral se originou a partir do movimento da educação nova, com os integralistas e socialistas/libertária, que constituíram a definição das ideias iniciais da finalidade de educação integral nas ações de efetivação nas escolas projetadas para desenvolver este tipo de ensino.

Dessa maneira, essa proposta despontou e tomou força a partir do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, com a publicação do documento “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinada por educadores movidos pelos ideais de transformação da educação, trazendo à tona as adversidades da educação pública ofertada à população e inaugurando a discussão da renovação pedagógica, o que pode ser considerado o marco da discussão da educação integral na educação brasileira.

De acordo com o documento O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (O MANIFESTO..., 2006, p. 195), tem-se “[...] o conceito e os fundamentos da educação nova com bases nas doutrinas da nova educação, consistindo na libertação do empirismo e dando-lhe caráter científico [...]”, o que favorece a tendência da educação renovada a ser considerada uma reação contrária ao modelo da escola tradicional que frisava o conhecimento por meio das técnicas de ensino de memorização e alheio à personalidade da criança no processo de aprendizagem.

A afiliação ao movimento da escola nova motivou os intelectuais educadores brasileiros a tratarem da finalidade da educação como meio para atender as demandas da realidade social, ou seja, fazer a educação transpor os limites da escola, chegando ao



entendimento de que a instituição de ensino deveria possibilitar o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas, criando sua percepção para o mundo.

A proposta de ampliação do tempo escolar concebida no Movimento dos Pioneiros, nos termos de concepção de vida, feição humanista, desenvolvimento total do cidadão, é um modelo diferenciado correspondente à formação que conduz o educando a se envolver com ações educativas voltadas para a ampliação dos conhecimentos do mundo natural e social a partir de atividades que abrangem experimentar, criar e fazer experiências formativas. Entretanto, esta proposta, embora singular para a época, não chegou a se consolidar como hegemônica, devido à predominância do modelo de escola do ensino estático protagonizada pelo paradigma da educação tradicional.

Diante do compromisso social da educação renovada proposta pelo movimento dos pioneiros da educação, sua concepção passou a ser associada às correntes liberais que pretendiam promover no Brasil ampla reforma política e estrutural nos setores da sociedade. Assim sendo, a ideia de educação integral que promove o envolvimento do educando em diversas atividades formativas de modo harmônico se tornou uma concepção que os liberais passam a vislumbrar como conceito para o entendimento de princípios ideológicos, como a prática democrática. (CAVALIERE, 2010).

O entusiasmo dos movimentos educacionais do início do século XX colocou a educação escolar no bojo do pensamento liberal, devido ser atribuída à instituição de ensino a responsabilidade de desenvolver o indivíduo para integrá-lo à sociedade. Essa proposição, desenvolvida por Anísio Teixeira, alimentou a vontade de mudança das finalidades da escola, pretendendo que ela se tornasse um espaço de vivências experimentais da democracia, direcionando o ensino para além da prática mimética do paradigma tradicional. Dessa forma, a formação escolar passou a ser direcionada com vistas à introdução de novos conhecimentos, como destaca Coelho (2009, p. 89) ao afirmar que: “a proposta de Anísio Teixeira fundava-se em uma concepção de educação que a incluía como possibilidade real de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico no País”.

O pensamento de educação ampliada, não só no que diz respeito ao tempo escolar, mas também o crescimento de atividades educativas curriculares, é uma proposta desenvolvida por John Dewey e fazia parte da teoria educacional do pragmatismo norte americano, visando preparar os indivíduos para a vida em sociedade. A partir do contato com esse pensamento, Anísio Teixeira assimila tais teorias e passa a discuti-las no Brasil através da proposta da ampliação do tempo de ensino, estruturando o sentido da função da escola com ensino pautado no conhecimento científico e nas práticas sociais dos alunos.

Segundo Cavaliere (2010, p. 251):

Ao trazer, diretamente para o campo da educação, de forma sistemática, a filosofia pragmatista americana, Anísio Teixeira introduziu um elemento perturbador naquela lógica. [...] Essa concepção de educação como vida e descoberta, e não como



preparação ou concerto, impôs novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e criou a necessidade de sua diversificação e ampliação.

Anísio Teixeira pretendia ir além do que a escola estava promovendo em seu tempo, entendia que a “[...] escola primária tem esta finalidade de ministrar uma educação base capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns.” (TEIXEIRA, 1977, p. 35). Desse modo, por não concordar com a ação limitada das instituições escolares, expõe a partir do contexto de educação brasileira, do ardor do liberalismo, a possibilidade de inverter a posição social através da educação escolar. Elaborou, assim, a proposta de ensino diferenciada contemplando amplo grau de conhecimento, visualiza uma escola de iniciação intelectual, preparação para o trabalho, formação de hábitos de pensar, de fazer, de trabalhar e de conviver e participar de uma sociedade democrática.

Anísio Teixeira, por seu vínculo ao ideal liberal e pensamento deweyano, acreditava que a formação desenvolvida na escola de curto período e pautada no modelo de sessão do método tradicional não atendia as necessidades formativas do cidadão, por isso, desenvolveu o conceito de dia integral escolar, com a finalidade de enriquecer o programa de ensino com atividades práticas, formação de hábitos da vida real, organizando a escola como miniatura de comunidade, com toda a vivência própria de trabalho, de recreação, de arte etc.

As proposições de Dewey podem ser detectadas nas atividades educativas pragmáticas atreladas ao ideário social de Anísio Teixeira que, de acordo com Cavaliere (2010), concebia a construção da experiência da democracia com as atividades de formação em concepção de educação integral, que envolvem múltiplas dimensões da vida das crianças, e para isto precisava de um tipo de escola de vivências reflexivas. Fundamentado nessa concepção é que Anísio Teixeira elabora a proposta de escola envolvida com a visão de mundo, de educação e sociedade, como processos fundamentais da vida humana, posto na sua concepção: “Não existe sociedade. Existe um processo de sociedade. Não existe educação. Existe um processo de educação.” (TEIXEIRA, 2000, p. 94).

A crença da educação enquanto processo, fenômeno individual e social constituiu a concepção deste pensador ícone da educação integral no Brasil, por considerar que a educação “[...] por ser um processo pelo qual o pensamento se efetiva e se incorpora a vida, a educação se torna também um processo pelo qual o homem se torna um indivíduo.” (TEIXEIRA, 2000, p. 102).

Pensando a organização escolar vinculada à prática da vivência na sociedade com os princípios, conteúdos e objetivos sociais é que Teixeira concebe o modelo de educação alinhada a uma ideia de ciclo, simulando um exemplo pelo qual o indivíduo experimenta durante a sua formação o processo educacional que o cidadão pode ser formado como ser completo e atuante na sociedade com seus sentidos, significados, técnicas, linguagens que permeiam a vida e são assimilados pelo homem numa concepção liberalista pragmática.



Embora não escreva diretamente “educação integral” em suas produções teóricas, Anísio Teixeira deixa claro a concepção de formação do ser humano para integrar-se socialmente no exercício de cidadão e do trabalho na perspectiva democrática. Desse modo, sinaliza, através do teor da proposta e do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, todo o seu pensamento de defesa de educação integral, privilegiando a visão ampliada de aprofundamento do ensino das artes, do esporte, da música, do aprender a fazer, fazendo.

A proposta de Anísio Teixeira é um modelo que podemos considerar diferenciado pela sua forma de consecução, como ressalta Cavaliere (2010, p. 258):

A concepção de educação integral de Anísio aprofundou-se com base no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal. Para além das concepções e movimentos políticos conjunturais, o grande diferencial do pensamento sobre educação escolar integral desenvolvido por Anísio deveu-se ao aprofundamento de seus fundamentos filosóficos, a partir, justamente, da filosofia social de John Dewey. Se o otimismo pedagógico estava difundido entre a intelectualidade brasileira das décadas de 20 e 30, Anísio Teixeira, em particular, se ancorava em um otimismo também filosófico, isto é, na expectativa de inexorabilidade do processo de integração social, presente na obra de Dewey [...].

O modelo de educação de Anísio Teixeira, do começo do século XX, que motivou a pensar a formação do ser humano em seus diferentes aspectos ainda está presente na discussão da educação integral com a possibilidade uma proposta educativa diversificada e aliada ao desenvolvimento do aluno, com a proposição de ampliar as atribuições de ensinar hábitos de higiene, comportamento, relação social, dos cuidados com o meio em que se vive, identidade social e cultural, ultrapassando o movimento da escola em tempo parcial. Por isso, a defesa do tempo escolar em ser o dia todo, para o aluno ter acesso a aprendizagens e saberes que compõem sua formação humana.

O pensamento de Anísio Teixeira expõe de modo sistêmico as características da educação integral, pelo movimento da formação em todos os sentidos do ser humano. Entretanto, esse modelo não pode ser confundido com o proposto pelo Movimento Ação Integralista Brasileira (AIB) 1932, que concebia a educação integral para a formação do homem integral, embasada em convicções conservadoras da religião e da moral com acesso à educação escolar, com ampliação cultura e ciências para todos, mas pautada na tríade pátria, família e religião como o cerne de todo o movimento político e educacional.

Sobre o movimento AIB, que concebia a educação integral para a obediência e disciplina como condição *sine qua non* para a predominância da ordem moral do estado e da nação, Cavaliere (1999) em seus estudos destaca que essa era uma proposta que imputava grande poder à educação. E devido ao integralismo ser um movimento político, com transformação educacional, concebia que a filosofia para educação integral deveria ser de cunho conservadora, tendo a função de formar o indivíduo para a finalidade da sociedade que se desejava construir,



primeiro edificando o indivíduo e posteriormente moldando a sociedade as suas crenças ideológicas.

Em oposição ao paradigma educacional integral da AIB, o movimento dos pioneiros propôs princípios operacionais, estabelecendo finalidade para educação escolar na sociedade moderna, com vistas a introduzir as teorias e pensamentos oriundos da concepção racional científico, política e econômica, tríade que embasa a concepção do sujeito a ser formado dentro da relação daquele contexto e momento histórico e que tem até os dias atuais as propostas de educação integral em tempo integral.

A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

No cenário brasileiro a educação integral assume peculiaridades de acordo com as necessidades da população de baixa renda, visto ser a demanda principal do serviço público oferecido pelo estado, que busca desenvolver uma educação escolar com função social que abranja o ensino da base comum e a inserção cultural por meio de um programa que valorize as potencialidades dos alunos para arte, esporte, valores morais etc., projetando no aluno oportunidades diferenciadas de aprendizagens e retirando-o do contexto da violência, das drogas e do crime, o que, segundo Maurício (2009), coaduna com as propostas de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro que visava a formação humanista envolvendo conhecimentos que vão das artes às ciências, passando por habilidades práticas.

Devido à forma como a educação historicamente veio sendo desenvolvida no Brasil, a ideia de tempo integral desconstrói nossas referências de escola centrada somente no ensino, na relação professor-aluno, avaliação, aprovação e/ou reprovação. Neste circuito, a educação integral pensada a partir das bases teóricas dos movimentos educacionais propunha romper com o modelo ortodoxo de escola. Entretanto, essa proposição foi sendo alterada à medida que o estado passa a incorporá-la ao sistema de ensino e, com isso, utiliza-se da concepção dessa formação para promover programas assistencialistas.

Dessa maneira o tempo integral deixou de ser uma autêntica proposta educacional e se transmutou em um discurso assistencial como programa direcionado à demanda social das famílias de baixa renda, com o propósito de seus filhos ficarem o dia inteiro na escola, recebendo alimentação, orientação de saúde e de comportamentos. Ação que atribuiu à escola uma função educacional diferente da protagonizada nas concepções do currículo no qual o tempo integral se originou conceitualmente.

Analisando o desdobramento da finalidade da escola de tempo integral, Cavaliere (2014) nos alerta dizendo que esta concepção de educação que vem se desdobrando na política educacional da educação integral em tempo integral é um direito público de todos os cidadãos, e não uma ação compensatória do Estado em beneficiar a classe economicamente mais baixa,



pela negação à educação escolar. Desse modo, entendemos que o caminho trilhado na busca pela equidade e qualidade do ensino escolar, como atributo para elevar a credibilidade da educação na visão do Estado é apenas uma forma de compensar a falta de políticas públicas para todos.

A ampliação do tempo na escolar, atualmente, emerge como alternativa viável para viabilizar o direito a população à educação pública e ao mesmo tempo se tornou um meio de o Estado compensar perdas das políticas de negação à escola. Por isso, há a ênfase da expectativa social das famílias pela escola de tempo integral, por essa ser a possibilidade dos pais poderem estar ausentes trabalhando, enquanto o aluno fica protegido das situações de violência. E nesse mesmo processo se produz nos pais o sentimento de dever cumprido com relação à formação, uma vez que é repassada à escola a obrigação de educar de forma global o educando, chegando a assumir responsabilidades que seriam inerentes à família.

Pela forma como é apresentada, a noção de escola de tempo integral torna-se controversa, pelo formato de proteção empregado pela concepção assistencialista que sutilmente enviesa as experiências de escola de tempo integral ao ser dirigida para uma demanda específica de alunos em situação de risco social. Entretanto, é vigente em toda a estrutura a educação com epicentro de toda a organização das políticas de estado, tanto que ela começa a ser determinada desde a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, como parte da organização da jornada escolar⁵, também no PNE 2001-2011 e 2014-2024 e nas estratégias do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), em vista de melhorar a qualidade do ensino e promover a equidade social.

Em crítica a essa estrutura montada pelo governo, o modelo dos programas de educação integral não caracteriza a realização real da instituição de educação escolar. Cavaliere (2014) diz que esse formato organizacional de ampliação do tempo pautado na realização de atividades oriundas de programas educacionais não caracteriza uma escola de tempo integral e nem educação integral, tornando-se apenas um modelo diferenciado de organização escolar.

Ao refletir sobre o procedimento adotado para execução do tempo integral através do programa Novo Mais Educação, Coelho, Menezes e Bonato (2008, p. 2) dizem que:

Chama-nos a atenção a relação estabelecida entre a ampliação do tempo escolar e uma educação que é entendida como integral, mas que não implica, necessariamente, a qualidade de ensino esperada. Esse interesse aumenta, então, na medida em que percebemos que nem sempre a extensão quantitativa do tempo, na escola, resulta em uma extensão igualmente qualitativa desse tempo. Em outras palavras, os nossos estudos vêm indicando que a extensão quantitativa funda-se mais em atividades esparsas, relacionadas às funções ampliadas da escola, do que no próprio interesse em construir uma educação integral, ou melhor dizendo, uma formação completa, que amplie os horizontes educativos dos estudantes, visando sua constituição como cidadãos mais partícipes e críticos.

Por suas análises, esses autores nos levam ao entendimento de que o atual tempo integral ultrapassa o modelo “escola de dia inteiro” elaborado por Anísio Teixeira, com



programa destinado a experimentar o ensino e outros modos de conhecimento a partir das experiências sociais dos educandos compartilhados como escola. Desse modo, Maurício (2009), nos seus estudos, aponta para o debate da necessidade da educação integral sem fragmentos, com uma proposta da extensão do tempo escolar diário, como oportunidade de reconhecer as pessoas como um todo.

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento. (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

Devido aos interesses da sociedade e de grupos hegemônicos envolvidos no atendimento da política para a educação, a escola de tempo integral tem sua conceituação e realização confusa. Todos os interessados têm uma concepção de quem deve ser o beneficiário da política educacional e, conseqüentemente, da formação que a escola deve oferecer, entretanto, poucos têm a nítida noção que essa proposta deve estar voltada para o pleno desenvolvimento do educando. Por isso, faz todo sentido o embate que Cavaliere (2014) traça sobre as políticas de indução de tempo integral ao dizer que deve ser a escola quem deve se ocupar da formação da criança e do adolescente na perspectiva da formação completa.

CONCLUSÃO

Pelas mobilizações teóricas envolvidas, podemos conceber que a educação de tempo integral é um modelo teórico de ensino com fortes proposições pedagógicas envolvidas com finalidades educacionais ideologizadas. Nesse sentido, entendemos que ela é uma construção histórica e por isso sua composição está envolvida nas mobilizações sociais que merecem ser elencadas.

O processo de escolarização de tempo integral no Brasil consolida-se com a ideia de educação de Anísio Teixeira com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950) na zona periférica de Salvador (BA) e, posteriormente, com a criação do Centro Integral de Educação Pública – CIEPs (1990) no Rio de Janeiro sendo idealizada por Darcy Ribeiro. Essas escolas com ampliação do ensino e da cultura tornam-se para os municípios e/ ou Estado as referências de educação integral, por possuir a visão institucionalizada de mudança social e cultural como educação escolar. Em adesão aos princípios de desenvolver uma educação diferenciada para a população, são implantadas as unidades de Escola de Tempo Integral (ETI) nos municípios e Estado com a regulamentação e práticas próprias.

Devido aos ajustes em função da implementação de políticas públicas realizadas por meio de programas governamentais, temos tido nos municípios a implementação de um modelo



de escola de tempo integral que não corresponde aos modelos ideologizados pelos movimentos educacionais. Isso se deve às legislações presentes ao instituir a descentralização da gestão, favorecendo a responsabilidade de gerir os recursos financeiros e pessoal em torno da melhoria da escola pública.

Pela efetivação das políticas administrativas são conferidos aos municípios a tarefa de criar, implantar e gerenciar em seu sistema de ensino a prática do tempo integral, orientada pelas diretrizes encaminhadas pelo Ministério da Educação (MEC), o que implica para a escola a realização de tarefas adjacentes ao processo educacional, uma vez que as propostas pedagógicas dos programas governamentais não fazem parte da estrutura curricular do sistema de ensino.

O modelo de tempo integral que vem sendo desenvolvido por meio do programa Novo Mais Educação é uma forma que o estado encontrou para se eximir da responsabilidade de fazer investimento em educação. Tal realização não corresponde à proposta original, o que leva autores como Galian e Sampaio (2012) a questionarem se a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola através de programas governamentais visa a formação integral ou o preenchimento do tempo do aluno com mais atividades de cunho escolar a fim de mantê-los ocupados e distantes da rua.

Diferentemente do modelo atual, a escola de tempo integral, historicamente processada nos embates teóricos dos movimentos educacionais, deve ser determinada por suas demandas ou necessidades do Estado e da sociedade. Por isso, a ampliação do tempo, a extensão da jornada escolar da escola pública deve estar associada às políticas públicas, no cumprimento das metas do PNE e no desejo da sociedade de melhorar o desempenho dos alunos, levando à qualidade do ensino.

Esse é um debate que decorre das necessidades levantadas pelos pesquisadores, estudiosos e teóricos, como forma de ressignificar o tempo integral que vem sendo promovido e assim melhorar a oferta e qualidade do ensino público, principalmente respeitando a origem identitária dos alunos, sem a distinção de tipo de escola para os ricos (o conhecimento) e para os pobres (acolhimento social), como enfatizada por Libâneo (2012).

De modo geral, podemos perceber que a educação de tempo integral ainda está em construção desde o início do século passado no Brasil. Essa proposta carece de maiores investimentos para se estruturar e conseguir se efetivar como um modelo predominante. Para isso, faz-se necessário que as estruturas prediais, pedagógicas e curriculares das escolas sejam modificadas por inteiro, a fim de dar possibilidade para o educando permanecer na escola o tempo necessário de sua formação básica.

Devido à evidencia da desfiguração da proposta original discutida por Anísio Teixeira e demais teóricos, pela utilização de medidas indutoras de programas assistenciais, podemos concluir que as políticas públicas para a implementação da escola de tempo integral vêm sendo criadas de modo artificial, o que minimiza o grau de participação do Estado no desembolso de



investimentos de recursos financeiros adequados para a real efetivação dessa proposta educacional.

REFERÊNCIAS

BAKUNIN, M. **A Instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf?sequence=1. Acesso em: 07 jan. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17 de 24 de Abril de 2007**. Ministério da Educação. Publicado em 26/04/2007 no Diário Oficial da União. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 25 maio 2018.

CASTRO, R. C. O Sonho de um tolstoiano: João Penteadado e a Escola Moderna de São Paulo (1912-1919). **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, v. 3, p. 9-17, 2015.

CAVALARI, R. M. F. **Educação e integralismo**: um estudo sobre estratégias de organização da Ação Integralista Brasileira – (1932-1937). Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

COELHO, L. M. C. da. C. História (s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr.2009.

COELHO, L. M. C. da. C.; MENEZES, J. S. da. S.; BONATO, M. N. da. C. Tempo integral e educação integral âmbito do Observatório de Educação (CAPES/INEP). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 3, n. 5, 2008. Disponível em: www.revistas.ufrj.br. Acesso em: 07 jan. 2019.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. **Educação em tempo integral**: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf. Acesso em: 12 maio 2018.



LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, mar. 2012.

MARTINS, A. M. S. A Pedagogia libertária e a educação integral. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS – HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS. 8., 2009, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/6F24ICKQ.doc. Acesso em: 12 set. 2018.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

MORAES, C. S. V.; SILVA, D. A. Arquivo João Penteado e sua importância para os estudos de educação anarquista no Brasil. **Projeto História**, São Paulo, n. 48, 2013.

O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 17 ago. 2018.

ROSA, A. V. do N.; MARCONDES, A. I.; COELHO, L. M. C. C. Educação integral e (m) tempo integral: analisando as organizações curriculares apresentados nas pesquisas publicadas entre os anos 2000 e 2012. **Revista COCAR**, Belém, v. 10, n. 20, p. 27-51, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/962/622>. Acesso em: 03 abr. 2018.

SANTOS, V. dos.; CANDELORO, R. J. **Trabalhos acadêmicos**: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: AGE, 2006.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo. Ed. Nacional, 1977. (Atualidades Pedagógicas, v. 130).

TEIXEIRA, A. Pequena introdução à filosofia da educação. **Escola progressiva ou transformação da escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ZANARDI, T. A. C. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 82-107. Jan./mar. 2016. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 12 jan. 2019.



Notas

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Prefeitura Municipal de Moju (PMM/ MOJU). Contato: elaniese@gmail.com

² Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Contato: fmatoz@ufpa.br

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA). Contato: renatopc@ufpa.br

⁴ Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. (BRASIL, 2015, p. 97).

⁵ cf. Art. 34 (BRASIL, 2014, p. 23).