

O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE: DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO OU ASSISTENCIALISMO EM EDUCAÇÃO?

THE DEBATE OVER INTEGRAL EDUCATION IN THE RECENT ACADEMIC RESEARCH:
DEMOCRATIZATION OF EDUCATION OR WELFARE IN EDUCATION?

Celso Carvalho ¹
Raimundo Nonato de Carvalho Júnior ²

Resumo: Esse texto apresenta resultados parciais de pesquisa que analisa a produção acadêmica sobre educação integral a partir de 2007, ano de início do Programa Mais Educação do governo federal. Os textos retratam distintos contextos de espaço, cultura, realidade social e econômica, tendo, em comum, o ideário de que a permanência do educando na escola constitui a base de uma educação com maiores oportunidades de formação de conhecimento e autonomia, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas educacionais e complementares. Contudo, observam-se também críticas às fragilidades destas experiências que neutralizam o cumprimento de objetivos pontuais, presentes em diferentes propostas de políticas educacionais voltadas à educação integral. No conjunto dos textos encontramos perspectivas que tanto entendem a educação integral como processo de democratização da educação escolar e de melhoria da qualidade, como política pública de corte assistencialista com objetivo de reparação de desigualdades históricas, sociais e econômicas.

Palavras chaves: Educação integral, democratização da educação, assistencialismo. Educação Inclusiva.

Abstract: This paper presents partial results of academic literature review on integral education since 2007, starting year of the federal government program “Mais Educação”. The texts portray different contexts of space, culture, social and economic reality, having in common the ideas that the student's stay in school forms the basis of an education with greater opportunities for building knowledge and autonomy, by fully watching their basic educational and complementary needs. However, there are also critics on the weaknesses of these experiences which neutralize the achievement of specific objectives present in different proposals for educational policies aimed at integral education. In the set of texts there are perspectives that understand the integral education as a process of democratization of education and quality improvement, as well as a welfare public policy aiming to repair historical, social and economic inequalities.

Key words: Integral education, education democratization, welfare, Inclusive education

INTRODUÇÃO

Esse texto apresenta resultados parciais de pesquisa que tem procurado mapear o debate sobre educação integral e experiências políticas de implementação em diversas regiões do país. Temática que tem sido abordada ao longo do tempo de diferentes formas e perspectivas. Nosso objetivo nesse texto é problematizar a diversidade

conceitual e a forma como ela se expressa em um conjunto de teses, dissertações e artigos publicados em periódicos. Definimos como recorte temporal o período 2007-2014, que marca o início do Programa Mais Educação, do governo federal. Esse recorte nos permitiu classificar os trabalhos em quatro grandes categorias: democratização do ensino, tempo de permanência escolar, políticas educacionais e práticas educativas. Nesse texto, nossa atenção recai sobre os trabalhos que tratam da educação integral como política educacional. O texto apresenta inicialmente um conjunto de referências que nos ajuda a situar historicamente o debate e as políticas sobre educação integral no Brasil. Na sequência analisa uma parte dos textos mapeados, especificamente os que tiveram como foco o debate da educação integral como política

¹ Sociólogo. Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação. Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho cpfcarvalho@uol.com.br

² Graduado em Artes Plásticas e Pedagogia. Professor e especialista em Gestão Escolar, Docência do Ensino Superior, Psicomotricidade e Artes. Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho

educacional. São textos que ora tencionam a perspectiva de uma escola de tempo integral, entendida como espaço de consolidação, ampliação de oportunidades e do tempo de permanência dos alunos, ora que definem os objetivos dessa escola como de educação popular, na qual prevalece a função assistencialista de proteção e de guarda, fruto de políticas públicas sociais de concepção reparadora de ampliação de acesso e oportunidades.

O CONTEXTO AMPLO DO DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O debate sobre Educação Integral tem estado presente nos estudos brasileiros desde o início do século XX. Paro (et. al. 1988), sinaliza que tal temática tem sido abordada no país durante todo o processo histórico da educação brasileira e que, em especial após a década de 1920, surgiram os primeiros elementos que deram subsídios para que, mais tarde, especificamente na década de cinquenta do mesmo século, se apresentasse uma proposta de Educação em Tempo Integral protagonizada por Anísio Teixeira, que instituiu a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e as escolas-classe e escolas-parque.

A partir das décadas de 1920 e 1930, o Brasil passa por mudanças importantes em várias esferas da sociedade, em diferentes momentos, tanto no segmento econômico, como no político, no cultural e no educacional. Estas décadas assistem a diversas manifestações que são organizadas na tentativa de marcar o pensamento de rompimento de visões estruturais velhas e arcaicas da sociedade, que já haviam sido rompidas no cenário internacional.

Em 1932 é redigido e tornado público o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento assinado por vinte e seis intelectuais da educação brasileira. Defendiam a reconstrução e o desenvolvimento do Brasil pela via do acesso à educação e por intermédio de uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade. Buscaram colocar em evidência a discussão, a escola pública, extraindo-a para além do campo político governamental.

Anísio Teixeira foi precursor das primeiras tentativas da consolidação de uma educação que integrasse tempo e possibilidades. Em 1934, constitui a implantação de cinco escolas – citadas por ele – como de educação integral na cidade do

Rio de Janeiro, capital da nação naquele momento.

A concepção central destas escolas estava incutida na maneira pela qual Anísio Teixeira visualizava a construção destes prédios. Para ele, sem instalações adequadas não poderia haver trabalho educativo, e o prédio, base física e preliminar para qualquer programa educacional, tornava-se indispensável para a realização de todos os demais planos de ensino propriamente ditos (Teixeira, 1935).

Anísio entendia que a educação não era apenas um fenômeno escolar, mas um fenômeno social que se processava permanentemente em toda a sociedade. Os estabelecimentos construídos e projetados pela concepção idealizada por Anísio Teixeira, deveriam apresentar atividades que rompessem os períodos de estudo regular e traziam um princípio ativo de juntar conhecimento, cultura e trabalho no mesmo lugar, em especial, para as classes economicamente menos favorecidas.

Conforme Pinheiro (2009), Anísio acreditava e compreendia que a ciência, a industrialização e a democracia eram a tríade que sustentava o mundo moderno, no qual a escola estava inserida. A ciência deve ser indutora do progresso, para além dos avanços materiais da civilização científica, sendo a maior transformação moral e social, de forma a estabelecer críticas aos hábitos antigos de submissão à ordem social.

Por esta análise, entendemos que as escolas implantadas por Anísio externavam uma concepção liberal de transformação social a partir de dois pontos centrais: um homem preparado para indagar e resolver por si mesmo seus problemas e, a consolidação de uma escola que não estabelecesse a construção de um conhecimento para o previsível e sim para o desconhecido.

Pinheiro (2009), afirma que, nesta perspectiva “a educação integral para o educador deveria trabalhar com as diversidades e contemplar todos os espaços de atuação da sociedade” (p.36). Saviani (2008) endossa a afirmação de Pinheiro (2009) ao apresentar que a pedagogia nova adotada por Anísio Teixeira, assinala seu caráter redentor e otimista, uma vez que coloca a escola na pretensão de ser capaz de resolver os problemas instituídos pela exclusão social. O autor então sintetiza que no movimento dessa nova pedagogia educacional, o importante

não é o que se aprende, mas o aprender a aprender.

Durante algumas décadas, em especial no período de regime militar, esta proposta ficou estagnada em razão das mudanças estabelecidas no cenário social e econômico do País, fato que neutralizou o tema e o colocou fora de perspectivas de execução na educação brasileira. Só na década de 1980, estas propostas relacionadas à ampliação do tempo de permanência na escola foram retomadas pelo antropólogo Darcy Ribeiro, que ocupando o cargo de vice-governador do Estado do Rio de Janeiro ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994) e inspirando-se nas vivências de Anísio Teixeira, estruturou um projeto de ampliação da jornada de tempo na escola, denominado CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), que tinham como objetivo oferecer ensino público em período integral aos alunos da rede estadual de ensino.

O horário das aulas estendia-se durante o dia, nos períodos da manhã e tarde, oferecendo, além do currículo regular, atividades culturais, estudos dirigidos e educação física. Os CIEPs forneciam refeições completas a seus alunos e a capacidade média de cada unidade era para mil alunos. O projeto objetivava tirar crianças carentes das ruas, oferecendo-lhes os chamados *pais sociais*, funcionários públicos que, residentes nos CIEPs, cuidavam de crianças também ali residentes.

Cavaliere (2002), afirma que Darcy Ribeiro ao idealizar, com concepções administrativas próprias, o I Programa Especial de Educação, não o fez sem levar em consideração as experiências anteriores estabelecidas no próprio estado do Rio de Janeiro, em Salvador e em Brasília. Ela menciona em seu trabalho que

O programa tentava colocar em prática uma proposta de reformulação mais profunda da escola, propiciando uma reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social. A concepção básica, apresentada nos documentos oficiais, especialmente no “Livro dos CIEPs” (Ribeiro/1986) articulava, pelo regime de turno único, linhas de ação nas áreas de instrução, saúde e cultura, que pretendiam resultar numa escola democrática, com funções sociais e pedagógicas ampliadas. O projeto, criado e coordenado por Darcy Ribeiro, era

fortemente influenciado pela obra teórica e prática de Anísio Teixeira. Tal filiação é assumida em vários de seus documentos oficiais... (CAVALIERE, 2002, p.2).

No mesmo momento, Darcy Ribeiro deu segmento a ideia instituindo também outro projeto, esse de abrangência nacional, os CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança). Compunha o Projeto Minha Gente, instituído pelo decreto nº 91/1990 cuja elaboração competiu à Legião Brasileira de Assistência e coordenado pelo Ministério da criança.

De acordo com Gomes (2010), Darcy Ribeiro e o governador do estado do Rio de Janeiro Leonel Brizola, convenceram o presidente em vigência Fernando Collor de Melo (1990-1992) “da relevância dos CIEPs e da escolaridade em tempo integral. Daí surgiu os Centros de Atenção Integral à Criança, que se tornaram política pública” (p.77). Após o afastamento e renúncia de Collor o governo Itamar Franco cessa o Ministério da Criança e reestrutura o Projeto Minha Gente para o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e no montante das mudanças os CIACs viram CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente).

As concepções pedagógicas dos CIEPs, CIACs e CAICs, têm em comum os mesmos princípios estabelecidos pelas experiências anteriores de escolas com sua jornada ampliada. Buscam validar o equilíbrio entre o desenvolvimento de saberes e das capacidades práticas a serem desenvolvidas no campo das relações sociais, das práticas esportivas, das atividades culturais e das linguagens artísticas.

Novamente nos deparamos com os princípios liberais que nortearam as mudanças no campo educacional no Brasil a partir da década de 1920, quando emergiram as forças iniciais do capitalismo no país, caracterizando-se, de acordo com Saviani (2011), como um “movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização, sob a inspiração de políticos e teóricos liberais” (p. 23).

Se na experiência de Anísio Teixeira o ideário escolanovista aparece claramente na inexistência de um programa único a determinar promoções e reprovações, no estudo dirigido, na busca da autonomia de aprendizagem, no interesse centralizado, na seletiva de conteúdos que

tivessem para a vida do aluno, na substituição da concepção teórica para a prática de atividades em grupo e pesquisa, nas saídas, visitas e excursões, entre outros; os CIEPs, após trinta e cinco anos da experiência da escola-parque, mantiveram boa parte deste ideário escolanovista, de forma mais diluída e com a incorporação de outros tipos de pensamentos construídos no processo histórico educacional que se instituiu entre as duas experiências.

Na década de 1990, a temática da educação integral ganha força com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, que aponta nos artigos 34 §2º e 87, respectivamente, a progressão periódica da permanência da criança na escola, como uma das formas de se reorganizar os processos de aprendizagem necessários para a escola democrática. Essa afirmação será parte do discurso integrado aos textos do Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 2001 e da Portaria Interministerial nº 17 de 2007 que apresenta o programa *Mais Educação*.

Com a instituição do programa *Mais Educação*, inicia-se um processo de ampliação de jornada escolar e organização curricular estruturada para esta ampliação do tempo, em razão da temática educação integral ser o objetivo maior a ser alcançado pelo programa lançado pelo Ministério da Educação (MEC). Ele apresenta diretrizes para as redes de ensino e instituições públicas que optarem pela adesão ao mesmo, no sentido de estenderem o tempo de permanência de crianças, jovens e adultos matriculados nestas instituições.

Nesse sentido, em razão de se estabelecer diretrizes através de documentos norteadores constituídos pelo MEC, a temática educação integral acaba por ser uma concepção que divide analistas e intelectuais em duas linhas de percepção. De um lado aqueles que se posicionam de maneira favorável às questões da ampliação do tempo escolar e do outro, os contrários a estas questões e as concepções políticas relacionadas a implantação da modalidade nos sistemas de ensino.

As políticas públicas de tempo integral, segundo Saviani (2007), foram projetos que corresponderam às expectativas de segmentos da sociedade civil, em especial aqueles voltados aos grupos e organizações empresariais postos no Movimento Todos pela Educação (2006) que tinha

como principal fator, o desejo destes setores de uma educação como projeto para o país.

O autor apresenta sua crítica ao estabelecer que este Movimento foi a base de sustentação para as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado no Governo Luís Inácio Lula da Silva (PT) em 2007, que instituiu o *Mais Educação*, formulado, naquele momento, a partir da proposição de três Organizações Sociais de Interesse público (OSCIPS): a Associação Cidade Escola Aprendiz (ACEA); o Instituto Paulo Freire (IPF) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

Paro (1988) afirma que, como resposta às reivindicações das classes populares por escolas, o governo implanta projetos de escolas de tempo integral, cuja motivação é a tentativa de amenizar os problemas sociais, além dos muros escolares, destas classes populares, ainda que estes problemas não tenham natureza propriamente pedagógica.

O autor evidencia o fato de que a ideia de formação integral, no Brasil antecede à própria escola pública, e tem origem nos internatos particulares criados para atender aos filhos das pessoas abastadas que neles procuravam preservar seu status quo (PARO, 1988). Com a crescente urbanização e industrialização, essas escolas de elite deixaram de atender aos anseios da classe mantenedora.

Dessa forma, ao invés de segregar os membros de suas famílias, propõem, com base no ideário liberal-cristão, a segregação dos dominados. [...] Essa proposta de segregação da “ameaça social”, pode ser vista nos “reformatórios de menores e as entidades ‘filantrópicas’ subvencionadas pelos órgãos oficiais” que, além de separar essa população do corpo social, têm a função de reintegrá-las à sociedade (PARO, 1988, p. 207).

Paro (1988), numa perspectiva de explicar a função educativa dessas instituições consideradas por ele assistenciais, afirma que por incapacidade de assumir o papel de instituições educativas, não conseguiram ressocializar as crianças oriundas das classes dominadas e, por isso, viram-se impossibilitadas de reintegrá-las à sociedade, o que direcionou para a escola de tempo integral, a responsabilidade de cumprir esse papel, como forma de amenizar as contradições provocadas

pela incapacidade da escola ser, um espaço de formação integral.

A afirmação de Paro (1988) é contestada pela percepção apresentada por Jaqueline Moll, organizadora dos Cadernos Mais Educação, em especial na modalidade de educação integral. Ela apresenta como justificativa destes possíveis desequilíbrios entre as diretrizes estabelecidas e as estratégias processuais assumidas pelas redes de educação, a ausência de uma maior reflexão sobre os materiais norteadores elaborados pelo MEC e, conseqüentemente, do compromisso a ser assumido pelos segmentos destas redes a favor da ampliação de jornada. Segundo a autora,

[...] Mediante a complexidade do cenário educacional brasileiro, não se tem a pretensão de transplantar experiências, mas a de tomar acontecimentos, desencadeados em tempos e espaços sócio-históricos diferentes, como inspiradores de novas construções.[...] Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora”[...] Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. (SECAD/MEC, 2009, p.17).

Ainda nessa direção, Moll justifica sua expectativa na proposta da escola de tempo integral em uma palestra no Congresso da Rede de Parceiros de Esporte e Lazer, 2010, onde se pauta numa metáfora que é *preciso uma aldeia para educar uma criança*. No mesmo momento esclarece que são as forças de todos os segmentos envolvidos aos processos de escolarização do aluno que o tornará apto a exercer sua autonomia cidadã.

Para Paro (1988), a escola de tempo integral se localiza no extremo social oposto àquele de sua origem, uma vez que antes as escolas de tempo

integral eram destinadas às elites, mantidas por elas e traziam em sua composição de objetivos a organização de espaços de conhecimento que se ajustassem às concepções ideológicas da classe dominante.

Segundo o autor, as escolas de tempo integral públicas, trazem consigo as primícias de uma educação popular que, tanto na função educativa como na função assistencialista de proteção e de guarda, são frutos de políticas públicas sociais advindas do Estado capitalista democrático, ou seja, políticas de uma concepção reparadora de ampliação de acesso e oportunidades, afim de interferir no campo das desigualdades e divisões sociais, num discurso liberal para construção de um mundo melhor.

Percebemos dessa forma que alguns desafios e instabilidades se apresentam no campo prático da aplicação destas políticas dos programas de ampliação no tempo de escolarização em várias redes e, que mesmo em ciclos e modalidades diferentes trazem características próximas quando a questão a ser debatida são as relações de sua aplicabilidade e sua organização curricular e processual. A seguir trataremos dessa questão por meio da produção acadêmica recente sobre educação integral.

UM BALANÇO PARCIAL DA PRODUÇÃO CONTEMPORÂNEA SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ribetto e Maurício (2009) trazem para a reflexão duas condições que tem se destacado no debate e apresenta alguns autores que se posicionam a favor ou contra o tempo de escolarização estendida. Segundo as autoras, na construção do debate desta possibilidade,

Pode-se observar que, no primeiro quinquênio, entre os dez artigos publicados sobre educação de tempo integral, apenas um, ao discutir seu custo, reconhecia alguma potencialidade na proposta de escola pública de horário integral (Costa, 1991). Outros, como os de Lobo Jr. (1988), Paro (1988), Mignot (1989) e Kramer (1991), ao abordarem custo ou função da escola, indicavam sua inviabilidade ou inadequação; ao discutirem a implantação, apontavam o clientelismo ou o populismo; acrescentavam a impropriedade para o aluno brasileiro, que precisa trabalhar, ou

para o sistema de ensino, que ainda não oferecia quatro horas diárias de escola. Enfim, era uma concepção de educação cara e fadada ao fracasso como política pública para o ensino fundamental brasileiro. (RIBETTO/MAURICIO, 2009, p.147).

Esses dados trazem uma perspectiva crítica à função da escola de tempo integral. Apresentam fatores que colocam o tempo estendido nas escolas como inapropriado aos contextos da realidade educacional brasileira, em especial à falta de adequação do aluno para a questão posta e ao alto custo da proposta numa realidade educacional onde a questão do financiamento na educação ainda se apresenta fragilizado. Afirmam ainda que estas análises se apresentam em diversos artigos e produções de materiais e por conta disso, podem se encontrar dispersas em relação ao momento e aos tipos e estilos de publicações. Isso pode causar algumas motivações muito pessoais para o entendimento sobre, por exemplo, do próprio significado da ideia de tempo ampliado, em razão das diferentes formas pela qual a temática da ampliação de jornada ganha na própria nomenclatura e termos usados para dar significado a ela: Escola Integral; Escola de Tempo Integral; Escola de Educação Integral; Escola de Período Integral; Escola de Tempo Ampliado, entre outros.

Munindo-se das primícias estabelecidas por Ribetto e Maurício (2009), estas palavras-chave foram utilizadas para composição do mapeamento da produção científica acerca da temática educação integral. Foram utilizadas plataformas de bancos de Teses e Dissertações, em especial da Capes, que ofereceram inicialmente, acesso às produções que envolvessem a temática como um todo. Mapeamos também um conjunto de periódicos acessíveis por meio de plataformas digitais. O recorte temporal para tal análise foi o período entre 2007 e 2014, com a justificativa de termos como foco materiais produzidos após a implantação do programa Mais Educação (2007).

Esta ação possibilitou filtrar produções que já trazem em seus textos reflexões que contextualizam os apontamentos aqui apresentados com relação as análises e aos posicionamentos assumidos por cada autor, sendo este favorável ou não às questões de ampliação do tempo, visto que muitas destas produções acadêmicas apoiam as propostas vinculadas ao

tema e outras, apresentam pontos críticos ou apontam para a fragilização da temática no campo prático de sua aplicação.

No levantamento feito foram encontrados 126 estudos entre teses e dissertações produzidas referentes à temática, no período entre 2007 a 2014. Também foram encontradas mais de 500 publicações que trazem, em algum momento, reflexões sobre a temática, mas que, diferentes da primeira busca, não estavam inseridas em nenhum Banco de dados relacionados aos Programas de Iniciação Científica ou de Mestrado e Doutorado. Com relação aos trabalhos acadêmicos, foram encontradas produções das mais variadas conotações, sendo que quatro categorias ficaram mais evidentes: Democratização do ensino; Tempo de permanência escolar; Práticas Educativas e Políticas Educacionais.

No grupo de Democratização do ensino, as discussões de 28 trabalhos observados, retrataram a relevância desta escola de tempo ampliado para as classes populares e para a temática de inclusão social ou inclusão da diferença, discutindo-se a democratização da educação ou como direito, ou como prática demagógica, ou como política clientelista.

No grupo de Tempo de permanência escolar, encontram-se os trabalhos vinculados às experiências de horário integral vivenciadas no histórico educacional brasileiro e, já apresentada aqui no início deste texto, como fonte de entendimento da discussão proposta sobre o tema. São elas: CIEPs, PEE, CAICs, CIACs, PRONAICA, além de outras discussões ou ações relacionadas a estas experiências. Dos 32 trabalhos relacionados a este grupo, metade deles estava direcionado às análises sobre os CIEPs, o que nos demonstra a amplitude do programa vivido pelo estado do Rio de Janeiro.

O grupo de Políticas Educacionais apresenta discussões sobre a questão do horário escolar como política pública, misturando discussões ora com foco no tipo de educação a ser desenvolvida, ora na maneira pela qual a escola deve se organizar a respeito da ampliação do tempo de permanência do aluno. Em ambas as abordagens, a educação pública se faz presente como pano de fundo dos 22 trabalhos relacionados.

Por último, o grupo com maior número de trabalhos levantados, o de Práticas Educativas. Dos 44 trabalhos observados, todos apresentaram temas relacionados à ampliação de jornada

vinculada a subcategorias como: assistência, lazer, ética, educação infantil, avaliação, currículo, alfabetização e estudo dirigido. Em todas as dissertações e artigos, foram evidenciadas que estas práticas deveriam ser compreendidas pelo ângulo de inovação educacional ou da função da escola pública como finalidade.

Constatou-se então que a maior parte destas produções foi constituída no âmbito de questões ligadas às Práticas Educativas no tempo ampliado, ficando as produções do campo das Políticas Educacionais de ampliação deste tempo na escola como de menor quantidade encontrada nos resultados dessas varreduras. São sobre estes trabalhos do campo das Políticas públicas aplicadas pelos sistemas de ensino que serão debruçadas as maiores reflexões.

As produções relacionadas ao campo das Políticas Públicas que foram base para esta análise, retratam as realidades de seus contextos de espaço, cultura, realidade social e econômica e, em especial, percebemos que cada estado brasileiro, em razão da promulgação do *Mais Educação*, procurou estabelecer programas específicos em seus sistemas de ensino. Mesmo mantendo-se pautados nos princípios da ampliação de jornada instituída pelo MEC, percebemos as diferentes concepções políticas inseridas em cada um destes sistemas em razão das influências que cada organização destes programas regionais sofreu.

Algumas destas produções selecionadas nesse grupo retratam, como veremos a seguir, as políticas de ação dirigidas às peculiaridades existentes nos sistemas de cada estado, o que nos apresenta uma indicação de que os municípios que aderiram estas políticas de ampliação do tempo tentaram organizar suas redes mediante estas diretrizes apresentadas, respeitando estas orientações de nível estadual.

Percebemos tais especificidades no campo das políticas públicas de ampliação de tempo escolar adotadas, quando nos deparamos com as reflexões que estas produções acadêmicas nos trazem pelos contextos aos quais foram analisados em cada estado.

Ramos (2011) apresenta em sua dissertação análises sobre as diretrizes da Escola Pública Integrada (EPI) de Santa Catarina, no município de Joinville, que segundo a autora, traz como discurso da Secretaria Estadual de Estado a proposta de ampliação de jornada com uma lógica de aumento das oportunidades de aprendizagem por meio da oferta de atividades de aprendizagens

diversas. Para tal, a autora traz à reflexão a escolha do currículo integrador das EPIs por parte da Secretaria Estadual de Educação e, das políticas de inserção no programa de atendimento destas na modalidade de Ensino Fundamental em seu primeiro ciclo 1º ao 5º ano – séries iniciais – mantendo as demais modalidades em período parcial. Segundo a pesquisadora,

Apesar do grande número de horas passadas na escola (9 horas diariamente), ressalta-se que o tempo estendido não trouxe para as escolas analisadas pela pesquisa um diferencial na organização curricular. O trabalho pedagógico acontece na mesma ordem das escolas de turno parcial seguindo uma sequência cronológica previamente estabelecida, de trabalho com disciplinas, uma após a outra, não havendo ao longo do dia momento voltados para trabalhos mais lúdicos e diferenciados, como previa o projeto inicial. [...] somente um acréscimo de disciplinas semanais, não se configurando num diferencial de novas interações, constituindo-se numa tentativa de redimensionamento das práticas e relações de poder perpetuado historicamente pelas escolas públicas brasileiras. (RAMOS, 2011, p.97).

A autora considera ao final de sua pesquisa que as diretrizes apontadas pela Secretaria de Estado não condizem com uma proposta de ampliação de oportunidades, nem tampouco poderiam ser considerados espaços que educam. Afirma que em razão da precariedade destas instituições de ensino, estas comprometem as aprendizagens até daqueles que se mantêm em período parcial, o que dizer então de alunos que ficam nove horas confinados nestes ambientes, desprovidos de qualidade e espaços que sejam compatíveis as propostas estabelecidas pela escola pública integrada de Santa Catarina.

Como relatado anteriormente por Ribetto e Maurício (2009), encontraremos uma dicotomia existente entre autores que podem apresentar aspectos favoráveis à proposta de ampliação de jornada ou, contrária a ela. Em Tocantins chama a atenção uma dissertação que apresenta pontos relevantes sobre estes aspectos favoráveis da ampliação de jornada: a escola de tempo integral de campo, na capital do estado, Palmas. Costa (2011) traz em sua análise a conclusão obtida por

sua pesquisa de que, naquela escola investigada, a satisfação da equipe diretiva e da comunidade se faz presente nas estatísticas levantadas, onde segundo a autora, apenas vinte por cento dos envolvidos em sua pesquisa apresentam alguma discordância com relação a proposta que a escola desenvolve. Costa afirma que

Os resultados mostram que os pais e alunos também estão satisfeitos com o tempo integral. Segundo a equipe diretiva, os pais estão satisfeitos porque não precisam pagar alguém para cuidar de seus filhos enquanto trabalham. Em sua avaliação a escola de tempo integral é um lugar de encontro com amigos, prática de esportes e acesso a um currículo mais amplo e abrangente. Apesar de, por meio de observações, não ser possível perceber um currículo escolar que privilegie a realidade do campo, a equipe diretiva considera que a escola proporciona possibilidades do crescimento da autonomia dos alunos. (COSTA, 2011, p 112).

A ressalva de Costa (2011) também descreve que os envolvidos com as rotinas de aprendizagem naquela escola, julgam que estes processos no tempo ampliado favorecem a construção de maior autonomia por parte dos alunos, mas a pesquisadora chama a atenção de que esta questão aponta para uma satisfação que subjetivamente, está muito mais relacionada à questão da escola como protetora de seus filhos, do que da mesma como espaço de formação, visto que o próprio currículo de práticas pouco corresponde às realidades do campo aos quais estes alunos têm suas relações de cultura e trabalho construídas.

Outras três experiências tidas como inspiradoras àqueles que defendem a ampliação da jornada podem ser lembradas nessa perspectiva de validação de experiências, o Bairro-escola desenvolvido pela prefeitura de Nova Iguaçu no estado do Rio de Janeiro, a Escola Integrada vivenciada na prefeitura de Belo Horizonte em Minas Gerais e a experiência desenvolvida na cidade de Apucarana, estado do Paraná.

Na primeira, Santos (2010), apresenta que a concepção construída sobre educação integral para o programa bairro-escola de Nova Iguaçu materializa-se na constituição de uma escola de horário integral, norteadas pelo conceito de cidade

educadora que trabalha a escola como um espaço comunitário, compreendida por uma cidade que ensina através das pessoas, do seu grande espaço, das suas opções de lazer, priorizando as possibilidades a serem ofertadas pelos segmentos que formam a educação, a saúde, o esporte, a cultura, o turismo, entre outros.

Em seus estudos, Santos (2010) apresenta a cidade educadora, em dimensão mais palpável, como a que se apresenta como uma sociedade toda que se propõe ser educativa com todos os seus meios e instituições e formas de organização. O autor chama atenção para a intenção que Nova Iguaçu instituiu em seu programa bairro-escola

Deste modo, fica evidente que o que vem sendo denominado de bairro escola e aplicado na prefeitura de Nova Iguaçu consiste em uma tecnologia social de baixo custo cujo objetivo é promover integração entre a escola e comunidade por meio de uma noção de educação comunitária permeada por uma noção de educação integral. [...] A adoção da noção bairro escola como política pública do município de Nova Iguaçu, deriva do intento, do governo eleito em 2005, de implementar uma política que articulasse diversos setores de governo em torno da educação, em especial da educação integral em tempo integral, tendo em vista a superação dos diversos problemas sociais e históricos que afligem o município. Entretanto, o referido intento esbarrou no limite do orçamento insuficiente para dobrar o tempo de permanência do aluno na unidade escolar. Daí a noção de bairro escola ser posta como a solução que permitiria a construção e execução de um modelo de educação integral em tempo integral no qual o tempo de permanência do aluno na unidade escolar não é dobrado, mas sim, o tempo de responsabilidade da escola sobre o aluno. (SANTOS, 2010, p.155)

O pesquisador conclui ao final de sua pesquisa, que foi possível verificar pequenos avanços na educação do município de Nova Iguaçu ao longo do período compreendido entre os anos de 2006 e 2008, mas, segundo o mesmo, esses avanços não podem ser diretamente apontados ao programa específico, visto que não encontrou evidências para tal afirmação nas supostas

inovações trazidas pela gestão intersetorial e pela mobilização comunitária.

A segunda experiência, sobre o projeto escola integrada de Belo Horizonte (PEI), traz através de Moreira (2012), a conclusão de que os jovens do final do ciclo do ensino fundamental aparentam sentir-se,

[...] contemplados(as) pelo mesmo, inclusive adaptando a permanência deles(as) no PEI às suas escolhas pessoais, motivadas por questões múltiplas, que contemplam a formação, a socialização, os laços afetivos, a família e outras. Não há significados e sentidos pré-definidos, mas construídos, a partir do que os(as) jovens vivenciam no PEI, podendo ser positivos ou não, como a sensação de acolhimento, de construção da autonomia, de afirmação da identidade, dentre outros. Ao ingressar no Programa, a juventude ressignifica o mesmo, mobilizando os demais sujeitos envolvidos a repensá-lo, de forma que não se é possível reproduzir o PEI nos moldes voltados para o público infantil. Verificou-se que a insistência na rigidez do formato do PEI poderia promover o desestímulo na participação juvenil; assim, a flexibilidade (de tempos e espaços) seria uma característica mais coerente com a condição juvenil atual e melhor dialogaria com as juventudes da sociedade hodierna. (MOREIRA, 2012, p.9)

Moreira aponta em suas conclusões, que percebeu uma aceitação muito significativa por parte dos jovens envolvidos no projeto, em razão de ter percebido por parte destes, uma motivação às variadas atividades de contraturno e, a possibilidade de escolha das oficinas a serem visitadas. A autora coloca como ênfase dessas considerações, o fato de que entende que o incentivo às questões ligadas a juventude e as mudanças relacionadas neste processo, devem ser princípios de uma escola que busca estender sua jornada de escolarização, tempo esse que, segundo a mesma, era uma escolha protagonizada pelo estudante, que tinha inclusive, voz para sugerir atividades no contraturno.

É importante ressaltar que as alterações eram propostas pela comunidade escolar, com a participação dos(as) alunos(as) para os(as) quais o PEI se dirigia, assim, não se tratava de uma “troca aleatória” de uma

Oficina por outra, mas do atendimento real da demanda vigente, a cada tempo. A diversidade presente na oferta de Oficinas do PEI, nas diversas escolas do município, tem reforçado a compreensão de que, em cada instituição de ensino, há uma realidade a ser analisada, há uma demanda a ser assistida e um público próprio, assim, quanto mais mecanismos de escuta e de troca de opiniões houver, e quanto mais a escola e seus sujeitos se mobilizarem em atender suas especificidades, com flexibilidade e de forma organizada, a tendência, em hipótese, é a de que haja melhor acolhida do Programa na instituição. (2012, p. 121)

Na terceira experiência que destacamos aqui de relatos favoráveis sobre a questão do tempo integral na escola, Apucarana foi sem dúvidas, umas das cidades pioneiras na temática de ampliação de jornada no país, mesmo antes das propostas do *Mais Educação*. Soares (2014) apresenta as escolas de tempo integral (ETIs) de Apucarana, como escolas de um histórico de referência para a educação nacional, sinalizadas pelo próprio Ministério da Educação (MEC) como referência na modalidade de tempo integral. Segundo o autor,

Nove anos após estabelecer as ETIs nas escolas do município de Apucarana, o Ministério da Educação (MEC), divulgou um estudo elaborado no ano de 2008, intitulado “Série mais Educação”, onde acena com a proposta de implantação de Escolas de Tempo Integral em todo o Brasil. Neste documento o município de Apucarana é apresentado como referência e modelo de sucesso na implantação deste projeto. (SOARES, 2014, p.16).

Se por um lado estamos analisando algumas pesquisas que endossam a perspectiva de uma escola de tempo integral enquanto espaço de consolidação da ampliação de oportunidades em razão da ampliação do tempo de permanência, encontramos análises contrárias a esta lógica das experiências citadas aqui.

A pesquisa desenvolvida por Ferreira (2007) é um exemplo desta condição já elencada aqui anteriormente por Ribetto e Mauricio (2009) sobre a dicotomia das análises. Ferreira afirma no seu estudo feito na cidade de Apucarana (PR), em especial com o ciclo I do ensino fundamental, que

embora as políticas implementadas pela Secretaria de Estado prestigassem a ideia da consolidação – aos olhos de suas diretrizes – do programa de ampliação do tempo como algo que traria avanços qualitativos nos processos de aprendizagem, a lógica contrária era, a de uma prática educativa que revelou que estas atividades extracurriculares se colocavam num campo de fragilidade.

Segundo a autora, as ETIs, por não buscarem diálogos em direção ao trabalho interdisciplinar, de maneira que essas ações não fossem apenas processos aplicados para preenchimento do tempo a mais da escola desconectados das disciplinas de Núcleo Comum, descaracterizava a ideia de formação integral do aluno. Continua a autora,

A descontinuidade das propostas de escolas públicas de tempo integral em nosso país, em sua maioria, ligada a interesses políticos partidários, tem mantido suas metas no nível do discurso, por falta de recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos. De maneira similar, na realidade encontrada na Escola pesquisada a extensão da jornada é mantida sob condições precárias, o que tem gerado uma sobrecarga à escola [...] o êxito parcial dos programas de tempo integral, em algumas de suas metas, ocorre mais em função de soluções simplistas, ao nível das pessoas que compõem o contexto escolar, do que propriamente em função de políticas públicas em resolver os graves problemas de educação. (FERREIRA, 2007, p. 104).

Outra experiência favorável para se constituir uma reflexão sobre a implantação da temática do tempo integral é a dissertação feita por Vetorazzi (2011). A autora pesquisou uma escola de tempo integral de São José dos Campos (SP), que, ao contrário da experiência relatada no município de Apucarana no Paraná, atende alunos do Ensino Fundamental, especificamente no ciclo dois, matriculados no 6º e 7º anos. A autora apresenta como relato conclusivo que,

[...] os resultados do estudo demonstraram que a escola pública de tempo integral só poderá ser universalizada com o enfrentamento das questões mais elementares do sistema de ensino, que estão por serem resolvidas, tais como as condições físicas e materiais das escolas,

salários dignos para os professores e formação profissional (VETORAZZI, 2011, p.88).

No Distrito Federal, Pereira (2012), apresenta a retomada das ideias de educação integral através do *Mais Educação*, contextualizando esta retomada com o questionamento sobre a possível influência das ideias de Anísio Teixeira na década de 1960, quando foi Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Organizou-se com base nas experiências e no modelo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, escola-parque (Salvador-BA), um Plano de Construções Escolares de Brasília.

A autora sinaliza, através de entrevistas feitas aos protagonistas da implantação do plano, uma grande fragilidade neste processo de consolidação do mesmo. Nas entrevistas feitas com a equipe da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), destaca a que foi feita com o Professor Simão Miranda, um dos responsáveis pelo processo de implantação da rede de escolas de tempo integral de Brasília. Nesta entrevista, Simão Miranda declara para a pesquisadora a ausência de um debate sobre a implementação e organização pedagógica do modelo a ser desenvolvido a partir daquele momento. Segundo seu relato, Simão declara que

[...] as crianças estavam lá na escola, no espaço da escola, e nos momentos de lazer, enfim, as crianças estavam “guardadas”, era um lugar onde se guardavam as crianças para os pais virem buscar na metade da tarde. [...] Perceba que isso não é uma especulação minha, isso aí é uma coisa bem clara, que durante o primeiro ano não houve nenhuma ação voltada ao aspecto pedagógico dessa educação chamada integral (PEREIRA, 2012, p. 101).

Pereira (2012) ressalta a perplexidade que o relato de Simão Miranda traz para sua análise, em razão de ser um dos articuladores do processo de implementação de escolas com tempo ampliado na rede distrital, dando ênfase a ausência de um debate sobre a dimensão pedagógica neste processo, que segundo ele, constituiu-se naquele momento como fator irrelevante para sua implantação nas escolas. A autora também alerta para a percepção obtida pela mesma nestas

entrevistas de que o projeto de ampliação de tempo nas escolas foi sustentado apenas pela ampliação de suas jornadas, sem o devido zelo pelas outras dimensões, além da pedagógica, que também perpassam por essa lógica: Estrutural e administrativa.

No estado de São Paulo, Castro e Lopes (2011), apresentam a análise feita pelas mesmas através de sua pesquisa sobre a implantação de escola de tempo integral (ETI), onde sinalizam que, mesmo antes do programa *Mais Educação*, São Paulo já havia implantado em 2006 mais de 500 ETIs, no ensino fundamental da rede pública estadual, com o discurso de ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Naquele momento, foi instituído o projeto Escola de Tempo Integral em algumas escolas estaduais, que tinha como público alvo, crianças entre 5 e 9 anos de idade. O currículo, além da proposta de base comum nacional, oferecia oficinas de: Orientação para Estudo e Pesquisa, Atividades de Linguagem e de Matemática, Atividades Artísticas, Esportivas/Motoras e de Participação Social.

Segundo as autoras, de acordo com o documento Diretrizes das Escolas de Tempo Integral: tempo e qualidade, elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Estado da Educação, a função social da escola é vista como a “alavanca de um processo que visa à formação de pessoas aptas a exercerem a sua plena cidadania” (SÃO PAULO, 2006, p.14).

Castro e Lopes (2011) citam a fragilidade de uma proposta que defende a qualidade através das possibilidades na ampliação de jornada, mas que não investiu sequer nas adequações estruturais dos espaços escolhidos para compor o projeto. Também apresentam a falta de entendimento por parte dos professores, que sequer conheciam a proposta do que lecionar nas oficinas curriculares, fato que só será amenizado em 2009, com a inserção de apresentação de plano de trabalho por parte dos interessados a participar da atribuição das aulas/oficinas, o que pouco alterou a dinâmica prática exercida nestas aulas, em razão da ausência – como citado anteriormente – de investimento estrutural nos espaços pensados e organizados para as atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar pelos trabalhos analisados, que todos trazem em comum um ideário de que a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas educacionais e complementares, são bases de uma educação com maiores oportunidades de formação de conhecimento e autonomia cidadã. Contudo, também se observa nestas experiências, fragilidades comuns que neutralizam o cumprimento desses objetivos pontuais apresentados em suas propostas sistêmicas.

Essa lógica presente no debate e nas políticas de escola de tempo integral, de um currículo aberto e estruturado para corresponder a plenitude das possibilidades de formação num tempo estendido, se apresenta na educação brasileira desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que ao defender a Pedagogia Nova ou o movimento escolanovista no início do século XX, propunha a adaptação da escola aos novos modelos de progresso apresentados nos discursos das nações economicamente em ascensão, em especial, dos Estados Unidos.

Na pedagogia da Escola Nova, o aprender a aprender é uma característica central, que enfatiza os processos de convivência entre as crianças, os adultos e sua adaptação à sociedade. Essa visão otimista de concepção de ensino/aprendizagem é marca de um movimento histórico que influenciou as políticas educacionais e os aqueles que pensaram a educação no Brasil no século XX.

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimento por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio da economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes (SAVIANI, 2011, p. 432).

Seguindo esta lógica apresentada por Saviani (2011), a atual perspectiva de educação integral no Brasil, seria a ressignificação da Escola Nova, dos ideais escolanovistas, configurando uma concepção de neoescolanovismo embasado na pedagogia do

“aprender a aprender”, inspiração de forte presença nas políticas adotadas na década de 1990, pela influência direta do texto elaborado por Jacques Delors, em seu Relatório publicado pela UNESCO, no ano de 1996, onde o mesmo afirma que “a exigência de educação ao longo da vida é a resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, que torna-se uma necessidade” (DELORS, 2006, p.19).

Sendo assim, as atuais políticas do tempo integral trazem

Os ajustes, a metamorfose, a resignificação do lema “aprender a aprender” em relação à sua elaboração originária no âmbito do escalonovismo que permitem-nos considerar adequada a denominação de neoescolanovismo a esse “forte movimento internacional de revigoramento das concepções educacionais calcadas” no referido lema (DUARTE, 2001, p.29).

A educação de tempo integral sobre essa lógica, passa a ser entendida como um programa, um projeto do Estado, uma ação que pretende instituir políticas públicas e a resignificação do ideário escolanovista, com base em uma concepção de pedagogia do aprender a aprender e da consolidação dos direitos das classes populares de terem, na escola, um local de reparação das desigualdades tanto nos aspectos sociais quanto nos aspectos econômicos.

Os resultados parciais de nossa pesquisa retratam distintos contextos de espaço, cultura, realidade social e econômica. Têm em comum o ideário de que a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas educacionais e complementares, constituem a base de uma educação com maiores oportunidades de formação de conhecimento e autonomia. Contudo, também se observa nestas experiências, críticas às fragilidades que neutralizam o cumprimento desses objetivos pontuais, presente em diferentes propostas de política educacional voltadas à educação integral.

Em síntese, no conjunto dos textos, encontramos perspectivas que tanto entendem a educação integral como processo de democratização da educação escolar e de melhoria da qualidade, como política pública de corte

assistencialista como objetivo de reparação de desigualdades históricas, sociais e econômicas.

REFERÊNCIAS

CASTRO, A. de. LOPES, R. E. A Escola de Tempo Integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002. p.93-111.

COSTA, N. R. da. **Educação de Tempo Integral do Campo: novos tempos e significados**. 2011. Dissertação. (Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília, MEC/UNESCO, 2006.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2001.

FERREIRA, C. M. P. dos S. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa Pós-Graduação em educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro**. Coleção educadores. Recife; Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual PDDE 2009 Escola Integral**. Brasília – DF MEC/SECAD, 2009.

MOREIRA, F. M. G. **Os Significados Atribuídos ao Projeto Escola Integrada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Pela Juventude do 3 Ciclo do Ensino Fundamental**. 2012. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. Rio de Janeiro: Cortez, 1988.

PEREIRA, K. dos S. **A retomada da educação integral em Brasília: fiel à concepção original de Anísio Teixeira?** 2012. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília.

PINHEIRO, F. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RAMOS, I. O. **Escola Pública Integrada: uma proposta sob análise**. 2011. (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.137- 160, abr. 2009. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1476/1224>. Acesso em: 15 out. 2015.

SANTOS, T. L. A. dos. **Inovações e Desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Filosofias e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral: tempo e qualidade**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

SAVIANI, D. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e sociedade**. Campinas – SP: vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2008.

_____. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, D. F. **A experiência das escolas de tempo integral de Apucarana - PR: sujeitos, marketing político e currículo prescrito**. 2014. (Mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social. Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

VETORAZZI, N. G. **Escola de tempo integral: da convenção à participação**. 2011.

(Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.