

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

ELAINE MAESTRE POLIDO DE ARAÚJO

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E PRÁTICAS
ESCOLARES**

ELAINE MAESTRE POLIDO DE ARAÚJO

**PARANAVAÍ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E PRÁTICAS
ESCOLARES**

ELAINE MAESTRE POLIDO DE ARAÚJO

**PARANAVAI
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E PRÁTICAS
ESCOLARES**

Dissertação apresentada por ELAINE MAESTRE
POLIDO DE ARAÚJO, ao Programa de Pós-
Graduação em Ensino da Universidade Estadual do
Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Ensino.

Área de Concentração: Formação docente
interdisciplinar.

Orientador(a):
Prof(a). Dr(a).: MÁRCIA MARLENE STENTZLER

PARANAVAÍ
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A663h Araújo, Elaine Maestre Polido de

O papel da educação em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da história, legislação educacional e práticas escolares / Elaine Maestre Polido de Araújo. – Paranavaí, 2020. 189 f.

Inclui bibliografia

Orientador: Prof. Dra. Márcia Marlene Stentzler. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar- PPIFOR, da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR, Campus Paranavaí, 2020.

1. Educação em tempo integral - Tese. 2. Escolas em tempo integral - Tese. 3. Políticas públicas - Tese. 4. Anísio Teixeira - Tese. 5. Ensino – Tese. I. Stentzler, Márcia Marlene. II. Universidade Estadual do Paraná. III. Título. (23. ed.) CDD: 3771.242

Bibliotecária Responsável/ Zineide Pereira dos Santos - CRB 9/1577

ELAINE MAESTRE POLIDO DE ARAÚJO

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA HISTÓRIA,
LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E PRÁTICAS ESCOLARES**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Marlene Stentzler (Orientadora) – UNESPAR

Profa. Dra. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho – UEM

Prof. Dr. Antonio Marcos Dorigão – UNESPAR

Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli – UNESPAR

Data de Aprovação:

07/12/2020.

Dedico este trabalho

Ao meu querido pai Francisco Cruz Polido (*in memoriam*) que, apesar de sua partida precoce e repentina, deixou-me muitos ensinamentos e exemplos, os quais me ajudaram a ser quem eu sou e ainda me ajudam a tomar decisões e a traçar caminhos. Suas lindas lembranças farão parte de mim, sempre! Dedico à minha querida mãe, Darci Maestre Polido, exemplo de mãe, de professora e de mulher, a quem devo tanto por seus cuidados, conselhos, carinho e apoio.

E não poderia deixar de dedicar, também, aos meus amados filhos: João Paulo Polido de Araújo e Gabriela Polido de Araújo, maior fonte de alegria, motivação e orgulho na minha vida. A quem, neste período de pesquisa, fiz-me ausente, mesmo, por vezes, estando ao lado.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a Deus por ter me guiado com saúde e segurança durante o percurso deste trabalho. Sua presença é sustento para todos os momentos da minha vida.

Agradeço aos meus familiares. Aos meus filhos João Paulo e Gabriela, pelo simples fato de sempre estarem ao meu lado, acalentando-me, mesmo diante de tantas vezes que me senti cansada e impaciente. Ao meu marido Ivanildo, que me ajudou a lidar com tantas atribuições diárias, ainda mais acrescidas durante este período de estudos. Ao meu pai, Francisco, que lá do céu tem olhado por mim. À minha mãe Darci, pelo incentivo e ajuda em tantos momentos. Aos meus irmãos Leandro e Aline, e minhas avós Izaura e Neli, sempre torcendo por mim, destacando os materiais emprestados e as “dicas” preciosas passadas pela Aline, formada mestre neste programa há alguns anos.

À minha orientadora, Professora Doutora Márcia Marlene Stentzler, por ter me acompanhado durante todo esse período. Seus conhecimentos, orientações e contribuições foram essenciais à elaboração desta dissertação. Além do mais, devo ressaltar, sua delicadeza e disponibilidade tornaram minha caminhada muito mais fácil e tranquila. Agradeço imensamente por essa incrível parceria.

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação e da banca final, Profa. Dra. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, Prof. Dr. Antonio Marcos Dorigão e a Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli, seus apontamentos foram importantíssimos ao enriquecimento do trabalho.

A todos professores do PPIFOR, por compartilharem sabedoria, exemplos e me motivarem a buscar sempre o conhecimento de maneira crítica e consciente, auxiliando-me a refinar minha visão de mundo.

Aos colegas da turma VII (2019) do PPIFOR. Foram dias com excelentes debates, trocas de ideias, mesmo que por vezes impregnadas por angústias e ansiedade (que também fazem parte do processo). Agradeço, em especial, ao Luiz Felipe Marques e a Tatiane Caetano Campos, ótimos parceiros em tantos trabalhos.

Aos meus colegas de trabalho do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Paranavaí, instituição pública que incentiva e valoriza a qualificação de seus servidores. Agradeço, em especial, toda a equipe da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, pela organização dos horários de trabalho e pelo constante incentivo aos estudos. E aos servidores da biblioteca do Campus, que muito me auxiliaram com o empréstimo de diversos livros.

A todos que possibilitaram e participaram da pesquisa teórica e de campo. Ao CEP – Conselho de Ética em Pesquisa da UNESPAR, que acatou a minha proposta de pesquisa de campo e aprovou a sua execução. Ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Paranavaí, pelos esclarecimentos e informações prestados. À secretária municipal de Educação, Adélia Paixão, que autorizou a minha pesquisa nas duas escolas municipais de Paranavaí, bem como aos servidores da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) de Paranavaí, os quais, atenciosamente, receberam-me e forneceram informações que entreteceram o trabalho. Às diretoras, supervisoras pedagógicas e demais educadoras das duas escolas analisadas, pela disponibilidade e cooperação no desenvolvimento da pesquisa, imprescindíveis à sua realização e, por fim, aos pais que responderam aos questionários, os quais dedicaram tempo para expressar opiniões relevantes ao trabalho.

Enfim, agradeço a todos que de alguma maneira contribuíram com a realização desta pesquisa, seja por meio de ações ou por simples palavras de incentivo proferidas: familiares, amigos, colegas de trabalho e profissionais da educação. Concretizo, aqui, com êxito, o resultado de meses de esforço e dedicação.

[...] podemos ver quanto a função do educador é mais ampla do que toda a ciência que se possa utilizar. É que o *processo educativo* se identifica com um *processo de vida*, não tendo outro fim, como insiste Dewey, senão o próprio *crescimento* do indivíduo, entendido esse crescimento como um acréscimo, um refinamento ou uma modificação no seu comportamento, como ser humano. (TEIXEIRA, 2002, p. 271, grifos do autor)

ARAÚJO. Elaine Maestre Polido de. **O papel da educação em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da história, legislação educacional e práticas escolares.** 189 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Márcia Marlene Stentzler. Paranavaí, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender o processo histórico de criação de escolas de tempo integral, as políticas públicas para o seu funcionamento nos anos iniciais do Ensino Fundamental em âmbito nacional e, em particular, em duas escolas do município de Paranavaí (PR), a fim de analisarmos a organização da educação em tempo integral e seus objetivos. O estudo delimita-se nos primórdios da implantação da educação em tempo integral no Brasil, originada em correlação com a ideia de educação integral, propagada pela Escola Nova e por Anísio Teixeira, até o momento atual. As escolas de tempo integral configuram-se como importantes iniciativas do poder público com o objetivo de ampliar as experiências de aprendizado aos alunos, sobretudo às crianças de famílias economicamente desprivilegiadas. Trabalhamos na perspectiva da História Cultural a partir do processo histórico de organização dessas escolas, das representações sociais e das atuais propostas para a educação em tempo integral, direcionadas pelas políticas públicas educacionais. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, exploramos dispositivos legais que tratam da ampliação da jornada escolar e dialogamos com autores que discutem a educação em tempo integral. Desenvolvemos, também, uma pesquisa de campo em duas escolas da rede pública municipal de Paranavaí, as quais ofertam educação em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa de campo abrangeu visitas às escolas e aplicação de questionários físicos a dois grupos amostra, no ano de 2019. Um grupo composto por dez pais de alunos e outro por dez educadoras. As informações e respostas coletadas permitiram conhecer como é realizado o trabalho didático-pedagógico nessas escolas, possibilitando análises de como a educação em tempo integral tem contribuído no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e quais as representações da sociedade acerca da função das escolas dessa natureza. Embasamos nossas investigações especialmente em Anísio Teixeira (1956; 1959; 1976) e Ana Maria Cavaliere (2002; 2009; 2010; 2014) no que concerne à educação em tempo integral no Brasil. Já no âmbito das representações sobre a escola de tempo integral, nos pautamos em Roger Chartier (2002). Consideramos que a partir do trabalho desenvolvido nessas escolas, tanto pais quanto educadoras elaboram diferentes representações acerca das funções e contribuições da educação em tempo integral, reflexo da inexistência de investimentos e propostas mais específicas ao ensino e aprendizagem dos alunos que estudam em tempo integral no país. Embora esteja presente nos documentos educacionais, e tenha sido acrescida sua implantação nas escolas públicas, o papel da educação em tempo integral ainda não se encontra definido nas práticas escolares.

Palavras-chave: Educação em tempo integral. Escolas de tempo integral. Políticas públicas. Anísio Teixeira. Ensino.

ARAÚJO. Elaine Maestre Polido de. **The role off full-time education in the early years of elementar school: an analysis from history, educational legislation and school practices.** 189. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Advisor: Márcia Marlene Stentzler. Paranavaí, 2020.

ABSTRACT

This research aims to understand the historical process of creating full-time schools, public policies for their activities in the early years of elementary school at the national level and, in particular, in two schools in the municipality of Paranavaí (PR), in order to analyse the organization of full-time education and its objectives. The study is delimited in the beginning of the implementation of full-time education in Brazil, originated in correlation with the idea of integral education, propagated by Escola Nova and by Anísio Teixeira, up to now. Full-time schools are important initiatives of public authorities with the objective of extending learning experiences to students, especially children from economically underprivileged families. We work from the perspective of Cultural History based on the historical process of organizing these schools, social representations and current proposals for full-time education, guided by the public educational policies. Though bibliographic and documentary research, we explore legal devices that deal with the extension of the school day and dialogue with authors who discuss education full time. We have also developed a field research in two schools of the public municipal network of Paranavaí, which offer full-time education in the early years of elementary school. The field research included visits to schools and the application of physical questionnaires to two sample groups in 2019. A group composed of ten parents of students and another by ten educators. The information and responses collected allowed us to know how didactic-pedagogical work is carried out in these schools, allowing us to analyze how full-time education has contributed to the process of teaching and learning of students and what society's representations are about the function of schools of this nature. We base our investigations especially on Anísio Teixeira (1956; 1959, 1976) and Ana Maria Cavaliere (2002; 2009; 2010; 2014) regarding full-time education in Brazil. In the context of representations about the full-time school, we have based ourselves on Roger Chartier (2002). We consider that from the work developed in these schools, parents and educators elaborate different representations about the functions and contributions of full-time education, reflecting the lack of investments and more specific proposals for the teaching and learning of students who study full time in the country. Although it is present in educational documents and its implementation in public schools has been increased, the role of full-time education is not yet defined in school practices.

Keywords: Full-time education. Full-time schools. Public policies. Anísio Teixeira. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Anísio Teixeira	39
Figura 2: Anísio Teixeira visitando a Escola Parque em Salvador.....	50
Figura 3: Prédio de uma das Escolas Parque construídas em Brasília.....	54
Figura 4: Estudo supervisionado em uma turma de 4º série do ensino secundário do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, localizado na cidade de São Paulo.....	58
Figura 5: Darcy Ribeiro (ao centro) na inauguração do CIEP da Ilha do Governador.....	61
Figura 6: CEI Professor Lauro Esmanhoto.....	66
Figura 7: Localização do município de Paranavaí.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas redes estaduais e municipais	96
Gráfico 2: IDEB 2019 das escolas municipais de Paranavaí (Anos iniciais do Ensino Fundamental)	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Escolas municipais de Paranavaí que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental.....	131
Quadro 2: Composições familiares.....	148
Quadro 3: Profissões dos pais.....	158
Quadro 4: Opções de possíveis melhorias necessárias às escolas.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de matrículas iniciais em 2020 na rede municipal e estadual na Educação Básica brasileira.....	110
Tabela 2: Evolução da quantidade de matrículas em tempo integral em Paranavaí.....	130

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AIB	Ação Integralista Brasileira
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRAVIACO	Companhia Brasileira de Viação e Comércio
CEB	Câmara de Educação Básica
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEI	Centro de Educação Integral
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEs	Conferências Nacionais de Educação
CP	Conselho Pleno
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DCG	Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica
Dired	Diretoria de Estudos Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOs	Espaços de Contraturno Socioambiental
ETI	Educação em Tempo Integral
ETIs	Escolas de Tempo Integral
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento e da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério
GED	Gestão Educacional de Curitiba
GRPCOM	Grupo Paranaense de Comunicação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB	Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
JEPP	Jovens Empreendedores Primeiros Passos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Dentro da Escola
PEE	Plano Estadual de Educação do Paraná
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
RPC	Rede Paranaense de Comunicação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEED	Secretaria de Estado de Educação
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
Sesc	Serviço Social do Comércio
SEV	Serviço do Ensino Vocacional
SUED	Superintendência da Educação
UEIs	Unidades de Educação Integral
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
2. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	25
2.1 A ESCOLA NOVA NO BRASIL: PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	27
2.1.1 Contexto socioeconômico e educacional do Brasil nas décadas de 1920 e 1930.....	29
2.1.2 Movimentos educacionais de renovação e os preceitos da educação integral.....	31
2.1.3 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a proposta de educação integral para todos.....	34
2.2 ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL	37
2.3 INICIATIVAS DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	45
2.3.1 Contexto socioeconômico e educacional do surgimento das escolas de tempo integral no Brasil.....	45
2.3.2 Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR – Escola Parque em Salvador	50
2.3.3 Escolas Parque em Brasília	53
2.3.4 Ginásios Vocacionais em São Paulo.....	55
2.3.5 Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – no Rio de Janeiro.....	59
2.3.6 Centros de Educação Integral – CEIs – em Curitiba	64
3. POLÍTICAS PARA ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: ENTRE A LEGISLAÇÃO E AS DEMANDAS SOCIAIS.....	69
3.1 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....	70
3.1.1 A busca pela educação integral e pela qualidade educacional na educação em tempo integral.....	71
3.1.2 Organização das escolas de tempo integral no Brasil.....	75
3.1.3 O uso do tempo nas escolas de tempo integral.....	78
3.1.4 O uso dos espaços nas propostas de educação em tempo integral.....	80
3.1.5 Considerações sobre a formação docente no contexto do tempo integral escolar.....	82

3.1.6	Atuais funções atribuídas à educação em tempo integral.....	84
3.2	DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO PARANÁ	91
3.2.1	Fatores determinantes na elaboração de documentos educacionais que regem a educação em tempo integral brasileira.....	92
3.2.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996.....	97
3.2.3	Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010)	99
3.2.4	Programa Mais Educação – PME	101
3.2.5	Programa Novo Mais Educação – PNME	105
3.2.6	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)	107
3.2.7	Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).....	108
3.3	LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA DO ESTADO DO PARANÁ.....	111
4.	EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE DUAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM PARANAÍ.....	117
4.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	120
4.2	O MUNICÍPIO DE PARANAÍ E AS ESCOLAS PESQUISADAS.....	126
4.2.1	A organização do atendimento em tempo integral nas duas escolas pesquisadas.....	131
4.3	TRABALHAR EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: AS REPRESENTAÇÕES AFERIDAS PELAS FALAS DAS EDUCADORAS	139
4.4	ESTUDAR EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: COMO OS PAIS COMPREENDEM A ESCOLA	147
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
	REFERÊNCIAS.....	163
	APÊNDICES.....	181
	ANEXOS.....	185

1. INTRODUÇÃO

O ato educativo, enquanto processo intencional perpassa diferentes sociedades em diferentes tempos históricos. Cada qual, com peculiaridades, mas também similaridades, envolvendo professores, alunos e famílias, com a expectativa de formação que oportunize transformações sociais. Para Calleja (2008, p.110), “a influência educativa escolar em qualquer sociedade é muito significativa”, uma vez que é organizada em bases pedagógicas alicerçadas em objetivos mais amplos para uma nação.

A educação, como um direito de todos os cidadãos, garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1996 (BRASIL, 1996), necessita ser compreendida de forma apropriada, desde a oferta de vagas nas escolas até uma proposta educacional consistente. A educação em tempo integral surge no Brasil como resposta à necessidade de formação e atenção às camadas sociais desprivilegiadas no âmbito sociocultural e econômico, com mais oportunidades de ensino e aprendizagem, melhorias educacionais e formação integral.

Atualmente, a educação em tempo integral assume uma função abrangente nas políticas públicas. Como licenciada em Letras (Português e Inglês) e em Pedagogia, e trabalhando na educação há quase um decênio, a educação em tempo integral despertou a minha atenção quando realizei uma breve experiência profissional em uma escola pública com funcionamento em tempo integral. Na ocasião, sentia-me incomodada pela falta de estrutura que havia para a realização das atividades pedagógicas no tempo integral, tanto no âmbito da atuação profissional, que impossibilitava uma boa execução das atividades, quanto pelas crianças que lá estudavam e permaneciam longe de seus lares por horas. Sentiam-se cansadas e desmotivadas para muitas atividades propostas no período vespertino, horário em que eu trabalhava. Tal situação provocou o meu interesse em pesquisar como a educação em tempo integral tem sido desenvolvida no Brasil, mediante as políticas públicas que a norteia.

Tendo como referencial o processo histórico/educacional da sociedade brasileira, muitas transformações ocorreram desde o início do século passado. Foi a partir do final dos anos 1920, e durante a década de 1930, que o sistema educacional brasileiro começou a ser pressionado a dar respostas às necessidades de uma sociedade urbano-industrial que começava a se organizar. Assim, a década de 1920 preparou o ambiente para as novas ideias pedagógicas que conduziram a movimentada década de 1930 (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Mediante críticas postuladas à Escola Tradicional, a qual centrava-se no professor como transmissor de conhecimentos, mas que não possibilitava uma postura crítica e

transformadora aos seus alunos, foi na década de 1930 que os princípios da Escola Nova começaram a ganhar força entre os intelectuais brasileiros (SAVIANI, 2009). Entraram em cena novas propostas de ensino, na medida em que a escola passou a amplificar o seu papel na sociedade, embasando o que hoje conhecemos como educação integral.

Em meio a essas transformações, apontamos como marcos dos movimentos em prol da reforma educacional a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, as Conferências Nacionais de Educação (CNEs), ocorridas de 1927 a 1967, e a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, representando o movimento renovador que se instalava no país (CUNHA, 2001; SAVIANI, 2010; ROMANELLI, 2014). Contudo, uma proposta educacional diferenciada exigia mudanças significativas no sistema de ensino.

Anísio Teixeira (1900-1971) figurava entre os intelectuais que defendiam as mudanças na educação. De acordo com Chaves (2002, p. 44), ele propôs a ampliação da função das escolas na década de 1930, atribuindo a elas “um papel social e cultural de muito maior destaque na sociedade”, o que contribuiu para que nos dias atuais haja reflexões mais aprimoradas sobre a educação em tempo integral.

Objetivando a democratização do ensino e o aumento do tempo escolar, Teixeira foi o responsável pela implantação, em 1950, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), a primeira escola de tempo integral brasileira. O modelo oportunizava aos alunos a educação formal em um turno e no outro eles tinham aulas de música, educação física e de trabalhos manuais. Teixeira entendia que esse modelo de escola prepararia o aluno para a vida em sociedade, formando cidadãos críticos e atuantes (CHAVES, 2002; CAVALIERE, 2010).

A essa iniciativa, somaram-se outras, em diferentes estados brasileiros, nas décadas subsequentes. O próprio Anísio Teixeira começou a implantar em Brasília um modelo educacional de tempo integral constituído pelas Escolas Classe e Escolas Parque na década de 1960, porém seu projeto inicial nunca se concretizou totalmente, visto que foi reconfigurado. Ainda na década de 1960, tivemos os Ginásios Vocacionais, instituições experimentais de ensino secundário em tempo integral, mas que tiveram breve existência. Já na década de 1980 foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro, implantados em expressivo número por todo estado para oferecer educação escolar durante o dia todo. No final dessa mesma década, começaram a ser criados os Centros de Educação Integral em Curitiba (CEIs), capital do Paraná. Já no início do século XXI, o atendimento diário em tempo integral passou a ser ofertado por várias cidades do estado, entre elas, Paranavaí, a qual estabeleceu formalmente a primeira escola com funcionamento em

tempo integral em 2006. Dentre as escolas de tempo integral localizadas neste município, duas foram objetos do nosso estudo.

Nos três últimos decênios, aproximadamente, temos observado a criação de políticas públicas e de legislação educacional direcionadas à educação em tempo integral. Dentre as mais relevantes, podemos citar a menção do tempo integral na LDB nº 9.394/1996, o Programa Mais Educação (PME), criado pelo Governo Federal em 2007 com enfoque direto na educação integral e na jornada de tempo integral, e os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010 e 2014-2024), propondo a expansão da educação em tempo integral na Educação Básica (BRASIL, 1996; 2001; 2007a; 2014).

No entanto, apesar de apresentar avanços, a educação em tempo integral no país ainda passa por processo de estruturação. Por isso, nosso trabalho é fundado na seguinte problemática: como a educação em tempo integral tem sido ofertada aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, em especial no município de Paranavaí, e com quais propósitos? A discussão para essa indagação toma como base as propostas da legislação educacional, a organização escolar, as demandas socioeducacionais e as representações dos envolvidos em seu processo, analisando o que essa oferta educacional tem gerado, e quais sentidos e funções a população (para a qual é direcionada) tem atribuído a ela.

Nesse sentido, esta pesquisa objetiva compreender o processo histórico de criação de escolas de tempo integral, as políticas públicas para o seu funcionamento nos anos iniciais do Ensino Fundamental em âmbito nacional e, em particular, em duas escolas do município de Paranavaí (PR), a fim de analisarmos a organização da educação em tempo integral e seus objetivos. A partir desse objetivo geral, temos como objetivos específicos:

a) Analisar a perspectiva histórica da educação em tempo integral no Brasil, apresentando o contexto socioeducacional de seu surgimento. Para a consecução desse, buscamos subsídios teóricos em pesquisadores da área, sobretudo, em Anísio Teixeira, base para discutirmos a escola democrática, a educação integral e a educação em tempo integral. Ele propôs experiências educacionais em tempo integral, sobre as quais discutiremos junto às outras iniciativas surgidas.

b) Contextualizar a educação em tempo integral no Brasil e no Paraná, abordando suas características e perspectivas a partir da legislação e das demandas sociais. Exploraremos a organização da educação em tempo integral nas escolas brasileiras, destacando o uso dos tempos e espaços educativos, a formação dos professores para atuarem em escolas dessa natureza e as principais funções atribuídas ao horário estendido. Na sequência, analisaremos

as políticas públicas voltadas à ampliação da jornada escolar, com enfoque em alguns dos principais documentos educacionais.

c) Analisar o funcionamento da organização didático-pedagógica de duas escolas municipais de Paranavaí que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo integral, a fim de entender as representações que elas têm proporcionado à sociedade acerca de sua atuação e funções.

Compreendemos a escola democrática como uma instituição que oportuniza possibilidades de desenvolvimento integral a todos os alunos, em oposição a uma educação seletiva, que firma as desigualdades de oportunidades aos alunos de diferentes camadas sociais. Argumento defendido por Anísio Teixeira (1994) desde a década de 1930, para quem a educação escolar deveria deixar de ser elitizada e direcionada para os cidadãos comuns.

O conceito de educação integral adotado na pesquisa tem por base Anísio Teixeira (1956; 1959; 1994), que defendeu uma educação escolar que trabalhasse com diferentes aspectos do desenvolvimento humano, preparando o indivíduo para atuar na sociedade de maneira consciente e plena. Para o intelectual, as escolas deveriam adotar novos modelos de ensino, diversificando as atividades ofertadas e formando para o convívio coletivo, norteadas, segundo Cavaliere (2010, p. 273), por “[...] uma nova concepção de educação escolar primária com grande responsabilidade e grande amplitude social”.

Já a educação em tempo integral se refere, propriamente, à jornada diária de 7 horas ou mais que o aluno passa sob a responsabilidade da escola, e é desempenhada pelas escolas que ofertam esse tipo de atendimento, as denominadas escolas de tempo integral. A ampliação da jornada está centrada na oferta de mais oportunidades de aprendizagem, as quais assumem funções diversas. Dentre elas, identificamos duas abordagens centrais: a de potencializar o desenvolvimento do estudante, focando numa aprendizagem qualificada e a de promover cuidados de cunho social (BRASIL, 2007a; 2014).

Dentre os referenciais bibliográficos utilizados na pesquisa, buscamos em Roger Chartier (2002), base para compreendermos representações construídas acerca da escola de tempo integral, especialmente junto aos sujeitos que atuam e utilizam essas escolas em Paranavaí (PR). A História Cultural, base teórica adotada neste trabalho, fundamenta nossas análises das representações sociais engendradas sobre a educação em tempo integral. Chartier (2002) salienta que cultura e estrutura social estão interligadas. Nessa perspectiva, as representações e as práticas sociais são provenientes da articulação da cultura e do mundo social. Desse modo, as representações sobre o trabalho escolar em tempo integral estão

intrinsecamente ligadas à cultura e ao meio social em que ele se dá, por isso, ancoramos nossas análises, sobretudo, em sua obra *A História Cultural* (2002).

Pesquisas de autores como Evangelista e Shiroma (2004) e Libâneo (2012; 2016) acerca da organização das políticas educacionais no Brasil entreteceram o trabalho, propiciando reflexões sobre suas propostas ao tempo integral. Também dialogamos com Jacques Le Goff (1990), com o intuito de analisarmos o uso do tempo e sua relação com a educação, como parte da história humana, em contextos específicos. E, buscamos em Ana Maria Cavaliere (2002; 2009; 2010; 2014), estudiosa contemporânea sobre diferentes aspectos da educação em tempo integral no Brasil, embasamentos para analisarmos e compreendermos a atual proposta da escolarização em tempo integral.

O percurso de elaboração do projeto e escrita da dissertação necessitou de inúmeros contatos. Primeiramente, fizemos contato junto à Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba (SEDUC), a qual apoiou a realização da pesquisa e emitiu um ofício autorizando-a. De posse do ofício (ANEXO I) assinado pela Secretária Municipal de educação, entramos em contato com as duas escolas selecionadas para o trabalho.

Após a concordância das diretoras das respectivas escolas, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unespar, via Plataforma Brasil, devido ao uso de questionários que seriam aplicados (APÊNDICE I; II). Após análise criteriosa, o projeto foi aprovado pelo CEP em 7 de novembro de 2019 (ANEXO II). Imediatamente, visitamos as escolas e aplicamos os questionários a dois grupos amostra em cada escola. Os grupos amostra da pesquisa foram assim compostos: um com dez pais de alunos, que recebeu a denominação de grupo dos indivíduos, sendo cinco de cada escola, e outro com dez professoras e profissionais da equipe pedagógica, grupo denominado como das educadoras, cinco de cada uma das escolas, totalizando dois grupos amostra com dez participantes cada um. Trabalhamos, também, com documentos oficiais, com fontes primárias e secundárias que articularam todo o trabalho de pesquisa bibliográfica e documental.

A partir de levantamento sobre produções de dissertações e teses no Brasil tratando da educação em tempo integral, constatamos que, embora haja um considerável número de trabalhos em âmbito nacional sobre o tema, não localizamos estudos referentes a essa oferta de ensino na região onde se situa Paranaíba. Diante de tal constatação, reforçamos a importância de se realizar esta pesquisa, contribuindo com a produção acadêmica sobre um assunto de relevância ao meio socioeducacional.

Alguns dos trabalhos acadêmicos localizados por meio do nosso levantamento bibliográfico inicial foram utilizados como fonte de pesquisa bibliográfica e contribuíram com

a construção da dissertação. Dentre as produções utilizadas, citamos a dissertação de Dorigão (2007), que discute as ações de representações sociais em escolas de tempo integral no município de Apucarana (PR). As dissertações de Germani (2006) e Mormito (2018) acerca da organização do ensino em tempo integral em Curitiba e a tese desenvolvida por Xavier (2017), tratando do ensino de artes nas Escolas Parque e a de Monteiro (2018), referente ao Programa Novo Mais Educação (PMNE), enriqueceram nosso trabalho.

Esta dissertação se organiza com uma lógica que permite ao leitor compreender a educação em tempo integral no contexto nacional, paranaense e no município de Paranavaí. Nesta primeira seção, apresentamos as considerações iniciais do trabalho, indicamos os objetivos da pesquisa, os principais aportes teóricos, a metodologia utilizada e explicamos sobre sua estruturação.

Em relação à segunda seção, analisamos a educação em tempo integral em perspectiva histórica, abordando os fundamentos do seu início no Brasil. Buscamos acontecimentos e transformações que começaram a ocorrer na sociedade e na economia brasileira a partir das décadas de 1920 e 1930, os quais proporcionaram mudanças educacionais, como a chegada do movimento escolanovista no país e discussões sobre a educação integral. Tais aspectos foram determinantes para que na década de 1950 fosse criada a primeira experiência de escola de tempo integral, proposta por Anísio Teixeira. Exploramos o ideário de Anísio Teixeira e sua busca por uma escola pública e democrática. Finalizamos a seção apresentando algumas experiências de ampliação da jornada escolar a partir da década de 1950.

Na terceira seção tratamos das políticas para escolas de tempo integral, abordando a legislação educacional e as atuais demandas sociais. Apresentamos os principais formatos adotados na organização das escolas de tempo integral no Brasil, considerando seus tempos e espaços. Na sequência, discutimos a perspectiva de formação de professores para o tempo integral e as principais funções que a educação em tempo integral tem assumido pelo país. Analisamos o que é proposto pela legislação educacional vigente no Brasil e no Paraná e sua influência nas atuais funções e representações construídas sobre essas escolas.

Por fim, na quarta seção, analisamos o trabalho didático-pedagógico realizado por duas escolas municipais que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo integral em Paranavaí e as representações que pais e educadoras têm do papel assumido pela educação em tempo integral, a partir da perspectiva da História Cultural. Para tanto, foi utilizado o material coletado por meio dos questionários, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas, documentos educacionais e outras fontes de pesquisa bibliográfica.

2. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

As atuais discussões acerca do aumento da jornada escolar, fundamentadas nos documentos balizadores da educação brasileira, como a LDB nº 9.394/1996 e o PNE 2014-2024 (BRASIL, 1996; 2014), podem estar associadas à ideia de que o prolongamento do período de permanência dos estudantes sob a responsabilidade das escolas promova mais oportunidades de aprendizagem, conforme pontuam Coelho e Portilho (2009) e Cavaliere (2014). Essa tem sido uma resposta às demandas socioeducacionais para o atendimento diferenciado a filhos de trabalhadores, como apresentado na proposta inicial do Programa Mais Educação (PME) (BRASIL, 2007a), sobre o qual explanaremos na próxima seção.

Embora a ideia de educação em tempo integral esteja presente nas políticas públicas atuais, dando a impressão de ser uma questão contemporânea, suas origens e o contexto histórico-social em que ela surgiu no Brasil estão relacionados à concepção de educação integral, cujas bases encontram-se nos princípios escolanovistas trazidos ao Brasil no final da década de 1920 e na educação democrática pautada nos ideais de Anísio Teixeira.

O percurso histórico da educação brasileira apresenta diversas mudanças, também refletidas no modo como a sociedade enxergou o papel da escola. Nas três primeiras décadas do século XX, a escola primária foi sendo moldada com o intuito de atender as necessidades sociais que surgiam e acompanhavam ideais republicanos. Além de apresentar novidades pedagógicas, a organização do ensino naquele período buscava a consolidação de uma nação que se modernizava e se industrializava, com vistas a propagar “um comportamento disciplinador” que se estendesse aos estudantes e seus familiares, o que fez com que a escola adquirisse um papel social mais amplo (CHAVES, 2002, p. 45).

Saviani (2009) ressalta que na década de 1920 os movimentos populares foram muito ativos, almejando aumentar sua participação na sociedade, inclusive no aspecto escolar. Da mesma forma, intelectuais se mobilizaram aspirando reformas significativas no ensino, impulsionados, em grande parte, pelas transformações sofridas pela sociedade e economia brasileira. Foi nessa década que surgiu a Associação Brasileira de Educação (ABE) que deu vida, anos depois ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Dentre as mudanças reivindicadas por esses intelectuais, estava incluída a organização de um sistema nacional de ensino, pois o que havia no país eram apenas sistemas educacionais estaduais isolados e desarticulados entre si, acentuando as desigualdades

regionais na oferta à educação escolar (ROMANELLI, 2014). No entanto, somente a partir da Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934) foi determinada a necessidade de se implantar normas educacionais comuns para todo o país, instruindo a organização de um sistema nacional de ensino (SAVIANI, 2010).

Diante das aspirações por mudanças na educação do país, novas propostas surgiram e os ideais da Escola Nova foram ganhando a simpatia dos intelectuais, como por exemplo Anísio Teixeira. A educação integral começou a ser discutida e a fazer parte das perspectivas para o ensino a partir da concepção de uma formação integral, com o aumento do tempo escolar para a promoção de uma educação pública integral e transformadora. Dessas, decorre a primeira experiência de escola brasileira de tempo integral, realizada na década de 1950 em Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). A partir dela, outras escolas dessa natureza foram criadas nas décadas seguintes, conforme trataremos nesta seção.

Acerca de iniciativas federais, destacamos o PME, o qual teve como escopo a promoção da educação integral dentro da jornada escolar estendida (CAVALIERE, 2009). Sua criação determinou parâmetros acerca da quantidade de horas da educação em tempo integral.

O estabelecimento de uma carga horária mínima de sete horas diárias para o funcionamento das escolas consideradas de tempo integral, foi importante para o avanço desse tipo de oferta educacional, visto que documentos anteriores não estabeleciam ou definiam o que poderia ser considerada, de fato, a educação em tempo integral.

Em relação a essa falta de definição específica para o que é a educação em tempo integral nos aportes legais, Menezes (2012) salienta que enquanto que a LDB nº 9.394/1996 não contempla essa definição, os Planos Nacionais de Educação (PNEs) de 2001 e de 2014 sugerem estratégias de trabalho ou organização do tempo e espaço escolar, mas não apresentam com clareza o que ela é, ou mesmo quais são seus fundamentos (BRASIL, 1996; 2001; 2014). Com isso, o delineamento para a educação em tempo integral fica a cargo das diretrizes específicas elaboradas pelos estados em parceria com seus municípios, ocasionando uma oferta heterogênea pelo país, o que demonstra a necessidade de políticas públicas nacionais mais específicas para ela.

A partir desse contexto, em que a oferta da educação em tempo integral é organizada em diferentes formatos e ainda não se consolidou no país, apresentamos a origem da educação em tempo integral no Brasil e sua relação com a educação integral. A fim de melhor compreendê-la, abordamos o seu percurso sócio-histórico no país, iniciado em 1950, mas com um recorte temporal a partir do final da década de 1920, quando surgiram importantes ideias educacionais que levaram ao que hoje conhecemos por educação em tempo integral. Também

abordamos os fundamentos que embasaram o trabalho do seu principal idealizador no país, Anísio Teixeira. Concluindo a seção, apresentamos algumas experiências importantes de implantação do tempo integral em escolas públicas brasileiras.

2.1 A ESCOLA NOVA NO BRASIL: PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral originou-se no Brasil tendo por base os princípios da Escola Nova, sistematizados no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. Foi a partir dela que, anos mais tarde, iniciou-se a educação em tempo integral. As ideias escolanovistas no Brasil foram influenciadas principalmente pela corrente pragmatista norte-americana que tem como seu principal representante John Dewey. O pragmatismo também é conhecido como instrumentalismo e tem como característica principal a consolidação da teoria pela prática, ou seja, o aprendizado é desenvolvido e consolidado por meio da experimentação em atividades práticas (CUNHA, 2001).

Na concepção de Dewey, para a educação escolar produzir resultados positivos, é imprescindível relacionar as atividades pedagógicas e os conteúdos trabalhados com o contexto social dos alunos, considerando a realidade de vida deles e suas experiências, o que tornaria o aprendizado mais significativo. O processo do aprendizado entretence conhecimento e prática, pois ambos são interdependentes. Dessa forma, a educação é um dos instrumentos mais eficazes de se provocar mudanças na sociedade, se não for o mais importante, em prol de uma sociedade próspera e democrática. Nessa perspectiva, cabe ao professor despertar o interesse pelo aprendizado no aluno e demonstrar a ele que os conhecimentos são carregados de sentido, associando-os às práticas sociais.

Dewey almejava uma educação democrática, sintonizada às modificações sociais. Pois, em sua visão, a educação seria capaz de propiciar a humanização e a transformação social. As escolas deveriam atuar na formação de indivíduos críticos e ativos, contribuindo com a redução das desigualdades de oportunidades socioeducacionais, democratizando a sociedade, visto que, para ele, todos os cidadãos deveriam ter acesso às oportunidades de forma igualitária (CUNHA, 2001; PEREIRA *et al.*, 2009).

De acordo com Xavier (2017), Anísio Teixeira foi orientado de John Dewey quando cursou mestrado em educação (*Master of Arts*) no *Teacher's College* da *Columbia University* de Nova York em 1928. Nesse período, conforme Cunha (2001), ocorria um intenso movimento de renovação educacional nos Estados Unidos, o qual reivindicava a remodelação dos programas escolares, o que era defendido por Dewey. Suas propostas influenciaram o

pensamento educacional de Anísio Teixeira e de outros educadores brasileiros, os quais participaram de ações em prol de reformas na educação brasileira, fundamentados no movimento da Escola Nova. Segundo Saviani (2010, p. 226), “Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino”, mas defendeu uma educação pautada em metodologias ativas do trabalho escolar, em que os alunos deveriam construir o seu próprio conhecimento, realizando atividades práticas que seriam fundamentais para a ocorrência do aprendizado. Uma concepção pragmatista.

O escolanovismo defende uma educação embasada em metodologias de ensino ativas, em que o aluno se envolve diretamente em seu aprendizado e desenvolvimento, visto que ele é considerado o centro do processo educacional. As práticas e as tentativas em solucionar problemas são determinantes para que os alunos consigam aprender de maneira significativa. Para tanto, a escola precisa ser criativa e propiciar a experimentação por meio de recursos variados, incluindo atividades práticas e a disponibilidade de materiais didáticos diversificados, os quais visam proporcionar oportunidades de aprendizagem. Para Anísio Teixeira (1994, p. 46) “o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição”. Esse modelo educacional busca romper com o ensino tradicional, desenvolvido pela Pedagogia Tradicional.

A prática pedagógica tradicional, por sua vez, segundo Saviani (2009), é centrada na figura do professor e cabe a ele transmitir aos alunos os conhecimentos científicos historicamente acumulados. Em contrapartida, os estudantes devem de maneira disciplinada assimilar esses conhecimentos e realizar exercícios repetitivos a fim de fixá-los.

Para o grupo de renovadores brasileiros, como por exemplo, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, o papel da escola ia muito além do ato de ensinar os conteúdos formais, em meio às mudanças que ocorriam na sociedade. Cabia à escola preparar as crianças para a nova sociedade que se firmava. Ainda, os escolanovistas acreditavam ser a educação a única ferramenta capaz de promover uma sociedade democrática, com oportunidades igualitárias às diferentes classes sociais (CHAVES, 2002).

Foi Lourenço Filho quem publicou, em 1930, o primeiro livro sobre as ideias renovadoras no Brasil, chamado *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Na obra ele apresenta explicações sobre o que é a Escola Nova. Em sua visão, a base científica do escolanovismo são os estudos de biologia, psicologia e sociologia, segundo Saviani 2010.

Ainda, Saviani (2010, p. 212) esclarece que para Fernando de Azevedo a Escola Nova envolvia três aspectos: escola única, escola do trabalho e escola-comunidade. Considerava que a escola não deveria ser apenas um “aparelho de instrução”, mas que deveria propiciar

uma educação integral, englobando a “educação física, moral e cívica”. Com esse trabalho, seriam desenvolvidos hábitos higiênicos e cuidados com o físico e a saúde dos indivíduos, além da propagação de valores morais para o comportamento dos cidadãos.

Quando os preceitos da Escola Nova tomaram corpo entre os intelectuais brasileiros, a sociedade brasileira vivia um intenso processo de mudança, em grande parte, ocasionado pelo capitalismo industrial e pela crise na educação. Na sequência, abordamos essas mudanças para compreendermos como a ideia de educação integral foi introduzida na educação nacional, a qual, anos mais tarde, deu origem à educação em tempo integral.

2.1.1 Contexto socioeconômico e educacional do Brasil nas décadas de 1920 e 1930

O Brasil passou por um intenso processo de modificação econômica e social a partir da década de 1920, atingindo o seu ápice na década posterior. O modelo primário exportador, baseado na venda de produtos agrícolas, que tinha como principal produto o café, foi sendo substituído pelo modelo urbano-industrial. Essas transformações socioeconômicas estiveram associadas à expansão do ensino pelo país.

Romanelli (2014) explica que até a década de 1920, as camadas dominantes, que possuíam alto poder econômico, mantiveram o ensino organizado de forma fragmentária e pautado exclusivamente em suas necessidades. Conforme a autora (2014, p. 47), “a função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a inteligência do regime”, visto que a educação não era uma exigência do modelo socioeconômico brasileiro e restringia-se à classe aristocrática e às classes médias urbanas que privilegiavam o trabalho intelectual em detrimento do trabalho braçal.

Essa situação vigorou no país por anos, segundo Teixeira (1956). Ele relata que o ensino brasileiro era quase exclusivo às camadas economicamente favorecidas, pois a sociedade da época se dividia em dois grupos, aqueles que trabalhavam e não precisavam estudar e aqueles que, devido às suas condições financeiras, não precisavam trabalhar e quando o fazia, atuavam em cargos específicos para os quais se exigia o ensino ofertado, configurando-se como uma escola para as elites.

Porém, quando essas classes deixaram de ser as únicas a procurarem as escolas, devido às novas demandas socioeconômicas, o modelo que até então atendia as demandas da

sociedade foi rompido. Assim, desde a Primeira República¹, iniciou-se um desequilíbrio nessa ordem, pois a população das camadas média e popular passou a pressionar cada vez mais o governo pela oferta escolar, devido ao aumento acentuado da procura por vagas nas escolas.

Muitos movimentos sociais foram organizados nesse período e reivindicações começaram a tomar forma em toda a nação. O êxodo rural também contribuiu para o aumento da classe operária, a qual começou a fazer as primeiras greves, inspirada nos movimentos dos operários europeus. Entre 1920 a 1950 surgiram diversos movimentos culturais pelo país, demonstrando que parcelas da sociedade estavam buscando mudanças (CANO, 2012; ROMANELLI, 2014).

Os anos 1920 foram de baixo crescimento para as exportações brasileiras, contrastando com o que havia ocorrido na década anterior. Contudo, mesmo com a queda nas exportações, o Brasil, economicamente falando, imergiu consideravelmente, usando “a acumulação primitiva de capital e a ampliação crescente do mercado interno” (ROMANELLI, 2014, p. 50), mecanismos que possibilitaram o seu desenvolvimento industrial. A economia brasileira reagiu à crise mundial de 1929 e mudou a renda de um setor para o outro: do setor agrícola para o industrial. A produção agrícola que até então tinha como ponto forte as exportações, passou a atender o mercado interno.

Com a mudança da base econômica voltada ao mercado interno e com a instalação de indústrias, o Brasil se saiu bem perante a crise. Cano (2012) pondera que o governo de Getúlio Vargas foi determinante para que isso ocorresse, pois, mesmo que de maneira autoritária, ele conseguiu implantar as transformações necessárias no país, em especial a política de industrialização com a crescente intervenção do governo (ROMANELLI, 2014), impulsionando a urbanização e a industrialização nacional, consolidadas no pós-guerra².

De maneira geral, como o país manteve sua produção em alta, durante os anos de 1930, os lucros gerados vieram a estimular a expansão urbana e industrial. O crescimento populacional das cidades e a implantação de indústrias pelo país exigiram o aumento da oferta de serviços e de preparação de pessoal para assumir os novos postos de trabalho que surgiram com os setores secundários e terciários da economia. O modelo econômico passou a exigir a formação para o trabalho capitalista e, aos poucos, cidadãos de diferentes camadas sociais começaram a sentir a necessidade de escolarização (CANO, 2012; ROMANELLI, 2014).

¹ Também conhecido como Velha República, é o período histórico do Brasil que se iniciou em 15 de novembro de 1889 com a Proclamação da República, substituindo o regime monárquico, e que se estendeu até outubro de 1930 quando ocorreu a Revolução de 1930 em decorrência da destituição de Washington Luís da presidência e o impedimento do presidente eleito Júlio Prestes em assumir a função. Com isso, Getúlio Vargas assumiu e governou o Brasil por 15 anos consecutivos (VARES, 2011).

² Período após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Dessa forma, principalmente a partir da década de 1930, ocorreu a expansão do ensino em decorrência do crescimento demográfico e do aumento da urbanização. A oferta da educação escolar para as classes populares passou a ser uma exigência (DULTRA; MOLL, 2018). No entanto, a expansão do ensino aconteceu de forma deficiente, tanto em termos de estrutura como de quantidade, pois ocorreu às pressas, sem um planejamento adequado.

2.1.2 Movimentos educacionais de renovação e os preceitos da educação integral

Essas mudanças na sociedade fizeram com que movimentos coordenados por intelectuais e políticos borbulhassem pelo país, dentre eles, o movimento renovador, que colocou em cena os preceitos do escolanovismo, opondo-se à Pedagogia Tradicional e buscando a reconstrução do sistema educacional brasileiro.

Paro *et al.* (1988) referenciam os estudos de Jorge Nagle sobre a educação brasileira (embora haja críticas sobre a abordagem de Nagle) ao relatar que no princípio dos anos 1920 o país esteve inserido em um movimento que considerava a educação como solução dos problemas nacionais, incluindo os políticos, sociais e econômicos. O combate ao analfabetismo e a ampliação do acesso da população às escolas, em especial para os indivíduos das classes populares, passaram a ser considerados fundamentais para democratizar a sociedade. Correlacionava-se que, quanto maior o número de pessoas frequentando escolas, maior seria a promoção da formação para a cidadania e o desenvolvimento do país.

Nessa perspectiva, a alfabetização e a escolarização seriam remédios para curar o Brasil, pois transformariam uma sociedade composta por ignorantes em verdadeiros cidadãos, civilizando-os (CAVALIERE, 2010). Porém, na década de 1920, esse movimento que considerava a oferta escolar como responsável por melhorar toda uma nação, deu lugar a um outro conhecido como “otimismo pedagógico”. Ele é definido por Jorge Nagle (1974) como um período em que a escola passou a ser supervalorizada e entusiasmou várias reformas educacionais. Durante essa fase, os preceitos escolanovistas se espalharam pelo país, propagados por intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que buscaram mudanças significativas na educação. Preocupavam-se com a qualidade da educação oferecida aos estudantes e fortaleceram o movimento da Escola Nova no Brasil e a concepção de educação integral, no sentido de uma educação que capacitasse o estudante de forma plena, preparando-o como cidadão (PARO *et al.*, 1988).

Entretanto, Saviani (2009, p. 47) critica a visão do “otimismo pedagógico”, pois, para ele, essa perspectiva desarticulou a preocupação que havia sobre a educação: de uma ferramenta que proporcionaria a participação da massa popular no processo político para a docência centrada em técnicas pedagógicas. Para ele, com o escolanovismo “a preocupação política em relação à escola refluuiu”. Embora a inserção dos pressupostos escolanovistas no final da década de 1920 tenha trazido a concepção de educação integral ao país, ela não estava relacionada à ampliação da jornada escolar, mas sim à formação educacional do sujeito.

Todavia, as mudanças na perspectiva da educação entraram, de fato, em evidência, mais precisamente em 1924, quando foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE) por 13 intelectuais no Rio de Janeiro preocupados com os rumos da educação nacional. Foi formada por profissionais de diversas áreas, como advogados, professores e jornalistas. A ABE se consolidou como um órgão político que visava reunir todos os que se interessavam pela educação (SAVIANI, 2010) e protagonizou discussões acerca das propostas educacionais existentes naquele período.

Nesse sentido, as Conferências Nacionais de Educação (CNEs) foram importantes eventos que corroboraram com as mudanças nas propostas educacionais brasileiras e o início das discussões acerca da educação integral. Os embates travados contribuíram para implantar, na década de 1950, as primeiras experiências de educação em tempo integral. Segundo Vieira (2017), entre 1927 e 1967 houve a realização de 13 CNEs em diferentes cidades do país, com o intuito de discutir e reformar o sistema educacional, abordando temas variados.

As CNEs foram criadas pela ABE com o interesse de promover maior visibilidade às discussões acerca dos problemas educacionais. Antes restritas a pequenos grupos, principalmente aos membros da ABE, a realização dessas conferências em âmbito nacional abrangeu temáticas mais amplas e envolveu um maior número de participantes, potencializando os debates propostos.

Ainda, de acordo com Romanelli (2014), durante as CNEs promovidas pela ABE, evidenciou-se o conflito que ocorreu entre duas correntes que faziam parte da mesma associação, mas com objetivos específicos. Uma delas era a dos reformadores que defendiam a Escola Nova, reivindicando uma escola pública, gratuita e laica, com o Estado como seu principal mantenedor e organizador. A outra era a dos católicos, os quais atribuíam à educação laica, proposta pelo primeiro grupo, uma ofensa aos princípios da educação católica e não viam com bons olhos a interferência do Estado na educação, pois, até então, instituições religiosas monopolizavam o ensino. Diante dos ideais opostos defendidos pelos dois grupos, o embate se estabeleceu.

Importante ressaltarmos que a ABE considerava o Estado como o grande responsável em produzir no país as transformações de âmbito intelectual e moral na população, as quais eram defendidas pela Associação. Apesar de os dois grupos existentes dentro da Associação, católicos e renovadores, estarem atentos aos problemas sociais e políticos do Brasil e ensejarem mudanças significativas no sistema educacional, havia uma grande diferença em como eles concebiam essa responsabilidade do Estado, bem como suas propostas de reforma ao ensino. Tal posicionamento criou a ruptura entre os dois grupos.

Os católicos se opunham principalmente à laicização do ensino, defendida pelos renovadores, pois para eles

[...] tanto a laicidade como o monopólio estatal do ensino atentam contra a ordem natural e divina. Eles reconhecem a importância do Estado, mas entendem que seu papel, no interesse do bem comum, é o de orientar, articular e coordenar as ações da Igreja e da família no exercício da tarefa educativa. E justificavam sua posição com duas ordens de argumento. A primeira ordem era de caráter filosófico-teológico, tendo, pois, sentido universal, fundamentado na filosofia perene sistematizada, a partir de Aristóteles, por Santo Tomás de Aquino. A segunda ordem de argumento é de caráter empírico e histórico: a laicidade e o monopólio estatal do ensino chocam-se com a moral e os sentimentos católicos da maioria do povo brasileiro (SAVIANI, 2010, p. 258).

Durante a IV CNE, realizada no Rio de Janeiro em dezembro de 1931, foi iniciada a elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, considerada por Saviani (2010) o estopim para o conflito entre os dois grupos. Com a publicação do documento em 1932, a ruptura definitiva entre eles ocorreu. Os católicos fundaram, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação e, com isso, o movimento intelectual brasileiro ficou dividido entre católicos e renovadores no período de 1930 a 1940. Esse embate ideológico estabelecido entre os principais intelectuais da época fez com que o Estado tentasse conciliar os dois grupos, pois ambos tinham força na educação brasileira (ROMANELLI, 2014).

A partir do movimento escolanovista, originou-se a concepção de uma educação que buscava a formação integral do sujeito, uma educação integral. Essa, por sua vez, passou a fazer parte do discurso de grupos políticos que atuavam no país em correntes distintas, como explica Cavaliere (2010, p. 249):

As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. [...] Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático.

Ainda, conforme a autora, dentre os significados que surgiram na época em relação à

concepção de educação integral, havia a defendida pelos integralistas, membros do grupo nominado Ação Integralista Brasileira (AIB), a qual se baseava numa escola com a função de moralizar a população, por meio da obediência e disciplina dos cidadãos perante os direcionamentos do Estado. Esse grupo político liderado por Plínio Salgado atuou no Brasil na década de 1930. Os integralistas focavam no nacionalismo exacerbado e tinham como intuito difundir sua doutrina por meio da divulgação nos veículos de comunicação em massa, como jornais, revistas, cinema e rádio, assim como faziam Mussolini e Hitler na Europa com êxito. Eles buscavam um regime que valorizasse as características histórico-culturais do país, enaltecendo a nação e pregando o patriotismo (SILVA, 2005). Defendiam uma educação integral que incorporasse valores religiosos, pautados em princípios morais e cívicos, com apreço à manutenção da família, da religião e da obediência ao Estado, considerado a autoridade máxima a ser seguida. Em suma, uma educação doutrinária.

Contraopondo-se aos ideais integralistas, Cavaliere (2010) aponta a existência de outras propostas de educação integral, como a dos socialistas utópicos, em âmbito internacional e as correntes liberais brasileiras, as quais buscavam a renovação educacional do país.

Os socialistas utópicos faziam parte das correntes socialistas que se espalharam pela Europa no século XIX. São considerados os primeiros pensadores socialistas e buscavam uma sociedade justa e igualitária, que se daria por meio da convivência harmônica entre as pessoas, sem ser necessária a luta entre as classes. Além do mais, não se opunham de forma ferrenha ao capitalismo, por isso suas ideias foram consideradas utópicas, inalcançáveis. Tais preceitos refletiam na educação por eles proposta. Os principais pensadores desse grupo foram Robert Owen, Charles Fourier e Saint-Simon (RODRIGUES, 2018).

Em relação às correntes liberais no país, seus defensores consideravam a educação integral a solução para propagar as ideias democráticas na sociedade. A partir de seus debates, a educação integral passou a ocupar lugar de destaque nas discussões educacionais, sofrendo reformulações na medida em que a sociedade se transformava e as perspectivas em relação ao ensino também (CAVALIERE, 2010), sendo reivindicada pelos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

2.1.3 O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e a proposta de educação integral para todos

O redator do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi o professor e jornalista Fernando de Azevedo, integrante da ABE, considerado por Saviani (2010) como o maior

divulgador da Escola Nova em solo brasileiro. O documento foi aprovado e assinado por 26 intelectuais, sendo publicado em 1932. Dentre os nomes que o assinaram, citamos: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meireles, Venâncio Filho, entre outros. Anísio Teixeira assumiu a importante tarefa de realizar a articulação para ampliar a divulgação do texto (SAVIANI, 2010; ROMANELLI, 2014).

O documento defende a escola pública para todos, de forma democrática. Opõem-se a qualquer forma de discriminação ou desigualdade em oportunidades educacionais. Para isso, o Estado deve assegurar o acesso à educação para todos, independentemente de classe social, raça ou religião.

Segundo Romanelli (2014), ele propõe uma educação nova. A mudança na base de produção e econômica do capitalismo industrial exigia adequação do modelo educacional para atender novas demandas de produção e organização socioeconômica do país. Para a autora, o “Manifesto representa, efetivamente, a ideologia dos renovadores” (2014, p. 148), relacionando educação e desenvolvimento do país. No entanto, ela aponta inconstâncias no documento, pois seu texto traz uma visão “romântica” dos problemas educacionais, em particular da ausência de formação dos professores para a nova realidade.

Assim, por exemplo, enquanto apresenta uma concepção avançada da educação e suas relações com o desenvolvimento, denunciando uma visão globalizante deste último, permanece, todavia, no terreno do romantismo, quando cogita das causas dos problemas educacionais. Ao colocar estes como decorrência da falta de uma “filosofia de vida” por parte dos educadores. (ROMANELLI, 2014, p. 148)

Apesar de em alguns aspectos mostrar-se incoerente com as mudanças requisitadas, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* possui grande importância na busca da educação para todos. Clama pela educação integral e intenciona acabar com os privilégios das classes sociais elevadas, valorizando as capacidades de cada ser humano em detrimento de uma hierarquia das classes até então em vigência. Isso, porque, segundo Azevedo *et al.* (1932, p. 4), a educação nova “tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo”.

Os princípios básicos da educação nova presentes no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* são: a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. O princípio da laicidade é o de que a instituição escolar está acima de qualquer crença ou religião, respeitando a integridade do ser humano e seu direito de escolha por qualquer ou nenhuma religião, sem a imposição de preceitos religiosos durante sua escolarização. A gratuidade é

vista como forma de garantir a educação formal a todos os cidadãos, até então concentrada nas classes elitizadas economicamente. A obrigatoriedade assegura a educação às crianças e adolescentes até os 18 anos, quando supostamente estão preparados para o mercado de trabalho, assim, constitui-se um meio de evitar a exploração do trabalho infanto-juvenil e o analfabetismo, objetivando que todos exerçam seu direito à educação pública. E, por fim, a coeducação com o intuito de não haver mais separação educacional entre os sexos, meninos e meninas com direito a uma educação em comum e igualitária (AZEVEDO *et al.*, 1932).

O documento exige posicionamento do governo para assegurar a reconstrução educacional desejada ao Brasil. Pois, o Estado deve “considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 5). Assim, o cidadão tem direito a uma “educação integral” conforme o próprio documento define, e o Estado, por sua vez, tem o dever de prover essa educação integral. Ideias de autonomia educativa, descentralização do ensino e educação voltada aos princípios da solidariedade, do bem comum e da igualdade perpassam a educação, devendo ser para todos. Defendia-se a necessidade de migrar de um sistema educacional definido como tradicional, que segregava alunos das camadas populares e privilegiava as camadas elitizadas, para uma escola renovada, com a educação centrada nos interesses dos indivíduos, garantindo a eles o direito à educação.

Os signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* compreendiam a extrema necessidade de reorganizar a educação brasileira. Suas propostas tinham como intuito o acesso escolar às diferentes classes populacionais, sem restrições ou discriminações. O novo modelo de escola deveria realizar um trabalho diferente, inovador, com metodologias e currículos novos, contrapondo-se ao denominado modelo tradicional, visto por eles como ultrapassado e fracassado. Era necessário que o aluno construísse o seu conhecimento, aguçando sua vontade de aprender. Acreditava-se que, por meio de seu esforço, o aprendizado seria muito mais significativo.

Contudo, cabe ressaltar que tanto a Pedagogia Tradicional, quanto a Pedagogia Nova (Escola Nova) são consideradas por Libâneo (1990) e Saviani (2009) como modelos educacionais com base em teorias liberais. Essas teorias fundamentam-se em uma educação escolar que não trabalha com a formação crítica dos alunos, mas reproduz o *status quo*. Para Saviani (2009), essas possuem um viés capitalista, baseado na estratificação social. As pedagogias liberais visam preparar os alunos para exercer os diferentes papéis da sociedade, adequando-os às exigências dela, conforme suas aptidões. Para o autor citado, esse modelo

pedagógico é uma forma de impor o conformismo a cada um, sem questionamentos ou busca por melhorias. A educação escolar recebe a incumbência de adaptar o indivíduo para cumprir o seu papel na sociedade. Coelho e Portilho (2009) afirmam que a Escola Nova foi a maior representação da corrente liberal no Brasil.

Apesar da ampla divulgação das metodologias escolanovistas, o número de instituições que aderiram as suas propostas foi reduzido, devido ao alto custo de implementação e manutenção, pois demandava salas de aula com pequenos grupos de alunos e ampla variedade de materiais pedagógicos. O professor deveria motivar e orientar seus alunos, cabendo a eles a busca pelo aprendizado, por isso, a necessidade da oferta vasta de recursos. Assim, o acesso foi prioritariamente para estudantes provenientes de famílias elitizadas e com alto poder aquisitivo. Esses foram os que, em sua maioria, conseguiram usufruir dessas poucas escolas. A grande massa popular ficou de fora. Apesar da reduzida implantação estrutural nas escolas das ideias escolanovistas, suas metodologias de trabalho e propostas educativas se difundiram entre os educadores brasileiros, inclusive entre os que atuavam nas escolas públicas. Porém, como a organização escolar não acompanhou seus ideais, tal difusão provocou o descuido por parte dos professores com o ensino e a disciplina, rebaixando ainda mais a qualidade do ensino às camadas populares e elevando a desigualdade educacional entre elas e as camadas elitizadas (SAVIANI, 2009).

Nesse cenário socioeducacional, nasceu a proposta de Anísio Teixeira para a educação em tempo integral (SAVIANI, 2010). Embora inspirada no norte-americano John Dewey, a concepção de educação que Teixeira desenvolveu foi adaptada à realidade brasileira (MORMITO, 2018). Seu conceito de educação extrapola conteúdos sistematizados, preparando os alunos para viverem em sociedade com vistas a buscarem um futuro melhor, isto é, uma educação transformadora.

2.2 ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL

Um atuante intelectual, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o professor Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, na Bahia, no ano de 1900 e faleceu no Rio de Janeiro em 1971 (NUNES, 2010). Anísio Teixeira foi um dos educadores brasileiros de maior destaque em todos os tempos e deixou um importante legado à educação brasileira, seu nome foi incorporado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas políticas públicas educacionais. Em 2001, por aprovação do Senado Federal, passou a se chamar

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, mas manteve a sigla Inep³. Isso se deu como uma forma de prestar homenagem às contribuições do intelectual baiano que ocupou a posição de diretor-geral do Instituto de 1952 a 1964 (INEP, 2020a).

Filho de Deocleciano Pires Teixeira e de Ana de Souza Spínola Teixeira, Anísio Teixeira nasceu em uma família economicamente bem estabelecida. Seu pai era médico e fazendeiro, enquanto que sua mãe pertencia a uma família socialmente bem posicionada. Tal situação lhe possibilitou realizar bons estudos, iniciados no Colégio Jesuíta São Luís Gonzaga em sua cidade natal e finalizados nos Estados Unidos. Devido aos desejos do pai, graduou-se em Direito no Rio de Janeiro em 1922, período em que declinava ao sacerdócio. Muito jovem, em 1924, quando já havia retornado à Bahia como Bacharel em Direito, assumiu seu primeiro cargo político como Inspetor Geral de Ensino, iniciando sua atuação na área educacional. Em 1925, Teixeira fez uma viagem à Europa, com o intuito de conhecer os sistemas de ensino de diversos países, como Itália e França e, em 1928, iniciou seu Mestrado nos Estados Unidos, concluído em 1929, em que teve como orientador John Dewey, de quem recebeu a base dos seus ideais escolanovistas.

Após décadas atuando em cargos administrativos na educação pública brasileira, em que trabalhou como Secretário da Educação e Cultura do Distrito Federal, Secretário de Educação da Bahia, Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, reitor da Universidade de Brasília, entre outros, em 1965 Anísio Teixeira lecionou na Universidade de Colúmbia e na Universidade da Califórnia, período em que deixou o Brasil por causa da ditadura militar, retornando em 1966. Em sua atuação profissional, compôs o grupo de intelectuais que elaborou e assinou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932 e o *Manifesto dos Educadores – Mais uma vez Convocados* em 1959 (AZEVEDO *et al.*, 1932; 2006).

Foi casado com Emília Ferreira Teixeira, com quem teve 4 filhos: Carlos Antônio Ferreira Teixeira, Marta Teixeira Gama Lima, Ana Cristina Teixeira Monteiro de Barros e José Maurício Ferreira Teixeira. Ainda hoje, a morte de Anísio Teixeira é vista com mistério e desconfiança. A versão oficial conta que ele teria caído acidentalmente no fosso de um elevador em 11 de março de 1971, o que provocou o seu falecimento, versão que ainda gera dúvidas (NUNES, 2010; XAVIER, 2017). Publicou diversas obras, como: *Aspectos*

³ Tem como atribuições atuar na formulação de políticas educacionais nos níveis de governo, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento econômico e social do Brasil. Foi criado em 1937 pela Lei nº 378 com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia (Inep), tendo como seu primeiro diretor-geral Lourenço Filho. Em 1972, ele passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e foi desvinculado do MEC pelo Decreto nº 71.407. Em 1997 o Inep passou a ter autonomia e se transformou em autarquia federal, passando a ser o órgão responsável pelas avaliações, pesquisas e levantamentos de dados estatísticos em âmbito federal. (INEP, 2020a).

Americanos de Educação (1928), *A Educação e a Crise Brasileira* (1956), *Educação não é Privilégio* (1957) e *Educação e o Mundo Moderno* (1969), dentre outras.

Como gestor e educador, ao longo de sua vida profissional propôs e implantou novas metodologias ao trabalho escolar (NUNES, 2010). Embora Saviani (2010) considere Fernando de Azevedo como o maior divulgador da Escola Nova no Brasil, Coelho e Portilho (2009) afirmam que Anísio Teixeira foi o principal expoente da Escola Nova no Brasil, devido à sua importante atuação na educação.

Figura 1 - Anísio Teixeira



Fonte: Acervo dos Arquivos CPDOC/FGV, [s/d].

Anísio Teixeira foi idealizador de uma educação pública de qualidade, empenhou esforços em proporcioná-la a toda população, principalmente aos cidadãos mais pobres, pois para ele todos deveriam ter uma formação consistente e completa. Embora nunca tenha usado a expressão “educação integral”, todas as propostas educacionais e produção acadêmica de Anísio Teixeira foram em prol da educação integral, como explica Cavaliere (2010, p. 258):

As bases sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola é verdadeiramente “comum”, isto é, democrática.

Mesmo influenciado por Dewey, não se prendeu totalmente às ideias do norte-americano e apresentou uma proposta educacional baseada na realidade brasileira. Segundo Chaves (2002), o intelectual baiano atribuía à escola funções que iam além do trabalho com conteúdos sistematizados, cabendo a ela exercer um papel cultural e social de grande

relevância na vida dos alunos. Nunes (2010, p. 40) pontua que Teixeira “encontrou em Dewey a resolução em defesa de um sistema público de educação que permitisse a todos usufruírem dos benefícios da igualdade no aparelhamento para futuras carreiras”, visto que Dewey era contrário a uma educação que preparasse pessoas para papéis específicos, pré-estabelecidos, no mundo do trabalho e na sociedade. Ele defendia a concessão de autonomia aos cidadãos pertencentes às camadas mais baixas da sociedade, dando-lhes a oportunidade de escolherem o seu futuro profissional.

Saviani (2010) vê em Anísio Teixeira as bases filosóficas e políticas para o movimento renovador que embasou a Escola Nova. O educador considerava a educação como um direito de todos e não um privilégio de poucos. Atuante nas discussões educacionais que se ascenderam no Brasil durante as décadas de 1920 e 1930, defendia uma educação igualitária, de boa qualidade e sem discriminações no acesso e permanência. Para tanto, buscou, por meio de projetos educacionais, a inclusão de crianças e adolescentes pobres nas escolas, provendo-lhes oportunidades de educação para superação das condições sociais em que se encontravam, com vistas a um futuro melhor.

No Brasil, na década de 1930, ainda prevalecia uma visão de educação com objetivos cívicos e sanitários, baseada na alfabetização das massas. Mas, Teixeira, inspirado nos estudos de Dewey, como já mencionamos, trouxe um elemento novo: a educação contínua. Esta não comportava modelos prontos a serem atingidos, como se exigia na educação cívico-moralizadora, mas tinha por base ideais de uma educação de “caráter formativo mais amplo e efetivamente democrático”, conforme assevera Cavaliere (2010, p. 251). Ela explica que essa nova concepção apresentava a educação como um processo em constante desenvolvimento, sem limites, algo vivo e dinâmico. Tal concepção enxergava a educação como forma de proporcionar descobertas e desenvolvimento permanente, aos quais eram necessárias novas maneiras de organizar o trabalho escolar, com a ampliação e a diversificação das atividades.

Inquieto e sedento por melhorias educacionais, as propostas de Teixeira para a educação começaram a ser implantadas no Brasil. Ele pensou em uma educação que formasse integralmente os alunos, visando uma educação democrática para democratizar a sociedade. O intelectual se preocupou em trabalhar com a ampliação das funções da escola diante das transformações da sociedade (CHAVES, 2002; CAVALIERE 2010).

Em seu livro *A Educação e a Crise Brasileira*⁴ (1956), Teixeira expressa o desejo de transformação do sistema educacional brasileiro. Apresentando e analisando aspectos sócio-

⁴ Livro que reúne uma coletânea de ensaios escritos por Anísio Teixeira abordando as relações entre sociedade e educação. Foi publicado em 1956.

históricos da educação escolar, ele afirma que as mudanças na educação brasileira aconteceram tomando por base a evolução da educação na Europa, porém essas transformações mantiveram no Brasil as divisões da oferta e acesso escolar conforme as posições sociais dos indivíduos. Diante dessa realidade, ele almeja a democratização do ensino, pois a escola pública deve ser para todos, atendendo a sociedade de maneira igualitária. O intelectual chama a atenção para o fato do desenvolvimento social e econômico no Brasil não ocorrer de forma sincronizada, como ocorrera na maioria dos países europeus, considerados por ele como civilizados, pois a sincronização do progresso social e econômico levaria a uma conciliação ou fusão dos dois processos no país, o que seria positivo. Nos anos 1950, ele pondera:

Mas, o desenvolvimento do Brasil, desigual no espaço, impondo aqui um sistema de escolas, moderno e variado, permitindo ali o anacronismo de escolas de pura e simples classificação social, e desigual no tempo, levando a nação a lidar com as suas crises de desenvolvimento quando as nações que nos fornecem os métodos de ação já de muito as superaram; esse desenvolvimento, diversificado e retardado somente agora vem provocando a crise de educação, que nos cumpre resolver, se não quisermos agravar a situação seríssima em que se debate a nação com as suas escolas. (TEIXEIRA, 1956, p. 37)

Anísio Teixeira critica o descompasso em que a expansão escolar estava acontecendo no Brasil, propiciada, entre outros fatores, pela oferta de escolas com baixa qualidade para sanar os anseios das massas populares pelo acesso à educação. Ele também critica a centralização da oferta dualista do ensino que acentuava as desigualdades de oferta educacional. Assim, todo o trabalho educacional do intelectual foi sustentado pela intenção de disponibilizar educação escolar às diferentes camadas sociais em patamares idênticos, democratizando o ensino e coibindo a seletividade educacional presente nos níveis sociais.

Chaves (2002) relata que as primeiras iniciativas de Anísio Teixeira para mudar a educação pública ocorreram no período em que ele foi um dos diretores de Instrução Pública no Rio de Janeiro, na época, Distrito Federal do país. Além de Anísio Teixeira, entre 1922 e 1935, também ocuparam o cargo Carneiro Leão e Fernando de Azevedo.

Em sua gestão, logo após a de Fernando de Azevedo e concluindo a gestão da ‘trinca’, Teixeira deu continuidade às reformulações educacionais iniciadas por Carneiro Leão, baseadas nos princípios da Escola Nova e propondo uma educação integral. Segundo Cunha (1999), após ter assumido o cargo, Anísio Teixeira preparou normas para a realização de uma reforma educacional visando acabar com a dualidade da oferta, pois o ensino primário e o profissional ficavam a cargo dos municípios e dos estados, promovendo uma educação voltada ao povo, com enfoque nas vagas de trabalho. Enquanto que o Governo Federal, na

época chefiado por Getúlio Vargas, era responsável pelo ensino secundário e superior, direcionado às elites, o qual voltava-se à formação cultural e intelectual. Com isso, escolas primárias e profissionais, foram historicamente desprestigiadas.

Para Teixeira, tal divisão apresentava uma discrepância dentro da sua perspectiva de escola experimental, democrática e visando a formação plena. Cultura e trabalho não poderiam estar separados, mas sim integrados. Era preciso reorganizar as redes de ensino e o Governo Federal deveria dar maior autonomia de trabalho às escolas municipais e estaduais. Ele reorganizou o Departamento de Educação do então Distrito Federal, unificando

[...] os propósitos educativos existentes, isto é, o de criar instituições de ensino com os objetivos tanto das escolas secundárias quanto das escolas profissionais [...] Em primeiro lugar, o prestígio das escolas secundárias seria transferido para as profissionais. Em segundo lugar, a vantagem econômica proveniente do fato de que várias matérias poderiam ser estudadas por alunos de cursos diferentes, conjuntamente. Em terceiro lugar (outra vantagem econômica), todo o prédio e toda a aparelhagem teriam utilização plena, com os múltiplos programas ministrados em conjunto. Mas, a vantagem que mais interesse despertava era a de atenuar a discriminação social e pedagógica”. (CUNHA, 1999, s.p.)

Criou divisões de ensino e implantou cinco escolas experimentais para métodos de ensino no Rio de Janeiro: Escola Bárbara Otoni, Manuel Bonfim, México, Argentina e Estados Unidos. Essas escolas, pautadas nos princípios de Dewey e Kilpatrick, propunham atividades de ensino em consonância com os interesses dos alunos (CHAVES, 2002), pois ele compreendia que a educação deveria ir além das práticas tradicionais do ensino. É importante dizermos que William Kilpatrick (1871-1965) e John Dewey (1859-1952) foram idealizadores da filosofia progressivista direcionada à experimentação da educação. Enquanto Dewey se dedicou à teoria, Kilpatrick colocou-a em prática, valorizando as metodologias ativas, as quais são pautadas nas experiências (YUS, 2002).

Na proposta de Teixeira, alunos e professores teriam mais autonomia educacional, relacionando o aprendizado escolar com suas experiências de vida. Com isso, os educandos vinculariam aos conteúdos mais sentido em aprendê-los, haveria troca de conhecimentos e formação de novos pensamentos, aprendizados e comportamentos, enfim, um método ativo de ensino e aprendizado. A metodologia ativa tem sido discutida atualmente como inovação para se trabalhar em sala de aula e é divulgada pela BNCC (BRASIL, 2018a), como abordaremos na última seção. Por ora, voltamos à experiência de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro.

Das cinco escolas implantadas por ele, três delas adotaram o sistema *Platoon* (Escolas: México, Argentina e Estados Unidos), inserindo atividades culturais e sociais na grade escolar com o intuito de organizar o ensino abordando trabalho, estudo e recreação, o que

desenvolveria todos os aspectos da criança. O funcionamento dessas escolas foi organizado por meio de pelotões, visando a otimização do tempo e do espaço escolar (CHAVES, 2002). Segundo Xavier (2017), o sistema educacional *Platoon* foi baseado no modelo norte-americano observado por Teixeira na cidade de Detroit, nos Estados Unidos.

Coelho e Portilho (2009) destacam que um dos pilares do pensamento anisiano fundamenta-se no aumento das funções da escola e na democratização do ensino. Para tanto, ele se tornou um motivador do aumento do tempo escolar, o qual deveria abranger atividades relativas à formação para o trabalho, arte, recreação, além das disciplinas convencionais. Essa formação é o que podemos entender como uma educação integral. Visando superar o caráter propedêutico do ensino tradicional, ele planejou uma educação escolar muito mais ampla, em que as atividades desenvolvidas contemplassem várias áreas da formação humana.

Teixeira foi o principal incentivador brasileiro para a implantação da educação em tempo integral. Acreditava que deveria haver uma reforma educacional consistente e que toda nação deveria apoiar

[...] uma reconstrução escolar, por meio da qual se estabeleça para os brasileiros a oportunidade de uma educação contínua e flexível, visando prepará-los para a participação na democracia, ideal político herdado do século XIX, e também para a participação nas formas novas de trabalho de uma sociedade economicamente estruturada, industrializada e progressiva. (TEIXEIRA, 1956, p. 152)

A partir dos ideais de uma formação ampla e de combate às desigualdades de oferta e permanência dos alunos de diferentes classes sociais nas escolas, o educador propôs a ampliação da jornada escolar diária. Esse aumento do tempo de permanência do estudante na escola era visto por ele como uma forma efetiva de propiciar uma educação transformadora à população e que, acima de tudo, preparasse o aluno para a vida em sociedade.

Sobre esse aspecto, o intelectual pondera que para melhorar a educação escolar, o ideal seria “[...] prolongar o período escolar ao mínimo de seis horas diárias, tanto no primário quanto no médio, acabando com os turnos e só permitindo o ensino noturno como escolas de continuação, para suplementação da educação” (TEIXEIRA, 1976, p. 137). Ele via na prolongação do tempo escolar a oportunidade de se trabalhar mais atividades que contribuiriam com a formação plena do sujeito.

Nesse sentido, ele almejava o acesso à educação pública de qualidade para todos, propagando saberes que superassem o ensino propedêutico desconectado do meio social (TEIXEIRA, 1994). Para Teixeira essa qualidade viria por meio de um trabalho escolar que preparasse para o trabalho e a vida em sociedade, como um todo, oportunizando acesso à

cultura e às práticas esportivas, formando os indivíduos para práticas democráticas (CAVALIERE, 2010). Nessa perspectiva, ele assumia a concepção de escola como agente de transformação, por isso deveria ser tão bem elaborada.

Defensor das metodologias de ensino pautadas na prática e experimentação, para Teixeira (1956, p. 51), a escola tinha que ser “prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista”, visto que ela não deveria se constituir meramente como uma “instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade”. Em sua perspectiva, a escola deveria capacitar os alunos como cidadãos críticos e participativos, por meio das oportunidades de aprendizagem diversificadas. Por isso, Cavaliere (2010, p. 256) esclarece que para Anísio Teixeira a escola primária “[...] não pode ser uma escola de tempo parcial, pois esta não será apenas uma escola de letras, mas de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática”.

O educador também defendia o aumento dos dias letivos, ampliando o tempo de estudos. A fim de promover uma educação de melhor qualidade para todos, em detrimento de um sistema educacional que privilegiava as classes elitizadas, Teixeira começou a implantar as escolas de tempo integral no Brasil.

Segundo Menezes (2009), Anísio Teixeira via a educação pública de qualidade, embasada na educação integral, e em tempo integral, como promotora da cidadania e da justiça social, aumentando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e jovens, justificando a ampliação do tempo escolar diário. Tais elementos foram priorizados por ele ao planejar as escolas de tempo integral, com estrutura apropriada ao recebimento de alunos e desenvolvimento de atividades em áreas variadas durante o dia inteiro.

Durante sua atuação como gestor educacional em diversos cargos, tomou medidas que buscaram reformulações significativas no sistema de ensino brasileiro e o aumento da função social da escola, fundamentadas em projetos amplos, inovadores, como as Escolas Parque, iniciadas na década de 1950 com atendimento em tempo integral. Estas representam o pensamento renovador liberal de Anísio Teixeira em busca de uma educação para todos.

Podemos constatar que as iniciativas de aumento da jornada escolar diária, implantadas por ele, intentavam a formação integral dos sujeitos, privilegiando a dimensão humana, seus aspectos intrínsecos e elementos agregados por meio do convívio social e cultural. Sua existência foi acompanhada pela luta histórica em prol da redução da pobreza e das desigualdades sociais.

2.3 INICIATIVAS DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Como vimos anteriormente, o movimento escolanovista, ocorrido na década de 1920 e 1930, impulsionou mudanças na educação pública brasileira, mas a proposta de educação em tempo integral, com vistas a estender a permanência diária do aluno sob a responsabilidade da escola, tomou forma apenas na década de 1950, com a primeira experiência brasileira ocorrida no Estado da Bahia, em sua capital Salvador, onde foi fundado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), conhecido como Escola Parque, implantado por Anísio Teixeira.

Após a implantação dessa, outras experiências foram colocadas em prática no Brasil, como: as Escolas Parque em Brasília, na década de 1960, também planejadas por Anísio Teixeira; os Ginásios Vocacionais criados no início da década de 1960 no estado de São Paulo e que tiveram o seu fim decretado ao final da década, em meio à ditadura militar; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro, planejados e implantados por Darcy Ribeiro na década de 1980 e os Centros de Educação Integral (CEIs) em Curitiba, capital do estado do Paraná, iniciados em 1989. De acordo com Moll (2012), o CECR e os CIEPs foram os dois marcos significativos da escola de tempo integral no Brasil, pois com esses projetos, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro pretendiam uma educação democrática que contemplasse vários campos do desenvolvimento humano e que superasse desigualdades, mantidas e reforçadas pela oferta educacional disforme.

Destacaremos essas iniciativas de ampliação da jornada escolar, visto que são fontes de análise acerca da relação gerada entre alunos, escola de tempo integral e representações resultantes. Porém, inicialmente, faremos uma breve explanação acerca do contexto socioeconômico brasileiro nas décadas de 1950 e 1960, a fim de melhor compreendermos como os aspectos socioeconômicos interferiram na organização dessas primeiras instituições.

2.3.1 Contexto socioeconômico e educacional do surgimento das escolas de tempo integral no Brasil

De acordo com Anísio Teixeira (1956), entre o final da década de 1920 e a década de 1930 parecia que aconteceria a tão almejada reconstrução da educação, pois formou-se no país uma movimentação em prol de mudanças nas metodologias educacionais. Contudo, ele lamenta que após essa fase, o tradicionalismo educacional voltou a figurar nas escolas e as práticas consideradas como parte de metodologias novas passaram a ser recusadas. A escola

primária retomou seu enfoque estritamente nas habilidades de ler e escrever.

A década de 1930 foi marcada pela expansão educacional no Brasil como resposta às pressões populares. No entanto, Romanelli (2014) esclarece que a sua oferta foi caracterizada pelo baixo rendimento escolar e discriminação social, devido aos investimentos restritos para ampliar a quantidade de vagas. A partir daí, cresceu a defasagem entre a educação e o desenvolvimento do país, pois a ampliação do acesso escolar não garantiu uma educação de qualidade.

O golpe de estado que resultou no Estado Novo em 1937, com Getúlio Vargas no poder, paralisou o movimento renovador da educação nesse período, diante da repressão e do autoritarismo. As lutas ideológicas dos intelectuais por reformas educacionais foram colocadas de lado e o que se deu foram ações isoladas desses intelectuais, colocando seus projetos em prática dentro de seus alcances (ROMANELLI, 2014), de maneira restrita.

Ainda, Dorigão (2007) expõe que, embora a expansão da escola primária brasileira tenha sido iniciada nos anos 1930, ela se acentuou principalmente a partir da década de 1940. Até então, em termos gerais, a escola foi uma instituição para poucos, configurando-se como uma instituição elitizada. Com isso, propiciava boas condições de trabalho e estudo para os poucos professores e alunos que recebia, visto que concentrava pequena parte da população. Porém, nos anos que sucederam 1940, o enfoque foi outro, e a escola primária que até então segregava os filhos dos trabalhadores, dedicando-se a alunos de famílias abastadas, passou a receber a população em geral, de todas as camadas sociais. No entanto, como a qualidade educacional não acompanhou a oferta de vagas, a escola permaneceu, mais uma vez, seletiva.

A década de 1940 foi marcada pela saída de Getúlio Vargas do poder, depois de 15 anos consecutivos governando o país. Com um governo centrado na atuação do Estado e em ideologias antidemocráticas e nacionalistas, o começo do fim da ditadura de Vargas se deu a partir de 1943, quando aumentaram as pressões a favor do reestabelecimento da democracia e a aproximação do final da Segunda Guerra Mundial. Ele foi deposto em 02 de outubro de 1945 por forças civis e militares (VIEIRA; FARIAS, 2007; CPDOC/FGV, 2020a).

Entre o período que corresponde à destituição de Vargas até o estabelecimento da ditadura militar no Brasil em 1964, de acordo com Vieira e Farias (2007), o país viveu uma democracia com limitações, oscilando conforme o posicionamento dos governantes no período. Circularam tendências conservadoras e liberais, refletindo na educação e implicando na organização e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024 (BRASIL, 1961), sancionada somente em 1961.

Romanelli (2014) pontua que, embora a oferta de vagas tenha sido acrescida no

período, ainda não conseguiu contemplar todos os alunos em idade própria e a oferta foi insuficiente. Ela também destaca o baixo rendimento do sistema escolar brasileiro, em que no decorrer da escolarização muitos abandonavam os estudos, e apresenta um dado interessante sobre isso: em 1942, de cada 103 crianças que ingressavam na 1^o série primária, somente uma chegava ao Ensino Superior. Por fim, a autora retrata um outro aspecto que contribuía com a seletividade escolar: a discriminação social. Como muitas escolas foram criadas às pressas, não se preocuparam com um padrão de qualidade e a educação ali oferecida foi de baixa qualidade. As camadas populares sentiram-se atendidas pelo fato de ter acesso às escolas. Contudo, não havia preocupação com o nível educacional ofertado a elas. Tal situação se perpetua até hoje, com a tomada de medidas paliativas pelo governo em relação aos problemas educacionais e sociais (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004) e com a implantação de programas e medidas descontínuas, iniciadas e encerradas junto com as gestões políticas (DOURADO, 2007).

Prevalecia, assim, valores e padrões oriundos de uma cultura aristocrática rural, de uma escola tradicional, o que tornava mais árduo os estudos para aqueles provenientes das classes populares, dificultando sua integração aos padrões escolares elitizados. Com isso, os estudantes elitizados continuavam a ter mais êxito escolar, ocupavam as melhores vagas e a escola pública continuava excluindo os estudantes pobres. Esse contexto pode ser compreendido a partir de Certeau (1998), consideradas as especificidades da pesquisa, quando explicita que existe uma relação de forças imposta pelas classes sociais dominantes sobre as dominadas, que se estende por nossa história há anos. Tal dominação das classes sociais economicamente superiores se propaga no que concerne o acesso, a permanência e a oferta de oportunidades educacionais.

Apenas na década de 1950 houve tentativas significativas de se mudar a concepção educacional do país. Buscou-se, além de aumentar o número de alunos nas escolas, propiciar uma educação de boa qualidade, trabalhando para a formação do cidadão. A escola passou a ser considerada um local para a formação integral do estudante em detrimento do enfoque exclusivo nos conteúdos escolares (PARO *et al.*, 1988), assim como propunha Teixeira e outros intelectuais nas décadas de 1920 e 1930.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020a), as matrículas escolares tiveram um significativo crescimento em todo o país durante o final da década de 1940 e início da década de 1950. Conforme as informações fornecidas pelo Instituto, em 1946, o Brasil tinha 4.423.634 pessoas matriculadas em alguma categoria de ensino, sendo que destas, 3.704.210 cursavam o ensino primário e apenas 282.179 o ensino secundário,

além de matrículas em outras modalidades de ensino, com números menores, como o ensino industrial, o comercial, o superior e o pedagógico. Já entre 1952 e 1953, de acordo com o IBGE (2020a), houve crescimento na taxa geral de matrículas do país, que avançou para 6.603.701. Dessas, 5.524.362 foram feitas no ensino primário e 466.887 no ensino secundário. Outras categorias de ensino, com números menores, também foram apresentadas no período, como o ensino industrial, o comercial e o superior, compondo a taxa geral.

É importante destacarmos que em 1959, durante o governo de Juscelino Kubitschek, houve a publicação de um segundo Manifesto. Com o nome de *Manifesto dos Educadores - Mais uma vez Convocados* (AZEVEDO *et al.*, 2006) reafirmava aquilo que já havia sido solicitado pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932, defendendo uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória. Ele foi elaborado pois as demandas educacionais da década de 1930 continuavam em aberto e, novamente, intelectuais reivindicavam melhorias para a educação. O documento contou com a assinatura de 189 educadores, entre eles Anísio Teixeira, e o redator, mais uma vez, foi Fernando de Azevedo.

Entre 1956 e 1961, Juscelino Kubitschek presidiu o Brasil. Durante o seu mandato, propôs o Plano de Metas, projeto composto por 31 metas para o desenvolvimento socioeconômico do país, incluía, entre elas, a construção de Brasília e a transferência da capital do país para lá, o que de fato ocorreu. O Plano de Metas adotou o célebre slogan “50 anos em 5”. Em seu governo, Kubitschek destinou muitos recursos à indústria de base, energia e transporte, mas à educação, direcionou pouquíssimos investimentos. No entanto, mesmo com o crescimento da indústria de base nacional, houve desequilíbrio monetário no país e uma alta inflação (CPDOC/FGV, [2020?]b).

Todavia, nesse período, Anísio Teixeira já havia criado a primeira escola de tempo integral brasileira, que foi custeada pelo governo estadual da Bahia, em 1950. Privilegiou uma formação que proporcionasse conhecimentos científicos e atividades físicas, artísticas e com trabalhos manuais, além de alimentação adequada e higiene pessoal, entre outros aspectos que compõem a educação integral. Tal proposta emergia para uma educação diferente de tudo o que havia no sistema de ensino até aquele momento.

Foram implantadas outras instituições escolares em tempo integral na década subsequente, incluindo na própria capital do Distrito Federal, Brasília. Entretanto, na década de 1970, quando a ditadura militar esteve em seu auge no país, não localizamos registro de inovações educacionais relevantes quanto à ampliação da jornada, vindo a acontecer novas propostas de implantação do tempo integral na década de 1980, após o fim do regime militar.

Entre meados dos anos 50 do século XX até o golpe militar em 1964 ocorreu a disseminação de ideias voltadas à educação como mecanismo para a ascensão social e econômica, atraindo muitas pessoas aos bancos escolares (BOMENY, 2009). Entretanto, com uma gestão voltada ao desenvolvimento econômico do país, a educação recebeu pouca atenção dos militares ao longo dos 21 anos que estiveram no poder (1964-1985).

Embora o país tenha passado por um desenvolvimento econômico expressivo, de acordo com Vieira e Farias (2007, p. 122), “para o campo educacional, o regime militar significa uma clara inflexão da política existente”. Para Romanelli (2014), como o governo adotou a postura de acumular capital visando a expansão econômica, mais uma vez a educação não recebeu a atenção necessária. Aumentou-se a oferta de ensino, porém ela ainda ficou abaixo da demanda por vagas, devido ao crescimento do interesse da sociedade por escolas, agravando a crise educacional. Com a Constituição Federal de 1967, alterada em 1969 pela Emenda Constitucional nº1, de 17 de outubro de 1969 (BRASIL, 1967; 1969), a legislação educacional, segundo Vieira e Farias (2007) ficou resumida a duas leis principais: a Lei nº 5.540/1968, tratando do ensino superior e sua articulação com o ensino médio, e a LDB nº 5.692/1971 que se dedicou ao ensino primário e ao secundário (BRASIL, 1968; 1971).

Vieira e Farias (2002) explanam que as medidas tomadas pelos militares visavam conter a demanda pelo ensino superior, que se acentuava no país, ofertando assim a profissionalização em nível médio. A LDB nº 5.692/1971 estabeleceu o ensino de primeiro e segundo graus, agregando a ideia de cursos técnicos profissionalizantes ao segundo grau. Porém, poucas escolas se adequaram à proposta para ofertar esse tipo de educação e a intenção do governo não se concretizou. Tanto camadas médias e altas não apoiaram a ideia, perante a discriminação ao trabalho manual que nutriam. Creditavam esse tipo de trabalho aos filhos dos trabalhadores, os quais, por sua vez, também não aceitaram a ideia, pois viam na educação escolar uma chance para seus filhos terem profissões diferentes das suas, sonhando com um futuro melhor para eles.

Como a ditadura militar foi marcada por forte autoritarismo, principalmente no governo de Costa e Silva (1967-1969) e Emílio Médici (1969-1974), em que houve duras medidas consubstanciadas em censura e repressão (VIEIRA; FARIAS, 2002), somente a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização, foram implantados mais projetos de educação em tempo integral no Brasil.

Algumas das experiências realizadas foram determinantes para integrar essa modalidade educacional às políticas públicas educacionais e legislações afins. O processo pelo qual esse formato educacional foi adotado pelas escolas permite compreendermos as

atuais funções e representações das escolas de tempo integral. Apresentamos, na sequência, algumas experiências de grande relevância, como as Escolas Parque da Bahia e de Brasília, os Ginásios Vocacionais no estado de São Paulo, o projeto de educação em tempo integral no Rio de Janeiro e a experiência de Curitiba, no estado do Paraná.

2.3.2 Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR – Escola Parque em Salvador

O modelo pioneiro de escola de tempo integral foi desenvolvido por Anísio Teixeira, o qual objetivava, com a ampliação da jornada escolar, promover mais desenvolvimento educacional e social para a população. Com esse intuito, foi projetado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), também conhecido como Escola Parque, seguindo a proposta de Anísio Teixeira para a implantação de Centros de Educação Elementar ou Centros Populares de Educação (ABREU, 2017; XAVIER, 2017).

Ele foi instituído em uma das regiões mais pobres de Salvador, no bairro da Liberdade, ofertando educação primária. Esse bairro era composto por comunidades oriundas de algumas ocupações⁵, como a da Caixa d'Água, Corta Braço e Pau Miúdo (FIGUERÊDO, 2015; XAVIER, 2017). A imagem exibida na sequência revela aspectos da organização do trabalho educacional lá realizado.

Figura 2 - Anísio Teixeira visitando a Escola Parque em Salvador



Fonte: Acervo dos Arquivos CPDOC/FGV, 1956.

⁵ Habitações em áreas urbanas ilegais, conforme as premissas jurídicas. Ou seja, os moradores desses locais não possuem documentação legal que comprove a posse dos imóveis onde residem. Essas ocupações surgem em decorrência da crise urbana, em que muitos cidadãos por falta de recursos próprios e de programas e políticas habitacionais efetivos, são levados a viver na informalidade e ilegalidade (NASCIMENTO, 2016).

Podemos observar que há meninos desenvolvendo atividades, possivelmente uma experiência envolvendo eletricidade, demonstrando o potencial de aprendizagem, criatividade e inovação daquela escola. Os meninos usam aventais especiais sobre seus uniformes, manuseiam objetos com atenção, sendo observados pelos presentes e pela professora.

O CECR funcionava de segunda a sexta das 7h30min às 16h30min e recebia crianças a partir dos 7 anos de idade (CAVALIERE, 2010). Ele foi projetado para funcionar com quatro Escolas Classe e uma Escola Parque. Na Escola Classe eram ministrados os conteúdos escolares convencionais, tais como português, matemática e ciências. Nas palavras de Anísio Teixeira, esse era o setor “da instrução, propriamente dita, ou seja, da escola ativa” (TEIXEIRA, 1959, s. p.). A Escola Parque, por sua vez, ofertava as demais atividades, como por exemplo: trabalhos manuais, atividades físicas, artísticas, entre outras. Essas eram definidas pelo educador como atividades de “educação, propriamente dita” (TEIXEIRA, 1959, s. p.). Os alunos permaneciam nas Escolas Classe em um turno do dia e no outro turno dirigiam-se para a Escola Parque.

A Escola Parque era constituída por muitos materiais pedagógicos e vários ambientes, a fim de atender às diferentes atividades promovidas e às necessidades básicas do alunado com alimentação e higiene pessoal ao longo do dia. Havia: refeitório, banheiros, quadras poliesportivas, campo gramado, teatro e biblioteca, além de um setor voltado à formação da vida em sociedade dos alunos, com funcionamento de grêmio estudantil, banco infantil, jornal e rádio. Entre a gama de oficinas desenvolvidas nessas instalações havia: dança, música, teatro, corte e costura, produção de artefatos em madeira, metal e couro, tapeçaria, cerâmica, bordado, além de atividades de educação física e recreação, entre outras (FIGUERÊDO, 2015; XAVIER, 2017).

Cada Escola Classe possuía 12 salas de aulas, e podia receber até 500 alunos por turno, isto é, 1000 alunos por dia. Já a Escola Parque tinha capacidade para receber até 2000 alunos por turno. Cada Escola Classe estava localizada de 800 a 1200 metros da Escola Parque. A organização da rotina escolar das crianças que estudavam no CECR foi distribuída em 2 turnos, para assim comportar um total de 4000 alunos por dia. A troca de turno significava a mudança de enfoque das atividades e do ambiente escolar. Num turno, os alunos recebiam a educação formal, e no outro a educação com viés social, as quais deveriam estar correlacionadas, objetivando a formação integral. Recebiam crianças e adolescentes para o ensino primário, o que corresponde à faixa etária atual do Ensino Fundamental (CAVALIERE, 2010; ABREU, 2017; XAVIER, 2017).

O CECR iniciou suas atividades em 21 de setembro de 1950 com somente parte da estrutura planejada pronta: as Escolas Classe I, II e III e parte da Escola Parque. Em 1963, a Escola Parque foi concluída com a construção do Pavilhão que abrangia o Setor Artístico, e apenas em 1964 foi inaugurada a Escola Classe IV, ofertando o curso ginásial, conforme evidencia a pesquisa de Xavier

(2017). Tal demora para a conclusão do projeto, o qual estendeu-se por mais de uma década, ocorreu pela falta de recursos, segundo Figuerêdo (2015). O educador previa a construção de um prédio para ser usado como um internato a fim de abrigar crianças abandonadas e órfãos, porém, essa construção nunca se concretizou (XAVIER, 2017).

Na concepção anisiana, o acesso às escolas deveria ser um direito de todos. Para tanto, o CECR lançado pelo educador, visava ampliar as possibilidades de aprendizagem para os filhos da classe trabalhadora. Ainda, naquele período, o sistema educacional da época privilegiava a população da classe média e da elite, relegando à grande massa populacional a expansão da educação primária de forma desordenada e deficiente. Essa situação incomodava Teixeira que visava uma educação de qualidade e observava prédios escolares superlotados, baixa qualidade do ensino e carga horária reduzida do ensino primário. Faltava estrutura, tempo e organização curricular para atender à demanda populacional (DORIGÃO, 2007).

Opondo-se a um sistema de educação precário, Anísio Teixeira via nos CECR uma maneira de começar a provocar transformações significativas à educação escolar. No discurso de inauguração do CECR, ele justifica a sua criação, dizendo:

Os brasileiros, depois de trinta, são todos filhos da improvisação educacional, que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo País uma rede de ginásios e universidades cuja falta de padrões e de seriedade atingiria as raias do ridículo [...]. É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta êste Centro Popular de Educação. (TEIXEIRA, 1959, s. p.)

Anísio Teixeira acreditava que, por meio da escolarização, os alunos se tornariam cidadãos conscientes do sistema desigual em que estavam inseridos e que, com isso, lutariam para mudar essa realidade, visando a ascensão social. Entretanto, o bem planejado Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi sendo deixado de lado pela administração pública principalmente após a morte do intelectual, em 1971, em pleno período da ditadura. De início, ele foi administrado pelo governo federal, mas, com a transferência de sua gestão ao governo estadual da Bahia, houve drástica redução de recursos. Assim, todo o planejamento de Teixeira vislumbrando um sistema educacional inovador e centrado nas diversas necessidades dos alunos, o qual incluía em seu projeto original a construção de outros Centros de Educação Elementar em Salvador, cerca de dez⁶, em seu projeto original, não foi instituído (CAVALIERE, 2010; XAVIER, 2017).

⁶Segundo pesquisa realizada por Xavier (2017), esse número de Centros Educacionais Elementares planejados por Anísio Teixeira para Salvador gera desacordo entre os pesquisadores, pois alguns apontam que o intelectual planejou a construção de 7 Centros, já outros indicam 8, 9 a até 10 Centros. Xavier esclarece que isso se dá devido à fonte utilizada por cada pesquisador. Adotamos aqui a quantidade de 10 Centros, devido ao discurso de inauguração do CECR proferido por Anísio Teixeira (1959, s. p.) em que ele diz: “Deveremos possuir, e já não só êste, como mais 9 centros iguais a êste”, o que totalizaria 10 Centros Educacionais Elementares em Salvador.

Com isso, o CECR passou por dificuldades devido à falta de recursos, tanto que chegou a ficar com suas atividades interrompidas por cerca de 5 anos (1998 a 2002). A partir de muita resistência e mobilização dos professores ao longo dos anos, ele foi reinaugurado em 2002 e atualmente continua em funcionamento (FIGUERÊDO, 2015, XAVIER, 2017). De acordo com Xavier (2017, p. 151-152), a reabertura do CECR ocorreu “a partir de uma parceria e forte atuação da Fundação Anísio Teixeira juntamente com a Secretaria de Estado de Educação da Bahia”. No entanto, ele foi reaberto com o atendimento dos alunos na Escola Parque de forma facultativa e não vinculado obrigatoriamente às Escolas Classe, como ocorria inicialmente. Houve reestruturação nas oficinas oferecidas aos alunos, com a inclusão de novas áreas, como oficinas de informática, idiomas, comunicação e artes.

2.3.3 Escolas Parque em Brasília

A construção da cidade de Brasília, nos últimos anos da década de 1950, também compreendeu a elaboração de um plano para o sistema educacional, envolvendo o planejamento de onde as escolas estariam distribuídas no conjunto arquitetônico e como se daria o seu funcionamento. A construção de Brasília fazia parte do planejamento do então presidente Juscelino Kubitschek. Ele fomentava o desenvolvimento do país incentivando a industrialização e a povoação do interior do território nacional. Brasília representava o renascimento da nação, promovendo melhores condições de vida à população que sofria com as desigualdades socioeconômicas (SOUZA, 2016).

Em 1957, Anísio Teixeira atuava como diretor do então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), atualmente denominado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Naquele ano, ele foi convidado a presidir uma equipe para elaborar o Plano de Construções Escolares de Brasília, o qual englobava desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Teixeira propôs para a nova capital brasileira a construção de escolas nos moldes dos Centros de Educação Elementar, a exemplo da experiência de Salvador, conforme assevera Abreu (2017) e Xavier (2017). Porém, do projeto original que previa a construção de 28 Escolas Parque em Brasília, apenas 5 foram instaladas, de acordo com Necyk (2012). Contudo, esclarece Xavier (2017) que além das 5 unidades previstas no Plano Piloto de construção de Brasília, mais duas que não estavam no plano foram fundadas, totalizando 7 escolas dessa natureza.

Na sequência apresentamos a foto de uma das Escolas Parque construídas em Brasília. O acervo fotográfico do Museu da Educação do Distrito Federal não indica a data em que a foto foi tirada, tampouco quem a tirou, mas explica que corresponde ao período de construção de Brasília,

atendendo ao plano educacional daquela que seria a nova capital do país, elaborado por Anísio Teixeira, no final da década de 1950.

Figura 3 - Prédio de uma das Escolas Parque construídas em Brasília



Fonte: Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, [ca. 1960].

O primeiro Centro de Educação Elementar (Jardim de Infância, Escolas Parque e Escolas Classe) inaugurado em Brasília nunca teve seu projeto original completo, pois uma das Escola Classe nunca foi construída, dessa forma, ele funcionou com apenas 3 Escolas Classe e uma Escola Parque, denominada de EP 308 Sul. Essa Escola Parque foi inaugurada no mesmo ano da inauguração de Brasília, em 1960, composta por 3 prédios: pavilhão de salas, teatro e pavilhão de artes industriais (XAVIER, 2017). A exemplo do CECR de Salvador, a finalidade desses centros em Brasília era a oferta de educação pública que preparasse o sujeito de forma completa, em tempo integral, com atividades diversas de cunho artístico, de educação física e voltadas ao mundo do trabalho.

No Centro, a jornada diária de permanência do aluno era de 4 horas na Escola Classe e 4 horas na Escola Parque, com intervalo para o almoço. Seguiu a mesma proposta desenvolvida na capital baiana, com a Escola Classe ofertando a educação formal e a Escola Parque atividades variadas. A proposta de Anísio era ofertar educação democrática e com qualidade (SOUZA, 2016).

Contudo, na década de 1960 as Escolas Parque tiveram seu planejamento descaracterizado. Passaram a receber alunos oriundos de outras escolas também, em detrimento da proposta inicial de atendimento à comunidade do entorno da escola. Como não houve a construção de Escolas Parque na proporção necessária para atender às Escolas Classe (a primeira deveria atender no contraturno das Escolas Classe), as Escolas Parque existentes passaram a trabalhar com oficinas, ou até mesmo

no próprio turno da Escola Classe, uma vez por semana, devido à quantidade demasiadamente alta de matrículas (XAVIER, 2017). Mas, distanciando-se do projeto original de Anísio Teixeira, Brasília não implantou o modelo que havia sido planejado pelo intelectual.

No site de notícias Gazeta do Povo é revelada a situação das Escolas Parque em Brasília no ano de 2018. A reportagem de Azevedo (2018) traz dados acerca das Escolas Parque de Brasília. Segundo ele, naquele ano, apenas 5% dos alunos matriculados na rede de ensino do Distrito Federal estudavam em uma Escola Parque. O principal motivo para o baixo percentual de alunos nessas escolas seria o alto custo de manutenção de uma Escola Parque. Azevedo (2018) registra que, segundo o subsecretário de educação do Distrito Federal em 2018, Fábio Sousa, as despesas geradas por uma Escola Parque equivaliam ao triplo de uma escola convencional, chegando aos R\$ 336 milhões por ano e os custos para sua construção seriam o dobro de uma escola normal, provocando desinteresse na gestão pública em implementar mais vagas em Escolas Parque.

A questão dos custos aos cofres públicos (não analisado como investimento), gerados por essas escolas, também foi apontada por Carbello e Ribeiro (2014). Esse argumento pode ter sido o maior empecilho para a não concretização das propostas de Teixeira e suas Escolas Parque. Todavia, os autores destacam que o intelectual baiano justificou os altos custos dos projetos argumentando que não era possível fazer uma educação barata a fim de assegurar tudo o que os alunos necessitavam para uma formação de qualidade.

Dessa forma, a proposta inicial de Anísio Teixeira mais uma vez não foi concretizada em sua totalidade. A descontinuidade das políticas públicas educacionais e a ausência de recursos destinados à educação contribuíram para que isso ocorresse.

2.3.4 Ginásios Vocacionais

Os Ginásios Vocacionais funcionaram entre 1962 e 1969 em seis cidades do estado de São Paulo: Batatais, Rio Claro, São Caetano do Sul, Americana, São Paulo e Barretos. Segundo Chiozzini (2014), foram implantados como um projeto educacional experimental por meio de um projeto de lei que reorganizava o ensino industrial e de economia doméstica no estado. O funcionamento dessas instituições foi respaldado pelo Art. 104 da LDB nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), o qual assegurava a possibilidade de organização de escolas e cursos de caráter experimental (FERREIRA, 2007).

O projeto dos Ginásios Vocacionais foi inspirado em experiências educacionais diversas, nacionais e internacionais. De acordo com Ferreira (2007), seus maiores influenciadores foi o modelo educacional das classes experimentais, instituídas na cidade

paulista de Socorro, e as *Écoles Sèvres*, escolas francesas que utilizavam metodologias ativas. Nunes (1980) explica que as classes experimentais foram instituídas em 1959 pelo Ministério da Educação, visando incluir disciplinas práticas no ensino secundário. Tal característica esteve muito presente no trabalho pedagógico dos Ginásios, visto que possuíam várias disciplinas práticas no currículo. Buscava-se ofertar aos jovens que ali cursavam o ensino secundário uma educação que os preparasse para atuar em sociedade.

Os princípios escolanovistas e de John Dewey influenciaram o projeto educacional dos Ginásios Vocacionais, atribuindo grande importância às vivências e práticas dos alunos para o aprendizado, bem como a formação de atitudes e valores em favor da sociedade democrática. Na época, o ambiente de mudanças era oportuno. Ocorria o processo de industrialização e o aumento demográfico da população brasileira. A publicação do *Manifesto dos Educadores - Mais uma vez Convocados* (AZEVEDO *et al.*, 2006) em 1959 trouxe à tona, novamente, temas que estavam presentes no Manifesto de 1932, sobre o sistema educacional brasileiro carente de melhoramentos e reafirmava a defesa da escola pública para todos. A visão de uma escola engajada com a transformação da sociedade era um dos fundamentos da proposta dos Ginásios Vocacionais (ALBERGARIA, 2015).

A criação dos Ginásios Vocacionais foi associada à expansão do ensino ocorrida no país na década de 1960, necessitando do incremento de vagas nas escolas secundárias. Tal processo ocorria como reflexo das pressões da população pelo acesso ao ensino e das transformações econômicas que exigiam o aumento da escolarização de jovens a fim de ocupar novos postos de trabalho, diante da industrialização e da urbanização aceleradas (GARNICA; NAKAMURA, 2018). À época, o Secretário Estadual de Educação de São Paulo era Luciano de Carvalho, responsável por criar um novo sistema ginásial estadual. A proposta foi submetida à administração do Serviço do Ensino Vocacional (SEV), órgão subordinado ao gabinete do Secretário e que funcionava paralelamente à estrutura burocrática da Secretaria de Educação e que teve como Coordenadora Geral a professora Maria Nilde Mascellani, professora que trabalhou na coordenação das classes experimentais na cidade de Socorro em 1959, as quais inspiraram o projeto dos Ginásios Vocacionais (CHIOZZINI, 2014).

Conforme as pesquisas de Ferreira (2007) e Garnica e Nakamura (2018), os Ginásios Vocacionais foram instalados para atender estudantes com idades a partir dos 11 a 13 anos, matriculados do primeiro ao quarto ano do ensino secundário, o que hoje corresponderia aos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Foram recebidas matrículas de meninos e meninas, configurando-se como escolas mistas e que atendiam esses alunos em tempo integral, com exceção da unidade de São Caetano do Sul, na qual não foi implantada a jornada

em tempo integral. O currículo dessas instituições objetivava trabalhar com os conteúdos articulando teoria com a prática. Intencionava, também, proporcionar a inserção do educando em sua comunidade, a fim de que ele fosse descobrindo sua área de interesse no decorrer do curso, alicerçando seu projeto profissional futuro. Ademais, de acordo com Mascellani (2010), os Ginásios Vocacionais ofertavam capacitação aos professores e outros profissionais da educação.

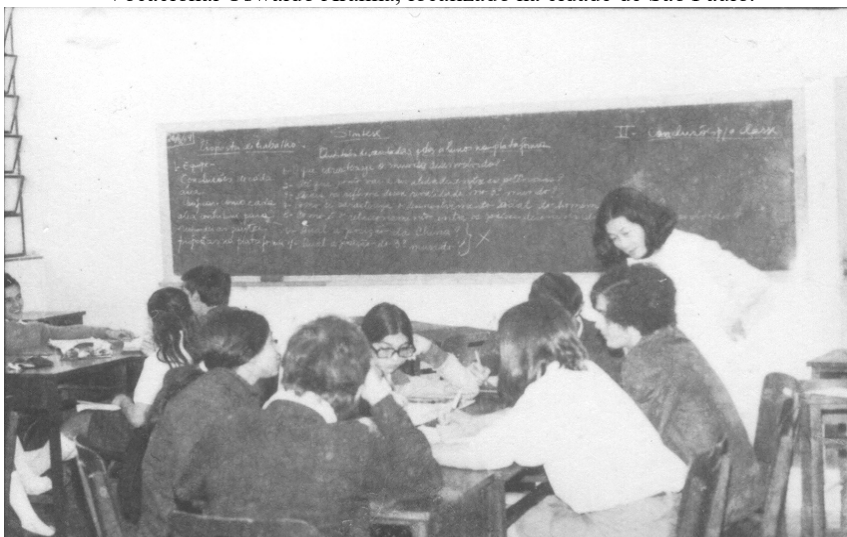
O projeto pedagógico dos Ginásios Vocacionais considerava a amplitude das funções da escola, objetivando formar um indivíduo atento às necessidades de sua comunidade, correlacionando-as com a realidade universal. Sua proposta se embasava na formação integral. Durante o horário de tempo integral, as atividades manuais também eram valorizadas, havia aulas de cerâmica, culinária, trabalho com metal e madeira, entre outras, oportunizando o trabalho em equipe (ALBERGARIA, 2015).

O *Core Curriculum* era um dos norteadores do trabalho didático-pedagógico desenvolvido nessas instituições. Segundo Chiozzini (2014 p. 41-42), esse termo considera o “currículo como um conjunto de experiências proporcionadas pela escola e não limitado a conteúdos disciplinares”. Por isso a ênfase às práticas educativas ativas, onde por meio da experimentação propiciada pelas atividades escolares, os educandos formariam valores e significados que os permeariam por toda vida.

Mascellani (2010) destaca que a pedagogia realizada nos Ginásios Vocacionais objetivava uma educação crítica e transformadora, buscando desenvolver o aprendizado por meio de problemas e questões contextualizadas em situações práticas do meio social. Nesse sentido, eles tinham como uma de suas propostas pedagógicas realizar o processo de integração dos conteúdos com o contexto social. Uma das atividades promovidas chamava-se estudo do meio. Tratava-se de passeios e viagens que abarcavam desde o entorno das escolas como outros estados do país. Após essas visitas, os alunos faziam estudos e análises das informações coletadas para serem apresentadas em grupos. Tal prática não ocorria nas escolas regulares, fazendo com que diretores e professores acusassem os Ginásios Vocacionais de gastarem muito dinheiro com viagens e de que os professores dessas instituições ministravam poucas aulas, pois viajavam frequentemente (GARNICA; NAKAMURA, 2018).

A imagem na sequência revela práticas ocorridas nos Ginásios Vocacionais, como por exemplo, o estudo em grupo supervisionado pelo docente. Uma atividade que visava proporcionar momentos de discussão entre os alunos sobre diversos assuntos, com orientações do(a) professor(a).

Figura 4 - Estudo supervisionado em uma turma de 4º série do ensino secundário do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, localizado na cidade de São Paulo.



Fonte: Memorial da Resistência em São Paulo (2020).

Mascellani (2010, p. 103) explica que essas escolas foram criadas sob a égide de um ensino vocacional, o qual tinha por finalidade “[...] abrir um grande leque de possibilidades, tanto no plano da cultura geral como da cultura técnica, campo onde o jovem é levado a fazer opções”. Nessa perspectiva, a orientação vocacional, realizada nos Ginásios, pode ser considerada como uma forma de acompanhamento permanente ao jovem, com o intuito de sanar suas dúvidas e auxiliá-lo em suas escolhas. Dessa forma, o ensino vocacional pode ser compreendido como aquele que ajuda o aluno a se descobrir, atuando para que ele consiga identificar suas vocações, ou seja, suas áreas de interesse. A ideia é que, a partir do autoconhecimento, ele consiga planejar seu futuro, pensando em suas áreas vocacionais (MASCELLANI, 2010).

Tal concepção do trabalho pedagógico vai ao encontro da proposta de uma formação integral, pois não se restringe a um ensino conteudista e propedêutico. Tem como intuito preparar o estudante para suas vivências em sociedade e ao exercício pleno da cidadania, explana Ferreira (2007). Outrossim, a autora destaca que os Ginásios Vocacionais foram escolas de modelo comunitário, pois estimulavam a participação de toda a comunidade escolar: pais, alunos, professores e comunidade ao entorno.

Conforme Garnica e Nakamura (2018), os instrumentos avaliativos dos Ginásios também se diferenciavam daqueles utilizados em escolas comuns. Uma forma de avaliar os estudantes era realizada pelo orientador educacional, responsável por acompanhar o desempenho escolar de cada aluno, por meio de trabalho integrado com os professores e contando com o suporte dos pais dos alunos. Tal processo avaliativo resultava em níveis

baixos de reprovação e de evasão escolar. Outrossim, a própria equipe de profissionais que atuava nos Ginásios também passava por processos avaliativos e reorganizavam com frequência suas propostas e práticas pedagógicas.

Em relação ao processo de implantação e extinção dessas escolas, em 1962 foram instaladas 3 unidades no estado, sendo em: São Paulo, Batatais e Americana. No entanto, o processo de instalação do projeto dos Ginásios Vocacionais iniciou-se em 1961. Um ano depois do início das atividades nas 3 cidades supracitadas, foi a vez de Rio Claro e Barretos receberem suas unidades e, por fim, em 1968 a última unidade foi estabelecida em São Caetano do Sul (FERREIRA, 2007).

Entretanto, o início da ditadura militar do Brasil foi um fator determinante para se colocar um ponto final na história dos Ginásios Vocacionais. De acordo com Garnica e Nakamura (2018), essas escolas fizeram parte de uma conturbada conjuntura que se estabeleceu no país na década de 1960, devido à instabilidade política instalada e aos apelos por mudanças na educação. Esses estabelecimentos de ensino foram criticados por pesquisadores e educadores de escolas regulares, os quais atribuíam a eles caráter elitista, pois atendiam poucos alunos (CHIZZIONI, 2014; GARNICA; NAKAMURA, 2018). A ditadura militar viu a oportunidade ideal, diante da crise instalada no país, para em dezembro de 1969 realizar uma ação coordenada de invasão e fechamento das 6 unidades. Segundo Mascellani (2010, p. 101) “o processo de repressão às liberdades democráticas culminou no Ensino Vocacional com a prisão de orientadores, professores e alunos, com a invasão policial-militar em ação conjugada para todos os Ginásios Vocacionais no dia 12 de dezembro de 1969”, provocando a queima de materiais e documentos e o desmantelamento dessas instituições.

2.3.5 Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – no Rio de Janeiro

Outra experiência de escolas com funcionamento em tempo integral ocorreu no estado do Rio de Janeiro, a qual pela dimensão que assumiu, possui imensa importância para compreendermos o processo histórico e cultural que envolve a educação em tempo integral brasileira e suas transformações. Na década de 1980, o sociólogo Darcy Ribeiro encampou a proposta de educação de tempo integral.

Nascido em Montes Claros, Minas Gerais, em 1922, o antropólogo e sociólogo Darcy Ribeiro, segundo Bomeny (2009), foi comprometido com as mudanças propostas e buscadas pelos intelectuais da década de 1950 que acreditavam em transformações feitas de maneira planejada. Atuante na área política, assumiu o posto de Ministro da Educação de 1962 a 1963

e foi vice-governador do Rio de Janeiro durante o primeiro mandato de Leonel Brizola (1983-1987). Formado em Ciências Sociológicas, os primeiros anos da vida profissional de Darcy Ribeiro foram dedicados ao estudo de tribos indígenas no Brasil. Exerceu a docência na área de antropologia e sociologia em universidades da América Latina, participou das discussões que envolveram a elaboração da LDB de 1961 junto com Anísio Teixeira e, também juntos, fundaram a Universidade de Brasília, onde foi reitor entre 1963 e 1964. Exilou-se do Brasil entre 1964 e 1976 devido ao Golpe Militar, período em que morou em alguns países da América Latina, onde atuou como professor. Após seu retorno ao Brasil, ocupou cargos políticos, entre eles, o de vice-governador do Rio de Janeiro. O falecimento de Darcy Ribeiro ocorreu em 17 de fevereiro de 1997.

Almejando mudanças significativas no sistema de ensino, para que o máximo de crianças tivesse acesso à educação pública, Ribeiro defendeu a implantação da escola de tempo integral “como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora” (BOMENY, 2009, p. 109), como sua principal bandeira, na implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) (MOREIRA *et al.*, 2019).

Influenciado pelos ideários de Anísio Teixeira, o qual conheceu em 1952 (BOMENY, 2009), Darcy Ribeiro propôs a instalação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) quando ocupou o cargo de vice-governador do estado do Rio de Janeiro (1983-1987). Cumulativamente ao cargo de vice-governador, ele ocupou a função de Secretário da Cultura e de Coordenador do Programa Especial de Educação (PEE). Dentro desse programa, ele planejou a implantação de 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) pelo estado, conforme pesquisas de Paro *et al.* (1988), Dorigão (2007), Bomeny (2009) e Monteiro (2009).

Moll (2012) destaca que os dois intelectuais, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, planejaram a implantação de escolas com funcionamento em tempo integral com o intuito de promover uma educação democrática, contemplando vários campos do desenvolvimento humano e que superasse as desigualdades mantidas e reforçadas pelo acesso à educação. Para Teixeira (1956, p. 42-43) “A escola, assim, visa tão somente, inculcar alguns conhecimentos teóricos ou noções simploriamente práticas. Não forma hábitos, [...] não molda o caráter, não estimula ideais ou aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar [...]”. Tal postura faz com que perdurem as diferenças de acesso ao conhecimento sistematizado e, conseqüentemente as sociais.

Apesar da experiência pioneira de Anísio Teixeira na Bahia em 1950, de acordo com Menezes (2009), foi a partir dos CIEPs que a concepção de educação em tempo integral adquiriu mais evidência no Brasil.

Os CIEPs foram apresentados como a primeira experiência de escola com funcionamento em tempo integral no Brasil, deixando de considerar (injustamente) as Escolas Parque implantadas por Anísio Teixeira (PARO *et al.*, 1988). Eles foram instituídos em regiões pobres do Rio de Janeiro e sua implantação perdurou pelos dois mandatos do governador Leonel Brizola (1983–1987 e 1991–1994). A inauguração do primeiro CIEP ocorreu em maio de 1985, na cidade do Rio de Janeiro, e recebeu o nome de Tancredo Neves, conforme Maurício (2002). O projeto arquitetônico foi elaborado pelo renomado arquiteto Oscar Niemeyer, comportando até 1000 alunos.

Figura 5 - Darcy Ribeiro (ao centro) na inauguração do CIEP da Ilha do Governador, Rio de Janeiro.



Fonte: Loureiro (1986), Acervo O Globo.

O projeto dos CIEPs envolvia, além do trabalho pedagógico com os conteúdos básicos escolares, outros cuidados de cunho assistencialista, abrangendo atendimento médico, odontológico, assistência familiar, alimentação diária completa e atividades esportivas e culturais. Também, possuíam a proposta de estarem abertos à comunidade, funcionando como centros recreativos e culturais. Outro diferencial desses centros é que possuíam dormitórios para alojar crianças em situação de risco ou abandono, para isso eram instituídos “pais sociais” que ficavam responsáveis por elas (PARO *et al.*, 1988; CAVALIERE, 2009).

O tempo e os espaços foram organizados para atender os alunos das 8h às 17h, perfazendo a jornada diária completa, com isso os alunos teriam mais tempo para receber uma educação de qualidade (CAVALIERE; COELHO, 2003). O trabalho pedagógico ali desenvolvido abrangia, além das aulas das disciplinas convencionais, aulas de recreação, artes, sessões de estudo dirigidos, educação física e práticas de higiene pessoal. Os cuidados com a saúde e a higiene dos alunos eram pontos importantes na sua organização pedagógica diária. Havia horários para banho e escovação dentária, com amplos banheiros e vestiários para tais atividades. Assim, nuances da educação higienista, outrora muito presente na proposta educacional do país, expressava-se na rotina implantada nos CIEPs (RIBEIRO, 1986; MOREIRA *et al.* 2019).

Monteiro (2009) evidencia que essas instituições também focavam na formação dos professores. Como os docentes passavam o dia nos centros, eles tinham oportunidade de realizar reuniões com mais frequência, além de mais tempo para a preparação de atividades e encontros pedagógicos. Esses profissionais deveriam desenvolver um trabalho integrado e bem organizado para atender a todas atividades propostas ao longo do dia e utilizar os espaços disponíveis a elas. Darcy Ribeiro (1986) considerava que o sucesso de um projeto educacional dessa natureza estaria diretamente vinculado ao engajamento dos professores. Para ele, a escola pública ainda era seletiva e firmava as desigualdades, exigindo das crianças pobres, muitas vezes desnutridas e desincentivadas ao estudo, rendimentos semelhantes aos das crianças economicamente abastadas. Como isso seria possível?

Na visão do intelectual, os CIEPs vinham ao encontro de uma política pública que visava oportunizar às crianças pobres condições de desenvolvimento educacional, solucionando problemas oriundos das condições socioeconômicas de suas famílias e cuidando do menor abandonado. Por isso, o enfoque do projeto era a infância. As crianças que estudavam em turno parcial passavam pouquíssimas horas na escola, recebendo uma escolarização precária. Nessas circunstâncias, o aumento do tempo da permanência da criança na escola era visto por Darcy Ribeiro como de extrema necessidade para se alcançar uma educação transformadora. A eliminação das reprovações foi proposta e adotada, como maneira de garantir mais oportunidades aos estudantes (PARO *et al.*, 1988; BOMENY, 2009, MONTEIRO, 2009).

Darcy Ribeiro nutria o desejo de que os CIEPs fossem disputados pela classe média, diante dos bons resultados que esperava alcançar (BOMENY, 2009). No entanto, Maurício (2002) e Cavaliere e Coelho (2003) indicam alguns problemas na implantação dos CIEPs. Divulgados como antídotos para problemas sociais graves por parte de alguns setores do governo, foram estigmatizados como escolas para crianças desassistidas ou infratoras. Tanto que os CIEPs passaram a ser conhecidos como “Brizolão”, associando-os à ideia de local para educação das crianças pobres

e desamparadas, como explica Maurício (2002). Somados a isso, a falta de costume do horário escolar integral fortaleceu essa visão negativa da população em relação aos CIEPs e, por fim, a ausência da reprova fez com que eles fossem considerados instituições com ensino de baixa qualidade e até mesmo desorganizados. Tais aspectos provocaram alto índice de rejeição na sociedade (CAVALIERE; COELHO, 2003). Para Bomeny (2009), um outro problema foi a massificação dos CIEPs pelo Rio de Janeiro, uma vez que estes deveriam fazer parte de um projeto inovador, mas ainda experimental. Foram implantados com grande rapidez e em grande número. Diferente da proposta de Anísio Teixeira, que iniciou suas experiências de implantação de tempo integral nas escolas de forma contida, com as Escolas Parque, os CIEPs foram implantados com extrema rapidez e em grande número de unidades, antes mesmo de se saber se amenizariam os problemas educacionais e sociais, e se trariam os resultados positivos esperados.

Segundo Darcy Ribeiro (1986), o objetivo principal dos CIEPs era propiciar a educação formal aos alunos, todavia, as práticas pedagógicas deveriam valorizar as experiências pessoais deles e o contexto cultural em que estavam inseridos. Destarte, a bagagem cultural dos alunos das classes trabalhadoras era considerada importante pois, permitia-lhes firmar relações dentro de seu contexto social. No entanto, cabia à escola prepará-los para a convivência em práticas formais e letradas que surgiriam em meio à vida em sociedade fora de seu ambiente cotidiano (MONTEIRO, 2009).

Os CIEPs foram compostos por 3 construções diferentes: um prédio principal com 3 andares ligados por uma rampa central, uma quadra polivalente coberta com vestiários e um prédio que comportava a biblioteca, construído em formato octogonal e que possuía em sua parte superior o alojamento das crianças que ali residiam. O prédio principal com 3 pavimentos comportava: cozinha, refeitório, centro de assistência médica e odontológica, salas de aula, salas para estudos dirigidos, auditório, setor administrativo, pátio para recreação, área para atividades de lazer e dois reservatórios para água.

Um diferencial na construção interna dos CIEPs foram as paredes baixas que dividem as salas de aula e o corredor. Contudo, tal formato criou graves problemas de acústica durante o desenvolvimento de atividades e muitos diretores improvisaram soluções, elevando as paredes. Embora o modelo descrito acima fosse o modelo padrão para os CIEPs, havia uma versão mais compacta para locais menores (CASTRO, 2009; MOREIRA *et al.*, 2019).

Críticas também surgiram ao projeto dos CIEPs devido aos custos para a implantação e manutenção, além de questionamentos acerca da importância dada à estrutura arquitetônica, que muitas vezes parecia superar a dimensão currículo-pedagógica, a qual deveria ser o enfoque do projeto (DORIGÃO, 2007).

Embora o projeto tenha suscitado críticas e desconfiança por parte da população, Darcy Ribeiro almejou a democratização da educação com a criação dos CIEPs. Compartilhando os ideais anisianos, ensinou uma formação que emancipasse e preparasse os alunos para a vida em sociedade por meio da jornada diária de educação em tempo integral. Para ele, isso tiraria as crianças da marginalidade e do abandono. O projeto educacional incorporava atenção aos problemas sociais, pois os CIEPs deveriam ser verdadeiras escolas-casas para os seus alunos (PARO *et al.*, 1988).

No entanto, a proposta inicial dos CIEPs foi se descaracterizando ao longo de sua existência. Cavaliere e Coelho (2003) realizaram um estudo sobre eles em 2003 e constataram que 101 unidades foram repassadas aos cuidados da administração municipal já no final do primeiro mandato de Leonel Brizola. Até 1987 haviam sido construídos 127 CIEPs, dos 500 planejados. Com o final do mandato de Brizola em 1987, o governador que o sucedeu, Moreira Franco, não deu continuidade ao projeto, porém, com o retorno de Brizola à frente do Estado do Rio de Janeiro (1991-1994), mais 379 foram construídos, totalizando até o final de sua segunda gestão 506 unidades. Apesar de terem sido edificadas por todo estado do Rio de Janeiro, a maioria dos CIEPs se concentra na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, principalmente em áreas pobres, próximas às favelas e aglomerações urbanas (CASTRO, 2009).

Cavaliere e Coelho (2003) trazem dados da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro entre 1999 e 2002. Dos 506 CIEPs construídos, apenas 359 pertenciam à rede estadual de ensino e, 197 continuavam ofertando educação de tempo integral. Segundo análise de Cavaliere (2002), desde 1986, quando foi encerrado o 1º Programa Especial de Educação (PEE), no primeiro mandato de Brizola, os 101 CIEPs que passaram aos cuidados do município do Rio de Janeiro, embora tenham mudado a prática pedagógica, ainda mantêm o atendimento de tempo integral, são mais bem organizados e recebem mais recursos que os centros mantidos pelo estado.

Atualmente, os prédios dos CIEPs são elementos arquitetônicos marcantes no cenário urbano do Rio de Janeiro (CASTRO, 2009; MONTEIRO, 2009), mesmo muitos possuindo o exterior dos prédios em condições ruins de manutenção, como grades quebradas e mato alto (CAVALIERE, 2002). Porém, o funcionamento dessas escolas foi se modificando durante sua existência, não sendo mantida a proposta de escola de tempo integral em muitas de suas unidades.

2.3.6 Centros de Educação Integral – CEIs – em Curitiba

A experiência de jornada integral desenvolvida em Curitiba por meio da rede municipal de ensino, no Estado do Paraná, foi realizada principalmente por meio da implantação dos Centros de Educação Integral (CEIs) que ainda estão em atividade.

Na década de 1960, o município de Curitiba passou a se responsabilizar pela educação primária, antes concentrada nas mãos do governo estadual. Isso possibilitou algumas mudanças acerca da organização educacional da cidade. Nesse período, Curitiba começou a passar por um processo de urbanização e modernização organizado pelo Plano Preliminar de Urbanismo. Em 1965, houve o surgimento do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) e do Plano Diretor em 1966, os quais ficaram responsáveis pela implantação de projetos em parceria com diversas secretarias do município, incluindo a de Educação e a da Cultura. Uma das medidas tomadas pelo IPPUC foi a criação de Centros Educacionais, previstos na Lei do Plano Diretor. Esses centros visavam instituir nas comunidades escolas instaladas junto com unidades de saúde, o que resultaria em Centros Comunitários (GERMANI, 2006).

Mormito (2018) explica que a partir desse planejamento, o Grupo Escolar Papa João XXIII foi transformado em 1965 em Centro Experimental. Podemos considerá-lo como a primeira experiência de educação em tempo integral no Paraná, pois ofertava atividades extraclasse à comunidade escolar e funcionava o dia todo (CURITIBA, [2019?]). Além da oferta educacional, esse centro oferecia atendimento médico e atividades culturais e de lazer. Tais opções estavam à disposição de toda comunidade, pois não se restringiam aos alunos do Grupo Escolar, integrava-se ao contexto dos Centros Comunitários. No entanto, Mormito (2018) esclarece que esta foi uma experiência isolada, a qual não teve continuidade e nem mesmo recebeu tal terminologia.

Já na década de 1980, houve a implantação do Programa Educação Integrada em Período Integral pela administração municipal de Curitiba, na época exercida pelo prefeito Roberto Requião, do qual resultou a instituição de oito Escolas de Tempo Integral (ETIs). As escolas escolhidas para fazerem parte do projeto estavam localizadas em zonas periféricas da cidade e visavam preparar as crianças pobres de maneira crítica, oportunizando atividades variadas de aprendizado e articulando os conteúdos escolares com as práticas cotidianas. Nesse sentido, o interesse principal do projeto era melhorar a qualidade da educação e reduzir os índices de reprovação e evasão escolar (GERMANI, 2006; MORMITO, 2018; CURITIBA, [2019?]).

Durante a gestão de Jayme Lerner (1989–1992), um novo plano municipal foi instituído, em que houve a promoção dos Centros de Educação Integral (CEIs). Os CEIs, assim como as experiências anteriores de ampliação da jornada escolar pelo Brasil abordadas neste trabalho, foram instituídos em regiões pobres da cidade. O objetivo principal desses centros era proporcionar mais oportunidades educacionais aos alunos pertencentes às famílias socioeconomicamente desprivilegiadas, resultando numa educação de maior qualidade.

Eles se originaram de 29 escolas comuns que passaram a atender em tempo integral. Para atender à mudança de trabalho, ocorrida devido à adoção das 8 horas diárias, em cada uma dessas escolas foi construído um prédio anexo (GERMANI, 2006).

A seguinte foto trata-se de um dos CEIs inaugurados durante a gestão do ex-prefeito de Curitiba, Jaime Lerner. Foi criado em 1986 como Escola Municipal Santa Terezinha e se transformou em CEI em outubro de 1992, passando a se chamar Centro de Educação Integral Professor Lauro Esmanhoto. Com essa mudança, começou a ofertar educação em tempo integral aos seus alunos. Esse CEI está localizado no bairro Pilarzinho, na cidade de Curitiba.

Figura 6 - CEI Professor Lauro Esmanhoto



Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, [2020?].

A organização do trabalho pedagógico dos CEIs foi feita de forma parecida com a que ocorria no CECR, projetado por Anísio Teixeira na Bahia. Em um turno, os alunos tinham aulas dos conteúdos escolares básicos, e no outro eram trabalhadas atividades diversificadas, envolvendo as dimensões artística, corporal, tecnológica, dentre outras. Também havia uma hora para o almoço, perfazendo o total de 9 horas diárias de atendimento aos alunos (STIVAL *et al.*, 2009).

Segundo Germani (2006), na concepção da proposta dos CEIs, a educação é vista como um instrumento de transformação social, preparando o indivíduo para o exercício da cidadania de forma crítica e participativa. Tenciona-se, com isso, a valorização dos conteúdos formais atrelados aos conhecimentos individuais, resultantes das experiências de vida do aluno, os quais passam a se tornar significativos.

A estrutura física do CEI era composta pelo Complexo I, o qual compreendia o prédio escolar já existente, e pelo Complexo II que era o prédio anexo construído para atender às

necessidades da jornada ampliada. No Complexo I ficavam localizadas as salas de aulas comuns, onde os alunos tinham aulas dos conteúdos escolares convencionais, e no Complexo II, para onde os alunos se encaminhavam após findo o primeiro turno, havia a realização das demais atividades. Para tanto, o Complexo II era um prédio com 3 andares e em cada um desses pavimentos concentravam-se as atividades promovidas no Centro. O primeiro piso era destinado às atividades de educação física, no segundo concentravam-se as de caráter cultural e no último piso havia a divisão de espaço para desenvolver atividades de multimídia, informática e educação ambiental (MORMITO, 2018).

No final da gestão de Jaime Lerner, em 1992, 24 CEIs tinham sido implantados, e no ano de 1994, durante gestão municipal de Rafael Greca (1993-1997), mais 13 CEIs foram implantados, o que totalizou 37 unidades (GERMANI, 2006). Mas, novas mudanças foram introduzidas na organização educacional de Curitiba, inclusive no que se concerne à educação em tempo integral. Segundo pesquisa de Farion (2016), em 2016 a rede municipal de Curitiba possuía 36 CEIs funcionando em tempo integral e/ou parcial, conforme dados do Departamento de Planejamento e Informações do Sistema de Gestão Educacional de Curitiba (GED), coletados por ela em 2016.

Além dos CEIs, nos dias de hoje, a estrutura organizacional da educação em tempo integral curitibana também conta com as Unidades de Educação Integral (UEIs), as quais atendem alunos das escolas de turno parcial mais próximas, ofertando atividades no turno oposto ao ensino regular, isto é, oferecem atividades de contraturno escolar perfazendo a jornada ampliada, além de outras escolas municipais que ofertam a educação em tempo integral (FARION, 2016). As UEIs são originárias dos Espaços de Contraturno Socioambientais (ECOs), criados na década de 1980 com a intenção de proporcionar a educação em tempo integral em Curitiba. Esses locais situavam-se fora das instalações escolares, como parques, praças e centros culturais e recebiam os alunos no contraturno escolar, de acordo com Stival *et al.* (2009) e Setti (2019), perfazendo a jornada integral. Em 2009, havia 31 ECOs no município de Curitiba (STIVAL *et al.*, 2009), e que em 2011 foram transformados em UEIs, conforme Farion (2016) esclarece.

Farion (2016) também salienta que em 2015 foi lançado o Plano Municipal de Educação de Curitiba, com vigência até 2025, instituído pela Lei municipal nº 14.681 em 24 de junho de 2015. Nele, é reafirmado o compromisso do PNE 2014-2024 de ampliar a oferta do tempo integral em 50% das escolas, abrangendo 25% do alunado da rede municipal, fortalecendo a ampliação da jornada integral no município (CURITIBA, 2015).

Os CEIs continuam em funcionamento em Curitiba. Todavia, desde sua criação, passaram por alterações na organização do trabalho pedagógico desempenhado, acompanhando as mudanças ocorridas na administração do município e as diferentes propostas para a educação em tempo

integral (MORMITO, 2018), demonstrando a dificuldade em dar continuidade às políticas públicas dessa natureza.

Observamos que as experiências de ampliação do tempo escolar apresentadas são marcadas por mudanças em relação ao projeto original. Isso pode ser atribuído à alternância dos administradores públicos (acompanhados por suas legendas partidárias e colaboradores). Esses chegam a desconsiderar ou interromper programas que estão funcionando, por não serem prioridade em seu plano de governo, desconsiderando os benefícios de tais projetos. Maurício (2009a) alerta que os grupos políticos se restringem em defender interesses próprios e não dão continuidade ao que foi iniciado por um governo antagônico, como no caso dos CIEPs no Rio de Janeiro e de tantas outras propostas. No caso da educação em tempo integral, esse aspecto se agrava ainda mais, visto que sua funcionalidade é questionada por muitos, que até apontam sua oferta como desnecessária e insustentável.

Nesse sentido, é fundamental compreendermos a organização da educação em tempo integral e suas finalidades. Isso requer atenção, pesquisa e análise sobre os aspectos que a envolve, visto que não existe conceito e finalidades padronizados para essa oferta educacional.

Na próxima seção evidenciamos como a educação em tempo integral tem sido desenvolvida. Consideramos a perspectiva de educação integral que a tange, e o enfoque que tem sido dado ao seu trabalho pedagógico, abrangendo considerações sobre os principais modelos em atividade no Brasil e o uso dos tempos e dos espaços escolares. Tratamos também da legislação educacional que sustenta a educação em tempo integral no Brasil e no estado do Paraná, a fim de melhor compreendermos quais são suas funções e as representatividades que têm sido geradas nas famílias brasileiras contempladas pela jornada escolar estendida.

3. POLÍTICAS PARA ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: ENTRE A LEGISLAÇÃO E AS DEMANDAS SOCIAIS

No Brasil não há consenso acerca das expectativas e funções atribuídas à educação em tempo integral. Por meio de estudos realizados por vários autores acerca do tema, tais como Arroyo (1988; 2012), Paro (1988; 2009), Cavaliere (2002; 2009; 2010; 2014), Guará (2009) e Moll (2012), evidenciamos a existência de duas grandes funções predominantes nas propostas desenvolvidas e que foram objeto de estudo pelos autores citados: uma que aposta na educação em tempo integral como forma de elevar a qualidade educacional brasileira, promovendo a educação integral, e outra de caráter assistencialista, com enfoque no combate às desigualdades socioeducacionais existentes. Essas são linhas tênues dentro da proposta de educação em tempo integral, pois ambas se entrelaçam.

Tais funções estão vinculadas à ideia de propiciar melhoria educacional ao aluno que passa a frequentar a escola de tempo integral, pois nessas horas “extras” ele terá mais oportunidades de aprendizado. Em grande parte, inclui-se a essas escolas a responsabilidade de prevenir e atenuar problemas sociais graves que envolvem o contexto familiar e social do aluno.

Embora a discussão acerca da educação como direito de todos começou a tomar vulto com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932, segundo Cury (2008), ela somente foi declarada direito de todos e dever do Estado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). O caminho para que isso ocorresse foi longo. A LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) consagrou esse direito, estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica sem restrições.

Prevalecem, contudo, diferenças socioeducacionais. Sampaio e Oliveira (2015) apontam as condições socioeconômicas das famílias como um fator seletivo e determinante para o progresso ou o insucesso dos alunos nas escolas. Para Romanelli (2014), a expansão do ensino no Brasil nas décadas de 1930 e 1940 ocorreu de forma desigual entre as classes sociais. Privilegiou-se camadas sociais economicamente favorecidas. Essa realidade ainda persiste e as desigualdades socioeducacionais se mantêm no sistema de ensino brasileiro.

Nesse contexto, as escolas de tempo integral foram incumbidas de atender principalmente os alunos das famílias pobres, incorporando o papel de educar e de cuidar de assuntos de cunho social, com vistas a superar a precariedade com que a educação pública tem chegado aos cidadãos e atender os estudantes nos mais diversos aspectos. Com isso, elas assumem formatos diferenciados para organizar o uso dos tempos e dos espaços.

A organização das escolas em tempo integral para suprir demandas socioeducacionais e as orientações da legislação a essas escolas serão nosso objeto de estudo nesta seção. Abordaremos a relação entre a educação integral, a educação em tempo integral e a qualidade educacional; os principais formatos de organização da oferta da jornada ampliada adotados por escolas dessa natureza no Brasil; o uso dos tempos e dos espaços escolares; a formação de professores em meio a esse contexto e as funções atribuídas a essas escolas.

No que tange à legislação educacional, abordaremos dispositivos legais que embasam a educação em tempo integral, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96); os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001 – 2010) e (PNE 2014 – 2024) e o Programa Mais Educação (PME), cujo escopo esteve na formação integral e na educação em tempo integral (BRASIL, 1996; 2001; 2007a; 2014).

3.1 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Na seção anterior vimos como a ideia de educação integral foi incorporada nas perspectivas e propostas educacionais brasileiras a partir do final da década de 1920, especialmente, por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932, que preconiza esse direito a todos os cidadãos e clama ao Estado o dever de garanti-lo (AZEVEDO *et al.*, 1932). Atualmente, a educação integral ocupa lugar de destaque nas discussões educacionais no que tange às funções da escola e às expectativas para a formação humana. Pesquisadores como: Maurício (2009a; 2009b), Paro (2009), Cavaliere (2010, 2014) e Moll (2012) abordam especificidades da educação integral.

Os estudos abordados inserem a educação integral nas propostas da educação em tempo integral, sendo, por vezes considerados sinônimos. Em Moll (2012, p. 129), a educação integral é compreendida como “educação escolar de dia inteiro” implicando na ideia de ampliação da jornada escolar diária como forma de se desenvolver uma formação integral. A educação integral também assume esse sentido no PME (BRASIL, 2007a), em que o aumento do tempo escolar está correlacionado à formação completa do aluno e melhor rendimento escolar.

Contudo, adotamos a concepção de que elas apresentam especificidades, há diferenças, como esclarece Paro (2009). Nem sempre uma escola de jornada integral proporciona uma educação integral. Por sua vez, a educação integral pode ser desenvolvida de forma que não seja exclusivamente por meio do tempo escolar integral. No entanto, ambas se assentam em propostas educativas compatíveis com as funções da escola, dentre elas, promover ensino de boa qualidade.

Desse modo, é importante discorrermos, inicialmente, sobre a questão da qualidade educacional, a qual tem sido uma das justificativas para a implementação do tempo integral nas

escolas brasileiras e como a educação integral tem sido apresentada nas propostas para a educação em tempo integral.

3.1.1 A busca pela educação integral e pela qualidade educacional na educação em tempo integral

As funções da escola reúnem uma gama de atribuições e responsabilidades. Porém, para Libâneo (2012; 2016), não há consenso acerca das reais funções e objetivos da escola. Ele afirma que há uma variedade de propostas sobre as funções da escola circulando no meio educacional, as quais se concentram em duas correntes, caracterizando um dualismo na escola brasileira. De um lado, encontra-se uma instituição “assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos”, centrada na formação cultural e científica, por meio de atividades de aprendizagem mediadas socialmente, “e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças”, uma escola pautada em conhecimentos utilitários e com o papel de prover a integração social (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

As duas abordagens visam definir o que a escola precisa fazer para formar cidadãos críticos, educados e participativos da vida em sociedade, porém com visões divergentes. Com isso, as escolas acabam por assumir funções variadas, como ensinar os conhecimentos científicos acumulados historicamente, propagar valores éticos e morais, incentivar práticas de solidariedade e respeito ao próximo, cuidar da integridade física e psicológica de seus alunos, preparar para o trabalho, promover a discussão e a conscientização acerca dos mais diferentes temas (como a preservação ambiental e hábitos saudáveis de alimentação), oportunizar o acesso às diferentes formas de manifestações culturais, entre tantas outras.

Mediante tais funções, podemos depreender que a educação escolar assume papel essencial na formação humana. De acordo com Paro (2009), a educação é algo genuinamente humano e, portanto, fundamental à formação humana, visto que o ser humano se constitui como um ser histórico, permeado por suas relações sociais. Para Saviani e Duarte (2015), a formação humana é tida como um processo que resulta na promoção humana.

Conforme Cavaliere (2014), atualmente, há consenso entre os grupos sociais sobre o aumento das responsabilidades das escolas. Teixeira (1956) já pontuava sobre o aumento das funções da escola, muitas exercidas implicitamente ou explicitamente por demais instituições sociais, como família, igreja e a própria comunidade.

Contudo, para Brandão (2009), mesmo que as escolas assumam atribuições mais amplas, são nas atividades típicas do ensino (conhecimentos científicos sistematizados nos

conteúdos escolares) que o trabalho escolar deve ser concentrado. Young (2007, p. 1289) manifesta sua preocupação com a tarefa da escola em propiciar conhecimento cognitivo no texto *Para que Servem as Escolas?* Título e pergunta muito oportunos à temática. Afirma que as escolas “devem promover a aquisição do conhecimento”, um conhecimento especializado que os alunos não adquirem em suas casas e em suas práticas cotidianas, definido por ele como um conhecimento poderoso.

Entretanto, as atribuições que extrapolam o ensino e a aprendizagem propriamente ditos, têm feito parte do cotidiano escolar e gradativamente foram incorporadas ao seu contexto. Ao deixar em segundo plano o ensino dos conteúdos escolares e os conhecimentos científicos, verifica-se um rendimento escolar abaixo do esperado. Como resultado, questiona-se a qualidade da educação ofertada. Todavia, Cavaliere (2014, p. 1206) destaca que no Brasil não há um consenso sobre a “própria noção de qualidade” da educação, porém, a expectativa em torno da oferta de uma educação de qualidade está presente de maneira explícita na sociedade brasileira.

A importância dada ao ensino e aprendizado dos conteúdos escolares se reflete nos mecanismos de mensuração do rendimento escolar estabelecidos pelo governo, por meio de provas e testes obrigatórios, como por exemplo a Prova Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), sobretudo referentes às disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador da qualidade da educação nacional. As metas estipuladas para o IDEB são diferentes para cada rede e etapa de ensino e a divulgação dos resultados é feita a cada 2 anos (BRASIL, 2018b). Ele é obtido pelas médias dos resultados dos exames aplicados pelo Inep por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela taxa de rendimento escolar, resultado da quantidade de aprovações apresentadas pelo Censo Escolar.

Libâneo (2012) analisa que os instrumentos avaliativos em larga escala da qualidade educacional estão alinhados às políticas internacionais, instaladas no Brasil a partir da década de 1990 devido à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Transformaram a acepção educacional para a de uma escola que oferta conhecimentos mínimos e focada no acolhimento social. Isso fez com que a educação escolar ficasse reduzida “[...] a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala” (LIBÂNEO, 2012, p. 19). O ensino voltou-se para necessidades básicas de aprendizagem, resultando em conhecimentos e aprendizados mínimos.

Na década de 1950, quando Anísio Teixeira iniciava a experiência da escola de tempo integral, ele alertava que uma educação escolar de boa qualidade não deveria ser ofertada de qualquer maneira: “A educação escolar tem de ser uma determinada educação [*sic*], dada em condições capazes de torná-la um êxito e a serviço das necessidades individuais dos alunos em face das oportunidades do trabalho na sociedade”. (1956, p. 144).

No século XXI, a temática da qualidade da educação continua em pauta. Dourado (2007, p. 940) postula que:

A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual. [...] O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino.

É imprescindível levarmos em conta que além das práticas educativas realizadas no interior da escola, fatores externos a ela também influenciam o desempenho escolar dos alunos. A ação pedagógica precisa estar articulada com outras instituições da sociedade, como as famílias, as políticas públicas educacionais e os valores sociais (GUARÁ, 2009). Para Brandão (2009), as demais funções assumidas pela escola, além do trabalho com o conteúdo acadêmico, podem e devem ser compartilhadas com outros entes da sociedade, como família, igreja e centros culturais, a fim de que a escola não seja tratada como a única responsável pelo ato de educar crianças e adolescentes.

A busca pela educação integral no trabalho escolar se faz mediante a participação de vários atores na formação do indivíduo. Essa não é uma função exclusiva da escola, pois o educar abrange a construção de conhecimentos, a formação de valores morais, éticos e solidários, a realização de cuidados sociais básicos (como prover alimentação adequada e higiene pessoal), a valorização e o acesso a diferentes aspectos e manifestações culturais, dentre outras especificidades, nas quais toda a sociedade precisa contribuir.

Paro (2001) afirma que é papel da escola considerar a influência do contexto social na formação do aluno, em grande parte exercida pelos pais e familiares mais próximos com quem ele convive. Com isso, é fundamental que eles estabeleçam diálogo com a escola acerca da formação das crianças e adolescentes, assumindo compromissos conjuntos. Todavia, cabe à escola tomar a iniciativa dessa aproximação de forma acolhedora. Dessa maneira, a população se identifica com as escolas, considerando-as representantes de seus interesses e necessidades culturais e cada ente assume sua função na educação da criança e/ou do adolescente.

Nessa perspectiva, a educação em tempo integral é uma esperança para solucionar problemas socioeducacionais complexos. Para Dutra e Moll (2018), como a escola pública brasileira tem sofrido árduas críticas durante sua existência, tanto em termos de métodos de trabalho, objetivos e conteúdos, a educação em tempo integral oportuniza mudanças tanto em termos de quantidade, como de qualidade no aprendizado. A ampliação da jornada escolar é considerada uma possibilidade de se trabalhar a formação completa do educando, proporcionando a educação integral. Amplificando-se o tempo de trabalho pedagógico, é possível aumentar as oportunidades de aprendizagem em áreas diversificadas, com vistas à melhoria da qualidade educacional (CAVALIERE, 2014).

Dentre as definições de educação integral encontradas na literatura, adotamos a de Maurício (2009a, p. 55) que expõe a essência da educação integral, considerando a pessoa em toda a sua dimensão, levando em conta que “o desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente”. Nessa perspectiva, a formação integral articula o desenvolvimento de todos os aspectos que formam o ser humano, valorizando-os por igual. Ao abordar diferentes dimensões humanas, a educação integral atua na formação de um conjunto de elementos que constituem o ser humano.

Cabe às escolas trabalhar com atividades para a formação das múltiplas dimensões do ser humano, oportunizando aprendizados variados e considerando as relações mantidas pelo sujeito em seu contexto sociocultural e histórico. A aprendizagem é vista como um processo que se estende por toda a vida, firmando-se nas práticas e nas relações cotidianas. No entanto, Paro (2009) considera a expressão educação integral um pleonasma, pois para eles a educação deve ser integral, do contrário não pode ser considerada educação.

Ao longo dos anos, as mudanças nas propostas e reformas educacionais que foram ocorrendo no Brasil fizeram com que a ideia de educação integral passasse a ocupar cada vez mais espaço nos debates entre estudiosos, além de sua inserção nas leis educacionais.

No âmbito da legislação educacional brasileira, o Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, s. p.), especifica que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O legislador evidencia a cooperação que deve existir entre os membros da sociedade e o Poder Público. Por conseguinte, essa educação deve promover o desenvolvimento pleno do indivíduo, preparando-o para a vida em sociedade.

Tendo como pressuposto o estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a ideia de educação integral se faz presente em outros aportes legais, como no Estatuto

da Criança e do Adolescente (ECA)⁷ (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), nos Planos Nacionais de Educação (PNEs) (BRASIL, 2001-2010; 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a, s. p.).

Mecanismos para ações dessa natureza já estavam previstos no ECA, onde foram estabelecidos parâmetros para a proteção social e a educação integral às crianças e adolescentes (MENEZES, 2012). O conjunto de direitos por ele estabelecido tenciona assegurar oportunidades de desenvolvimento integral na infância e na adolescência, sem exclusões (BRASIL, 1990). A legislação subsequente, como a LDB nº 9.394/1996, os PNEs e a BNCC foram elaborados no sentido de garantir a efetivação desse direito básico às crianças. Por isso serão abordados mais detalhadamente nesta pesquisa, pois tratam da educação em tempo integral sob a perspectiva da educação integral.

Depreendemos que para a promoção de uma educação integral deve-se trabalhar com os múltiplos aspectos humanos, incluindo seu desenvolvimento cognitivo, psicológico, físico e social. Desenvolvidos por meio de atividades que valorizem e oportunizem experiências e aprendizados variados. Assim como propunha Anísio Teixeira, é necessária uma educação pública de qualidade embasada na educação em tempo integral como promotora da cidadania, da justiça social e transformadora da sociedade (CAVALIERE, 2010; MENEZES, 2012). A educação em tempo integral contemporânea deve também buscar ser instrumento de transformação, oportunizando ao estudante condições para exercer sua cidadania. Uma verdadeira educação integral. Vejamos, na sequência, como tem sido a sua organização pelo país.

3.1.2 Organização das escolas de tempo integral no Brasil

Há duas vertentes predominantes da educação em tempo integral no país. Uma que investe exclusivamente no desenvolvimento dos alunos, definida por Cavaliere (2009, p. 53) como “alunos em tempo integral” e outra que tem como foco o investimento em toda a estrutura escolar, a qual ela denomina como “escolas de tempo integral”. Ambas também foram objeto de estudo de Silva (2017). Cavaliere (2009) chegou a essa classificação por meio de um levantamento realizado em 2007, junto às secretarias municipais e estaduais, acerca dos modelos adotados pelas escolas com atendimento em tempo integral. Embora haja pequenas

⁷ Documento aprovado pela Lei nº 8.069 em 13 de julho de 1990 que dispõe sobre a proteção integral às crianças e adolescentes, estabelecendo os seus direitos e as medidas protetivas relativas a eles (BRASIL, 1990).

diferenças entre o modo organizacional do atendimento em escolas de uma mesma vertente, é possível classificá-la nesses dois grupos, sem prejuízos.

A primeira vertente de escolas denominada por Cavaliere (2009) como “alunos em tempo integral”, objetiva propiciar uma educação de forma permanente, investindo propriamente no desenvolvimento do aluno. Nessa perspectiva, as atividades pedagógicas realizadas durante o tempo de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola não precisam ocorrer exclusivamente no espaço escolar, podem ser realizadas em outros locais públicos ou privados, por meio de parcerias (CAVALIERE, 2009; SILVA, 2017).

Silva (2017) destaca que atualmente há uma nítida predominância da primeira vertente nas escolas públicas brasileiras devido ao incentivo dado pelo PME. Uma de suas propostas era utilizar espaços no entorno das escolas para a realização de atividades pedagógicas, completando o turno integral (BRASIL, 2007a). Houve uma grande abertura para que estados, municípios e estabelecimentos de ensino adotassem a educação em tempo integral da maneira que lhes fosse mais apropriada e/ou oportuna. O Programa incentivava a participação da população e o desenvolvimento de parcerias entre escolas e demais agentes da sociedade, públicos ou privados (CAVALIERE, 2014), consoante a um dos princípios da LDB nº 9.394/1996, que no inciso X do Art. 3º determina “a valorização da experiência extra-escolar” (BRASIL, 1996, s. p.).

Em meio a esse contexto, surgiu a ideia de cidade educadora⁸, a qual considera todos os espaços sociais como fontes de ensino e aprendizado. Segundo Moll e Leclerc (2013, p. 299), a proposta de cidade educadora atende à perspectiva de ampliação do tempo escolar diário a fim de propiciar a formação integral, pois compreende os espaços urbanos em torno da escola como um tipo de “território educativo”, estendendo o trabalho pedagógico para além das instalações escolares. São firmadas parcerias com outros espaços da comunidade e da cidade, incluindo acordos com instituições públicas e privadas, para que as atividades da carga horária integral sejam desenvolvidas nesses locais, caracterizando a modalidade “alunos em tempo integral” adotada por várias escolas de tempo integral.

Ademais, Cavaliere (2014) destaca que a parceria entre escolas e entes públicos ou privados foi referenciado no Plano de Desenvolvimento Nacional (PDE) em 2007, pelo Decreto Lei nº 6.094 de 24 de abril de 2007 publicado pelo Ministério da Educação (MEC),

⁸ O ideário de cidade educadora nasceu na Europa. Segundo Cavaliere (2014), no Brasil, a adoção desse ideário, frequentemente acaba sendo justificada pela falta de infraestrutura escolar para assegurar as práticas educativas na ampliação da jornada diária. A pesquisadora não vê com bons olhos tal justificativa, pois para o sucesso dessa estratégia é imprescindível uma participação comunitária bem estruturada, o que dificilmente acontece em comunidades pobres brasileiras.

como um complexo de programas com os principais objetivos de investir na educação brasileira e melhorar a qualidade da Educação Básica, implantando avaliações do aprendizado escolar e prestando conta à sociedade dos investimentos realizados. O PDE também visou envolver a sociedade na tarefa de educar os alunos (BRASIL, 2007b), como estabelecido no Art. 7º que trata do fomento às parcerias e ao voluntariado de pessoas físicas e jurídicas na construção de uma educação pública de mais qualidade. Ideário que foi retomado no PNE 2014 (BRASIL, 2007b; BRASIL 2014).

Cavaliere (2009) também verbaliza que a necessidade de implantação, em grande proporção, da educação em tempo integral nas escolas, tanto por meio da criação de novas escolas de tempo integral, como pela transformação das escolas de tempo parcial para de atendimento integral, foi um dos elementos propulsores da categoria “alunos em tempo integral”. Tal vertente torna-se um modelo mais rápido e fácil de ser instituído, pois utiliza locais disponíveis no entorno da escola, como centros comunitários e ginásios, para receber alunos e atividades pedagógicas. No entanto, a autora questiona os efeitos decorrentes do uso de diferentes espaços de forma excessiva e com planejamento deficiente, pois se caso ocorra demasiada “[...] fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar em um mero atendimento com sentido limitadamente assistencialista” (CAVALIERE, 2009, p. 58), o que pode configurar a escola de tempo integral como um local para crianças e adolescentes permanecerem no intuito de protegê-las de influências e práticas maléficas.

Já a segunda vertente, nomeada “escolas de tempo integral”, é caracterizada pelo investimento em toda a estrutura escolar, desde o seu espaço físico até a inserção de mais profissionais para realizar as atividades planejadas. Nela, há uma reorganização do ambiente escolar a fim de que possa comportar alunos e funcionários durante o dia todo (CAVALIERE, 2009; SILVA, 2017). Para Silva (2017), esta vertente aproxima-se dos propósitos de Anísio Teixeira, o qual via na escola pública uma oportunidade de propiciar desenvolvimento. Por isso, ele organizou um novo modelo de educação pública por meio da construção de prédios que comportassem as práticas de ensino em tempo integral: Escolas Classe e Escola Parque. Esse modelo também foi adotado por Darcy Ribeiro para os CIEPs com a construção de prédios específicos.

Todavia, a adoção desse modelo é considerada por gestores públicos mais onerosa e trabalhosa, pois exige a reorganização de uma escola já existente ou uma nova edificação. Segundo Arroyo (2012), a escola brasileira se caracteriza tradicionalmente pela oferta de

pouco tempo de permanência diário aos alunos. As escolas não possuem estrutura apropriada para receber os estudantes durante o dia inteiro. Além do mais, muitas sequer possuem estrutura adequada para o atendimento em tempo parcial. Para se transformar uma escola de tempo parcial em tempo integral são necessários investimentos condizentes com a proposta educacional a ser efetivada. Isso inclui a adequação do corpo de profissionais, com formação apropriada, planejamento acerca da valorização da carreira e material físico adequado, atendendo uma necessidade que se estende a todos os profissionais da Educação Básica.

Atualmente, as escolas que adotam o funcionamento em tempo integral optam pela estruturação do trabalho pedagógico conforme os recursos recebidos e a proposta do ente federativo que a administra (municipal, estadual ou federal). Com isso, coexistem modelos distintos, os quais, muitas vezes, não atendem de forma efetiva seus alunos e não oferecem condições de trabalho adequadas aos educadores.

3.1.3 O uso do tempo nas escolas de tempo integral

Considerando a diversidade de formas de implantação da jornada de tempo integral, Moll e Leclerc (2013) ressaltam que uma proposta educacional dessa natureza só tem sentido ao promover uma educação integral. Assim como Anísio Teixeira propunha uma educação transformadora e democrática, que preparasse o indivíduo em diferentes frentes para a vida em sociedade, a concepção de educação integral no contexto atual deve resultar na construção de sujeitos críticos e autônomos. Trata-se, portanto, de uma educação que emancipe e proporcione condições de transformações sociais.

Contudo, a mudança primeira acontece dentro da escola. A educação em tempo integral necessita reajustar o uso do tempo escolar, para que o horário escolar diário atenda às suas demandas. Nesta organização do tempo, a escola

[...] 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. (MAURÍCIO, 2009b, p. 26)

A partir da reconfiguração do tempo escolar, busca-se conciliar tempo e espaço da melhor maneira possível, em que cada escola precisa organizar o cronograma de atividades pedagógicas a serem desempenhadas em consonância com os espaços físicos disponíveis, visto que muitas escolas possuem limitações físicas. Tudo precisa ser bem elaborado.

Levar em conta a diversidade presente nas escolas brasileiras, objetivando uma

educação que trabalhe conteúdos e questões relevantes, pensando na elaboração de currículos que atendam às necessidades do público de cada escola e propondo atividades que vão ao encontro desses quesitos, constituem-se atitudes essenciais na gestão da escola de tempo integral. A formulação maleável do trabalho pedagógico em relação ao uso do tempo e dos espaços que é possibilitada às escolas de tempo integral deve ser utilizada em prol do ensino e aprendizado, considerando as especificidades de cada comunidade escolar.

Segundo Le Goff (1990), desde remotamente, os homens buscam utilizar o tempo em seu benefício. As transformações ocorridas fizeram com que o tempo fosse cada vez mais valorizado com o ritmo da busca incessante pela produtividade. Nessa lógica, o tempo pode tornar-se inimigo, e administrá-lo é um grande desafio. Na educação, isso também acontece. A racionalização do tempo está associada ao seu aproveitamento eficaz na modernidade, o qual gerou mudanças sociais e culturais. Nesse sentido, "o capitalismo vincula-se à racionalização da vida prática" (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2002, s. p.), impondo mudanças que devem acompanhar esse preceito, pois o tempo precisa ser produtivo e não desperdiçado.

Vivian (2015, p. 65) expõe sobre a representação do tempo no processo de escolarização "como uma noção discursiva que institui valores sociais que integram não somente o processo de organização da vida social, mas também a organização do tempo escolar", caracterizando a sua influência na vida social e escolar, pois nossas ações são condicionadas ao tempo, assim como ocorre na rotina escolar. O uso racional do tempo estendido e dos espaços deve ser pensado para potencializar o trabalho pedagógico, tendo por base um currículo consistente, alicerçado no PPP da escola.

Uma escola de tempo integral exige planejamento e ações para o desenvolvimento das potencialidades do aluno. É necessário privilegiar estratégias de uso do tempo objetivando formar cidadãos críticos, com aprendizagens significativas⁹. O tempo das atividades escolares está atrelado ao tempo social e às normas sociais para o seu uso, com base nas relações entre leis, religião, vida econômica e social (LE GOFF, 1990).

A LDB nº 9.394/1996 estabelece a Educação Básica gratuita e obrigatória aos estudantes entre 4 e 17 anos de idade, totalizando 13 anos de escolarização. Nos Art. 24 e 31, ela define o tempo mínimo anual para o trabalho escolar, compreendendo a 200 dias letivos e 800 horas de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 1996). Portanto, a educação escolar pauta-se em tempos pré-determinados, padronizados, ensejando qualidade e igualdade na oferta.

⁹ A aprendizagem significativa se dá quando o aluno consegue relacionar um novo conhecimento adquirido com um conhecimento prévio que ele já possui, estabelecendo uma relação entre eles. Com isso, o aprendizado adquire sentido e ele é capaz de transformar e expandir aquele conhecimento. A aprendizagem significativa é o conceito central da teoria desenvolvida pelo norte-americano David Ausubel (MOREIRA, 1999).

Podemos afirmar que a organização do tempo escolar norteia o trabalho pedagógico. Além da divisão do ano letivo, as escolas organizam seus currículos com base em semestres, trimestres ou bimestres. A rotina escolar, por sua vez, é organizada por meio de horas e minutos, fundamentais para que haja tempos destinados às atividades de ensino e aos momentos para alimentação, descanso e lazer. Le Goff (1990) assevera que o tempo é fundamental na composição das relações com o mundo e com os outros indivíduos. Assim, organizá-lo é mecanismo para o funcionamento da vida em sociedade nos mais diferentes aspectos.

Na dinâmica escolar, sua organização é imprescindível para promover as oportunidades de ensino e aprendizagem. Todas as atividades desempenhadas pela escola de tempo integral devem ser articuladas ao tempo disponível ao longo do ano letivo e da jornada diária. Com isso, “o ano tornou-se, portanto, a medida da vida humana”, e o dia a unidade mínima do calendário, o qual “é um elemento facilmente manipulável” (LE GOFF, 1990, p. 516, 509). Essa unidade manipulável é reestruturada nas escolas, em particular nas de tempo integral e nos currículos (VIVIAN, 2015).

Na educação em tempo integral, a fragmentação do tempo para a realização de diferentes atividades produz oportunidades diversificadas de ensino e aprendizagem. Essas, por sua vez, dependem dos lugares disponíveis para acontecerem. Tempo e espaço precisam ser combinados para que as atividades pedagógicas sejam bem desenvolvidas. Nesse sentido, quanto melhor for a formação dos profissionais que nelas atuam, bem como as condições didático-pedagógicas e de infraestrutura física existentes, melhores serão os resultados para os estudantes e a sociedade.

3.1.4 O uso dos espaços nas propostas de educação em tempo integral

Segundo Certeau (1998, p. 201-202), e consideradas as especificidades da pesquisa, há diferença entre lugar e espaço. O autor define lugar como “a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”, o que indica estabilidade, sendo impossível mais de um objeto ocupar determinado lugar, como por exemplo, a escola. No entanto, para ele, o espaço “é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente”, sendo maleável, passível de flexibilização, a fim de atender às necessidades. O espaço escolar é um ambiente versátil, que pode apresentar e permitir diversas possibilidades de configuração, mas não possui a estabilidade que o lugar tem.

Nessa perspectiva, as práticas cotidianas transformam lugares e espaços. Certeau (1998) explica que as ações praticadas pelos sujeitos históricos são determinantes para a transformação de um lugar, ou seja, um lugar passa de algo inerte, estanque, para um espaço ativo. Isso acontece frequentemente nas escolas, em que os lugares se transformam em espaços de aprendizagem, moldados a partir das necessidades e possibilidades reais de alunos e professores.

Para Brandão (2009), assim como os alunos passam o dia inteiro nas escolas de tempo integral, os professores dessas escolas também deveriam passar o dia nelas. Com isso, esses profissionais teriam mais tempo para se dedicar ao trabalho. Contudo, uma remuneração justa e boas condições de trabalho são fatores que contribuem para o bem-estar docente. Essas, estão associadas à formação dos professores, reestruturação da carreira, jornada diária de trabalho docente e mais acesso a recursos pedagógicos. Elementos esses, essenciais à valorização da docência e a melhores práticas de ensino.

O uso do tempo e dos espaços educativos precisa ser bem planejado, tanto nas escolas com jornada diária integral realizada em suas dependências, quanto naquelas que utilizam outros locais para promover as atividades para o tempo integral. O ideal seria o uso de espaços: bem iluminados, com tamanhos compatíveis à quantidade de alunos, coloridos, atrativos, com mobiliário adequado, considerando a heterogeneidade dos alunos e as especificidades de cada um, isto é, espaços bem estruturados (GONCALVES, 2006). Para tanto, planejamento e investimentos são indispensáveis por parte das mantenedoras (que podem ser da esfera municipal, estadual ou federal) (MAURÍCIO, 2009a).

Porém, essa questão pode ser um entrave ao projeto de escola de tempo integral, inclusive retardando ou impedindo sua implantação plena. Essa ideia estava presente na proposta pioneira de Anísio Teixeira (1959), em que ele empregou esforços na construção de espaços de aprendizagem específicos, para as Escolas Classe e as Escolas Parque, firmando a importância das escolas de tempo integral pautarem suas práticas pedagógicas num currículo que priorize a otimização do tempo e do espaço escolar.

A educação integral proposta por Teixeira nos anos 1930, no Rio de Janeiro, inspira a educação em tempo integral atual, principalmente “pelo seu modo globalizado de enxergar o ensino que ainda pressupõe uma construção arquitetônica escolar adequada”, explica Chaves (2009, p. 58). Isso demonstra a estreita relação entre o uso dos espaços de aprendizagem, bem como o tempo disponível às atividades das propostas pedagógicas que visam a formação plena do sujeito.

O uso dos espaços e do tempo escolar vem se moldando às atribuições assumidas pelas

escolas de tempo integral com o passar dos anos, acarretadas por mudanças na relação entre as escolas e a sociedade de hoje. É importante olhar para o passado e conhecer as experiências, para procurar melhorar as vigentes e as que virão. São elas que iniciaram e ainda dão grande suporte à busca por melhorias educacionais significativas, porém, as instituições que estão atendendo em tempo integral nos dias de hoje merecem ser objeto de atenção de gestores e políticos para que desempenhem suas atividades com qualidade.

Concordamos com Le Goff (1990, p. 224) quando ele diz que apesar de “o futuro, tal como o passado, atrair os homens de hoje, que procuram suas raízes e sua identidade e, mais que nunca fascina-os”, é preciso haver a valorização do presente, considerando que há uma história da educação do presente, não apenas uma história do passado e uma que será escrita no futuro. Considerando nosso objeto de estudo, é fundamental que propostas curriculares caminhem ao encontro de um aprendizado de qualidade, consideradas as especificidades do tempo presente, suas demandas e particularidades e, por fim, considerando o passado histórico como portador das experiências humanas e constituinte ao processo de desenvolvimento. A formação do sujeito é intrínseca à sua relação histórico-cultural.

3.1.5 Considerações sobre a formação docente no contexto do tempo integral escolar

Atualmente, a formação de professores para a Educação Básica se dá por meio de cursos de nível médio ou superior. Também há a possibilidade de outros profissionais exercerem a docência quando munidos por diploma de curso técnico ou superior em áreas pedagógicas afins ou com complementação pedagógica, conforme a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). O elevado número de professores brasileiros, provenientes das mais diversificadas condições de formação, nos leva a refletir acerca da preparação desses profissionais.

A partir da formação inicial, eles chegam às salas de aula para exercerem o seu ofício, mas, é na formação continuada que o docente tem o suporte para melhor compreender suas práticas, ampliar conhecimentos e ter subsídios para lidar com as mudanças constantes na educação. A formação do professor é um processo contínuo, estendendo-se por toda sua vida profissional (MONTEIRO, 2002). Ela é necessária para o aprofundamento formativo, associada à diversidade de situações, condições de ensino e aprendizagem. A falta de interesse dos alunos em aprender, de acordo com Paro (2018), é um dos grandes obstáculos do trabalho docente, o qual poderá ser superado somente por meio da ação docente voltada para a motivação dos alunos, conduzindo-os ao caminho do aprendizado voluntário. Diante dos

embates do ofício de professor, trabalhar em escolas de tempo integral se torna um desafio a mais, pois envolve a reorganização curricular, vinculado ao tempo e espaço escolar.

Para Coelho (2002, p. 137) a formação continuada deve ocorrer “em uma perspectiva crítico-emancipadora” considerando fatores intrínsecos ao seu trabalho. Além da formação continuada, há outras demandas que se encontram no cerne das necessidades dos educadores, como: melhores condições de trabalho, aumento do tempo para estudos e pesquisas e formações específicas ao trabalho com diferentes áreas disciplinares. Em se tratando da relação entre tempo e condições de trabalho, elas são indissociáveis. Há professores que precisam trabalhar em mais de uma escola e fazem malabarismos para conseguirem cumprir com suas funções, dentro do tempo estabelecido.

Nesse sentido, tão importante quanto uma escola de tempo integral, é existir políticas públicas direcionadas à formação continuada, para a emancipação dos professores e promoção da reflexão de suas práticas. Como a escola de tempo integral exige um trabalho pedagógico que priorize atividades diversas, intencionando a formação integral do aluno, é importante que professores e estudantes tenham a oportunidade de trabalhar juntos em tempo integral na construção desses conhecimentos. Professores e alunos são beneficiados com essa organização.

Assim como Coelho (2002), Brandão (2009) defende a implantação da jornada integral aos professores que atuam nessas escolas. Ela enxerga tal aspecto como uma condição essencial para que a escola de tempo integral consiga realizar um trabalho eloquente com suas propostas educacionais, assentando-se nas práticas diversificadas de ensino e aprendizagem. Com a extensão do trabalho docente diário, concentrado em apenas uma escola, educadores conseguirão desenvolver melhor suas práticas de ensino. Exemplo de ações nesse sentido foram realizadas no Rio de Janeiro, nos CIEP, por meio do curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro, entre 1992 e 1993 (MONTEIRO, 2002). Essa foi uma marca de Darcy Ribeiro na gestão dessas instituições, pois os CIEPs tinham uma metodologia de trabalho inovadora, preocupando-se com o alto índice de fracasso escolar das camadas populares e com suas condições de vida. Para Ribeiro, explica Monteiro (2002, p. 155), “uma escola desse tipo precisaria de um corpo de professores engajado, consciente das questões políticas envolvidas e disposto a assumir esse trabalho”.

Participavam desse curso professores selecionados por meio de uma prova de redação. Segundo Monteiro (2002), eles realizavam o curso simultaneamente com a regência de sala no CIEP de sua escolha. A jornada diária de trabalho era constituída por 3 horas de estudo e 5

horas ministrando atividades aos seus alunos. Todos os professores da instituição deveriam ter as mesmas condições de trabalho e formação. O curso era organizado em módulos, em consonância com as propostas educativas dos CIEP e os professores poderiam completar de 640 a 1600 horas.

Essas ações indicam a necessidade de formação do docente para trabalhar na educação de tempo integral, alicerçada em propostas que ampliam a função escolar. Foi possível aos professores refletirem, estudarem sobre suas atribuições e práticas educativas, analisando o trabalho pedagógico (MONTEIRO, 2002). Práticas democráticas na relação entre professor e aluno são fundamentais para o aprendizado, mas, Paro (2018) argumenta que elas deveriam ser realizadas desde a formação docente inicial, como norte para o trabalho.

Contudo, a educação brasileira se organiza a partir de políticas públicas assentadas em orientações de organismos internacionais, preconizando uma formação de professores “aligeirada” com baixos custos e achatamento salarial, conforme Libâneo (2012, p. 20). O professor é tido como “tarefeiro” com treinamentos para desenvolver habilidades específicas.

Pensar na formação do professor é pensar na formação dos alunos. Ambos se encontram num mesmo processo educativo com papéis específicos, porém complementares. Para Nóvoa (1995, p. 26), a formação de professores precisa “ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e formação contínua”. Assim como a sociedade, a educação encontra-se em constante mudança, para a qual o professor precisar ter a formação adequada para atuar.

3.1.6 Atuais funções atribuídas à educação em tempo integral

As atribuições das escolas de tempo integral concentram-se, principalmente, em ampliar as oportunidades de ensino e aprendizagem com vistas a uma educação significativa e multidimensional, elevando a qualidade do ensino, e em reduzir as desigualdades socioeducacionais, especialmente sentidas pelas camadas sociais economicamente desprivilegiadas. Em grande parte das propostas pedagógicas adotadas por essas escolas conciliam-se ambas funções.

Para Guará (2009), a implantação da educação em tempo integral no Brasil é pautada, em grande proporção, como medida protetiva contra problemas sociais graves ligados à infância e à adolescência. Ela destaca que:

Nas discussões sobre a demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à

situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil (GUARÁ, 2009, p. 67).

Porém, para a autora, a ideia de proteção tem que ser desenvolvida em comunhão com o caráter educativo que a escola deve possuir. Ela não vê como problema essa dupla função delegada às escolas e considera possível associar o ato de educar ao de proteger.

Já Cavaliere (2014) indaga se a educação em tempo integral possibilita que se cumpra o direito de acesso à educação para toda população, por meio da educação de qualidade, e questiona se a sociedade entende as atribuições próprias da escola, ou seja, o que a escola pode e deve ensinar. A autora alerta sobre as diferenças existentes em nível de qualidade das escolas, percebidas por grande parte da sociedade e reproduzidas pela estratificação dessa mesma sociedade. Em meio a essa conjuntura, a busca pela melhoria educacional motiva gestores a investirem na implantação da educação em tempo integral e embora a qualidade educacional não esteja especificamente definida em consonância com esse tipo de escola, muitos acreditam ser esse um caminho promissor.

Nesse sentido, também apontam estudos de Coelho e Portilho (2009), onde acredita-se que o aumento da permanência dos estudantes nas escolas possibilita uma educação mais completa, com mais tempo para trabalhar atividades e assuntos variados, criando possibilidades de aprendizagem diversificadas. Todavia, Cavaliere (2014) salienta que ainda não há no Brasil pesquisas que comprovem essa relação do aumento da jornada escolar diária com melhorias no aprendizado dos alunos.

Na década de 1980, Arroyo (1988) já questionava sobre os objetivos da implantação da educação em tempo integral que vinha ocorrendo no Brasil. Para ele, esse tipo de educação estava direcionado às crianças e adolescentes filhos de trabalhadores pobres, em grande parte explorados e aos que viviam em situação de abandono. Nessa perspectiva, a implantação do tempo integral escolar seria uma medida para atenuar problemas sociais, sendo transferida para a escola a responsabilidade familiar com cuidados básicos à criança ou adolescente, como alimentação, higiene e segurança. Com isso, o estado se eximiria de ações diretas no combate à pobreza e às desigualdades sociais e as cobranças ficam direcionadas às escolas e aos professores. Essa realidade retratada por Arroyo há mais de 30 anos parece ainda ser bem atual no contexto educacional brasileiro.

Nesse contexto, a educação em tempo integral atua como medida compensatória, ofertada principalmente às crianças e adolescentes mais vulneráveis, com vistas a ampliar oportunidades educacionais (CAVALIERE, 2014). A própria legislação educacional brasileira

dá margem a esse processo seletivo e focado nos alunos de famílias pobres, pois não garante a universalização da educação em tempo integral. Diferente da universalização da Educação Básica pública, com a obrigatoriedade da frequência do aluno na escola, garantida pela matrícula escolar às crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996; CAVALIERE, 2014).

Em Paro *et al.* (1988), os autores afirmam que a jornada de tempo estendido é defendida por muitos como solução para tirar o menor abandonado da rua e suprir a insuficiência do turno escolar convencional de 4 horas diárias. Essa ideia engloba as duas funções principais que destacamos: educar e proteger. Contudo, há críticas sobre as escolas de tempo integral em decorrência do caráter excessivamente assistencialista que muitas incorporam, em detrimento da formação intelectual do aluno.

A escola daria certa proteção do convívio social danoso, prevenindo que sofressem violência, exploração, maus tratos, exploração sexual e outros tipos de mazelas. Consagra-se a ideia de que com a permanência das crianças e/ou dos adolescentes na escola por mais horas diárias, eles seriam afastados de influências e práticas as quais estariam expostos fora do ambiente escolar em condições socialmente inapropriadas, circundados pela criminalidade e falta de expectativas de melhoria de vida. São ambientes inóspitos, que ferem direitos fundamentais ao ser humano. Dessa forma, a jornada escolar integral caracteriza-se como uma medida voltada a grupos mais vulneráveis.

Tanto que os cuidados básicos com saúde, higiene e alimentação permearam as primeiras propostas brasileiras para a educação em tempo integral e ainda permeiam as atuais, com a organização do tempo escolar incluindo horários para a alimentação e cuidados com a higiene pessoal dos alunos (MOREIRA *et al.*, 2019). Pois, além de prevenir problemas sociais graves, as escolas de tempo integral devem garantir que os alunos sejam bem assistidos em termos de nutrição e higiene. Há alunos que se restringem às refeições ofertadas na escola, devido à pobreza familiar.

Muitos dos pais trabalhadores, por sua vez, veem na escola de tempo integral a solução para deixarem seus filhos em um local seguro enquanto trabalham (CAVALIERE, 2014). Nas classes sociais com maior poder econômico, essa necessidade é suprida de outra maneira, em escolas particulares com horários estendidos ou em cursos que complementam a formação escolar (MOLL, 2012). Essas crianças e adolescentes têm contato e acesso a outros espaços e tempos de lazer e cultura, diferente da realidade dos alunos das famílias pobres, os quais, em geral, têm apenas a escola como opção para atividades de ensino e aprendizado (GONÇALVES, 2006; DUTRA; MOLL, 2018).

O aumento do tempo de permanência das crianças pobres na escola é visto como essencial por Maurício (2009a) a fim de que tenham igualdade em oportunidades educacionais, numa tentativa de equipará-las com as chances das crianças de famílias com maior poder econômico, pois as massas trabalhadoras estão presas a uma realidade que impõe limitações severas em termos de oportunidades e legitima as desigualdades sociais. A falta de acesso às fontes de cultura (aqui nos referimos às manifestações eruditas) contribuem para a manutenção das classes dominantes no controle cultural.

Quanto a isso, e consideradas as especificidades da pesquisa, Bourdieu (2007, p. 297) expõe:

O livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos.

Nesse embate, o sistema escolar acaba legitimando a continuidade da “ordem social”, em que as classes dominantes monopolizam as instituições de ensino mais prestigiadas e detêm um capital cultural de maior volume e destaque, comparado com o das demais classes, o que possibilita a consolidação das diferenças educacionais. As famílias das elites podem pagar por mais oportunidades de educação aos seus filhos, havendo assim uma “luta desigual” entre a formação educacional das classes (BOURDIEU, 2007).

Tal aspecto foi consolidado desde o início da expansão do sistema educacional brasileiro, a partir dos anos 1930 que, embora tenha ampliado a oferta escolar às classes populares, manteve a concentração das melhores oportunidades educacionais nas mãos das classes elitizadas (ROMANELLI, 2014). Ainda, segundo Brandão (2009), a escola brasileira historicamente tem assumido a responsabilidade em cuidar dos problemas sociais do país, sendo os mais recentes, o combate à violência e à criminalidade, os quais têm aparecido nos projetos de implantação da educação em tempo integral.

O caráter assistencialista presente nas escolas de tempo integral, segundo Libâneo (2012), encontra-se alinhado às propostas educacionais dos organismos internacionais, as quais têm sido absorvidas pelo governo brasileiro desde 1990, ofertando um ensino de baixa qualidade, fruto de uma escola minimalista em termos de conteúdos e voltada ao acolhimento social.

Contudo, segundo Moll (2012), a educação em tempo integral é um dos instrumentos que pode romper ciclos de exclusão que assolam as famílias das camadas populares há anos, oportunizando mais opções de aprendizado e a formação de cidadãos críticos. Porém,

assumindo a função de fornecer um atendimento diferenciado, voltado aos alunos pobres, por vezes, as escolas de tempo integral acabam sendo rotuladas como escolas para pobres, reafirmando as desigualdades.

Ainda, nessa perspectiva assistencialista atribuída à educação em tempo integral, evidencia-se um desdobramento em sua função: a busca por uma escola inclusiva. Desigualdades sociais e situações de exclusão não se constituem apenas por aspectos socioeconômicos, mas também por aspectos étnico-raciais, religiosos, culturais, relativos à orientação sexual, entre outros. Tais fatores reafirmam diferenças e a escola recebe a função de combater as discriminações que historicamente alguns grupos minoritários sofrem, como os indivíduos pertencentes aos grupos de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (LGBTs), indígenas, deficientes e negros. Estudantes integrantes desses grupos incorporam às dificuldades já enfrentadas, as desigualdades socioeducacionais (GENTILI, 2009).

Nesse sentido, para Moll e Leclerc (2013, p. 293) as escolas de tempo integral humanizam o educar “na medida em que mais tempo, e mais tempo ressignificado, pode ensejar diálogos em que cada um diga de si, de sua vida e história, compondo os mosaicos próprios da diversidade, historicamente silenciados na vida escolar”, acolhendo e incluindo a todos. As diferenças precisam ser respeitadas e valorizadas, pois cada indivíduo tem sua história de vida atrelada aos seus sonhos, opiniões, valores e características próprias.

Segundo Guará (2009), devido à função protetiva ter sido incumbida fortemente às escolas de tempo integral, em muitos casos, essa função prevalece em detrimento da função educativa. Concordamos que ações ligadas ao assistencialismo se fazem necessárias dentro da rotina escolar, pois esta convive com realidades sociais diversificadas de seus alunos, como pobreza, violência doméstica e alimentação deficiente. Porém, elas não podem ser consideradas como funções principais e exclusivas da escola e devem ser realizadas mediante a colaboração de outros membros da sociedade, como famílias e programas sociais do governo (LIBÂNEO, 2012).

Essa distorção reflete negativamente no trabalho educativo das escolas de tempo integral, visto que resulta em baixo rendimento escolar. Brandão (2009, p. 105) salienta que a implantação da escola de tempo integral deve ter como principal justificativa a melhoria da qualidade educacional, sendo “um desejo legítimo da população marginalizada pela má escola de ter acesso aos instrumentos culturais e sociais que lhes garantam a cidadania escolar”.

Contudo, Arroyo (2012, p. 33-34) preocupa-se com o fato de que muitas escolas e redes de ensino têm utilizado o tempo a mais de permanência dos alunos sob sua responsabilidade “[...] para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas

ameaçadoras provinhas, provas e provões, para elevar a média e passar na frente das outras escolas e das outras redes de ensino”. Tais escolas são pressionadas pelos sistemas de ensino a que pertencem a apresentarem índices de desempenho satisfatórios, medidos principalmente pelo IDEB. Diante dessa conjuntura, acaba-se criando certa competição entre os índices alcançados pelas escolas.

Em meio a esse contexto, a intenção de se promover práticas significativas e amplas de aprendizado na educação em tempo integral é descaracterizada, pois os recursos empregados para a preparação do alunado aos testes abrangem o uso de exercícios mecânicos e repetitivos. Vemo-nos diante de um impasse acerca das atribuições das escolas de tempo integral, as quais são cobradas por bons desempenhos de rendimento escolar, que supostamente deveriam ser alcançados por meio de atividades pedagógicas transformadoras, e para atuarem na diminuição das desigualdades socioeducacionais, priorizando as tratativas de cunho assistencialista destinadas aos alunos pobres. Em meio a tantas atribuições e incertezas sobre o que priorizar, a proposta de formação integral acaba não se concretizando. Isso é prejudicial ao trabalho pedagógico da escola, pois, segundo Cavaliere (2014), uma escola de tempo integral que não propicia o desenvolvimento da educação integral aos seus alunos, faz com que os seus objetivos fiquem dispersos e não assumam uma identidade educacional específica.

Desse modo, a proposta curricular da escola necessita estar em consonância com as funções estabelecidas a ela. Cavaliere (2014) destaca que para isso, deve-se reformular ou criar modelos de trabalho apropriados ao tempo integral, pois este gera demandas específicas, organizando o currículo escolar e o PPP para que dialoguem com os objetivos definidos à ampliação da jornada. Além da importância de se aumentar o quadro de profissionais para que atendam às atividades propostas no tempo estendido. Ela vê muitas dificuldades por parte das escolas em realizarem essas adaptações devido à falta de clareza do que é a educação em tempo integral no Brasil e das práticas em como trabalhá-la.

Arroyo (1988) atenta-se às práticas de ensino possíveis no tempo escolar estendido. O autor critica aquelas que priorizam apenas as práticas sociais dos estudantes, por meio de experimentação no cotidiano, pois a melhoria educacional desejada fica em segundo plano, visto que tais práticas podem ser descontextualizadas e sem ligação com a formação pedagógica.

Essa preocupação também faz parte dos estudos de Duarte (2010), para quem muitas escolas e professores adotam metodologias que supervalorizam conhecimentos úteis à prática cotidiana, em detrimento dos conhecimentos científicos, reafirmando a reprodução de

desigualdades sociais e dos preconceitos, pois o conhecimento científico fica para poucos.

A supervalorização de conhecimentos oriundos do cotidiano dos alunos, pautados em suas vivências, faz com que o professor deixe de trabalhar conteúdos construídos historicamente. O professor passa a ser mero “organizador de atividades” em vez de “mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade”, o que causa o esvaziamento da função do professor (DUARTE, 2010, p. 38). É necessário, portanto, haver um currículo bem elaborado, a fim de desenvolver um trabalho que alie conhecimentos científicos aos do cotidiano, com sentido e funções preestabelecidos.

De acordo com Libâneo (2012), essa abordagem pedagógica voltada às práticas cotidianas estriba-se em necessidades básicas de aprendizagem, caracterizadas por conhecimentos elementares e utilitários para suprir as necessidades básicas e imediatas dos indivíduos, tornando a aprendizagem desvinculada de qualquer formação superior do pensamento, excluindo seu caráter cognitivo. Como consequência, o papel do professor e o desenvolvimento cognitivo dos alunos são reduzidos drasticamente.

Na escola de tempo integral é possível considerar as vivências dos alunos e os aprendizados oriundos delas, mas sem deixar os conteúdos científicos de lado, conseguindo realizar um trabalho mais significativo e envolvente. Nessa lógica, o que é proposto como conteúdo escolar dialoga com interesses dos estudantes, considerando seus conhecimentos prévios e práticas cotidianas, tornando o conteúdo trabalhado muito mais interessante e significativo seu aprendizado (GONÇALVES, 2006). Esse movimento dialético entre conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, conhecimentos individuais e práticas reais daquilo que foi aprendido é imprescindível para a formação plena do aluno nas escolas de tempo integral.

Concordamos com Cavaliere (2014) quando adverte para a necessidade de se analisar os resultados da ampliação do trabalho escolar diário, pois ela preocupa-se com o que o tempo ampliado está ocasionando aos alunos, levantando a possibilidade de que esteja ocorrendo uma pacificação ou um controle desses alunos, em detrimento de uma formação integral e de uma educação emancipadora e democrática.

Tal proposição aproxima-se do que Arroyo (1988) destacou sobre o papel da educação em tempo integral, ainda na década de 1980. Para ele, a lógica inicial para a oferta da ampliação da jornada escolar foi se perdendo ao longo do tempo. Migrou de uma escola que visava a formação integral do estudante para uma instituição que almeja atender às demandas do mercado de trabalho capitalista, entretecida pela ideologia presente nas classes trabalhadoras de ascensão nos postos de trabalho, obtida por meio da escolarização.

A partir dessas considerações, faz-se necessário analisarmos as funções atribuídas à educação em tempo integral pelos documentos oficiais da educação para compreendermos em que medida o trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelas escolas dessa natureza alinham-se aos discursos oficiais das políticas públicas brasileiras e quais perspectivas têm sido colocadas em prática.

3.2 DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Diante do exposto no tópico anterior, consideramos que a educação em tempo integral sempre esteve associada à solução de problemas educacionais e sociais graves, principalmente no que tange às desigualdades de oportunidades socioeducacionais.

Para Cavaliere (2009, p. 51), historicamente, a escola pública brasileira ofereceu o mínimo possível aos alunos, principalmente àqueles das classes desfavorecidas. Essa oferta minimalista está associada à falta de profissionais capacitados, à estrutura física deficiente em vários estabelecimentos e às poucas horas de atividade escolar. Mas, ressalta a autora, se houver um projeto em prol da melhoria desses três aspectos, articuladamente, haverá o “fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural”, crendo na importância da escola como agente de transformação.

O caminho para melhorias educacionais do sistema nacional de ensino ainda é longo, pois o desempenho escolar dos estudantes em geral é insatisfatório. Um dos principais aportes para a aferição do desempenho escolar dos estudantes brasileiros, o IDEB, indica essa realidade, sobre a qual discutimos anteriormente neste trabalho, no tópico 3.1.1.

As escolas mantêm uma busca constante pela melhoria do desempenho educacional dos alunos em todos os níveis de ensino, adotando diversas medidas, amparados em documentos norteadores. As principais propostas para aprimoramento do desempenho educacional estão elencadas no PNE (BRASIL, 2014), como: a universalização do Ensino Fundamental e a ampliação da oferta da educação em tempo integral.

Todavia, concordamos com Brandão (2009) quando afirma que a universalização do Ensino Fundamental não garante a educação pública de boa qualidade, pautada nos preceitos de uma formação integral. A universalização visa garantir o acesso dos alunos em idade própria escolar, mas não assegura uma escolarização de qualidade elevada. A ampliação da obrigatoriedade escolar (Educação Básica) compreendida dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996) de fato prolongou a permanência dos alunos nos bancos escolares, mas, em contrapartida, não promoveu de forma

universal e obrigatória o aumento da jornada diária deles. Nesse sentido, a educação em tempo integral ainda não se configura como um direito de todos (CAVALIERE, 2014).

Dessa forma, abre-se espaço para diferentes possibilidades de trabalho em tempo integral nas escolas brasileiras. Como sua oferta não está consolidada como um direito de todos e dever do Estado, a sua promoção não ocorre de maneira universal e aquelas instituições que a adotam fazem de maneiras diversificadas. Coelho e Portilho (2009) salientam que as práticas pedagógicas desempenhadas pelas escolas brasileiras que adotam o tempo integral transitam entre práticas mais liberais, progressistas e também mescladas, sem uma definição política e filosófica. Este cenário é constituído devido à proposta curricular adotada pelos diferentes projetos e políticas públicas voltadas à implementação da educação de tempo integral, o que demonstra a miscigenação com que ela tem sido desenvolvida ao longo de sua existência.

Entretanto, de forma geral, ao se propor o aumento da jornada escolar, pretende-se alcançar melhor desempenho no nível educacional, mesmo que esta esteja aliada a outras funções. Parte-se do pressuposto de que quanto maior a permanência do aluno na escola, maior será seu aprendizado, porém, uma das grandes questões relacionadas à ampliação da jornada escolar é como o poder público tem planejado e proposto esse prolongamento do horário escolar. Nessa perspectiva, é necessária a análise do arcabouço legal que respalda a educação em tempo integral. Sua abordagem em documentos oficiais contribui para que haja maior credibilidade e clareza em seus objetivos e funções.

3.2.1 Fatores determinantes na elaboração de documentos educacionais que regem a educação em tempo integral brasileira

As propostas que permeiam a educação em tempo integral no Brasil estribam-se nos documentos educacionais, os quais têm sofrido a influência de diversas variantes em sua elaboração, dentre elas, o processo de globalização.

Dale (2004, p. 424) tem pesquisado como a globalização vem afetando as propostas educacionais vigentes nos países. Dentre as discussões sobre o conceito de globalização, exploradas pelo autor, assentamo-nos na que a define como um “conjunto de forças” que resulta num progresso homogeneizante da cultura tencionando uniformizar a política mundial. Dale (2004) explana que as agências multilaterais postulam recomendações aos países pobres e em desenvolvimento, entre eles o Brasil, de maneira padronizada, sobrepondo uma cultura universal para a realização das políticas educacionais e desprezando as peculiaridades

existentes em cada região do globo terrestre. Essas agências e organizações internacionais têm influenciado, desde o final do século XX, a formulação de políticas para a educação no Brasil.

Pesquisadores como Evangelista e Shiroma (2004), Jimenez e Segundo (2007) e Libâneo (2012; 2016), têm indagado como a internacionalização das políticas em prol do desenvolvimento educacional do Brasil têm afetado as propostas dos principais documentos norteadores da educação nacional, em que se incluem os direcionamentos à educação em tempo integral.

As agências internacionais atuantes na formulação das políticas educacionais são do tipo financeiro, comercial, creditício e monetário, e propõem acordos de cooperação para o desenvolvimento dos países, realizando recomendações e a difusão de uma política pública educativa uniformizada (LIBÂNEO, 2012), adequando-as à lógica da globalização. Dentre elas, citamos a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e em âmbito latino-americano há a forte atuação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), conforme explicitam Evangelista e Shiroma (2004) e Libâneo (2016).

O processo de internacionalização das políticas educacionais no Brasil reflete no conteúdo dos documentos reguladores da educação nacional a partir dos anos 1990. Teve como marco a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, a partir da Conferência Mundial de Educação realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Foi nesse momento que o Banco Mundial mudou seu patamar de financiador para coordenador da educação global. (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007; LIBÂNEO, 2016).

Libâneo (2016) esclarece que, embora as agências internacionais influenciem os encaminhamentos aos países com menores índices de desenvolvimento econômico e socioeducacional, a fim de melhorar níveis de desenvolvimento, elas apresentam propostas para atender necessidades básicas de aprendizagem, o que implica no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos úteis ao trabalho, atendendo aos valores capitalistas, pautados no lucro e na produtividade. Ainda para Libâneo (2012; 2016), a educação escolar proposta por esses organismos fundamenta-se em um currículo instrumental, pois visa atender às necessidades imediatas dos postos de trabalho do mercado capitalista e a proposta de uma escola pautada no acolhimento e convívio social entre todos, adotada pela maioria dos estados brasileiros.

Não se trata, portanto, de uma escola voltada para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de

pensamento. Ao contrário, *é uma escola centrada em conhecimentos práticos*, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho. (LIBÂNEO, 2016, p. 49, grifos do autor)

Em meio a essa conjuntura, mantêm-se as exigências da dominação entre determinados grupos perante seus dominados, estabelecendo papéis e posições diferentes a cada um, salienta Chartier (2002), consideradas as peculiaridades da pesquisa. Para o intelectual, os documentos políticos e administrativos contribuem para a composição de representações sociais advindas de ideias que não estão explícitas em seus textos, mas refletem os embates de poder e dominação.

A padronização global das políticas educacionais propicia aos organismos internacionais mais controle dos sistemas de ensino dos países subordinados, mas não levam em conta as especificidades e necessidades locais. Os encaminhamentos homogeneizados a países com realidades distintas, implicam em resultados diversificados (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004). Desse modo, os objetivos do capital são atendidos e os países que estão no controle mundial mantêm sua hegemonia, respaldados pelas agências e organismos internacionais. O Banco Mundial continua a desempenhar seus interesses políticos alinhados à lógica do capital e, com isso, as desigualdades não cessam (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004; JIMENEZ; SEGUNDO, 2007).

Os organismos internacionais agem por meio da organização de eventos¹⁰, como as diversas conferências globais realizadas a partir de 1990, na produção de documentos, como relatórios, tratados, boletins, entre outros, e fornecendo suporte técnico e financeiro aos países (assessoramento, empréstimos e doações), desde que esses se adequem às suas exigências (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007; LIBÂNEO, 2016).

Jimenez e Segundo (2007, p. 124) explicam que os países tomadores de empréstimos do Banco Mundial necessitam declarar aceite do monitoramento de seu desenvolvimento. No que tange à educação, “impõem-se mudanças devastadoras, aplicando-se aos padrões de financiamento e à forma de gestão dos sistemas de ensino, como as definições curriculares, aos processos avaliativos e modelos de formação docente[...]”, ligados a modelos empresariais.

A educação em tempo integral também é influenciada por tais propostas. Para Libâneo (2016), as intenções postuladas pelos organismos internacionais podem ser observáveis a partir de quatro aspectos presentes na educação em tempo integral: 1) a escola passa a assumir a função de educar e proteger, tendo em vista a superação das desigualdades socioeducacionais. A escola de tempo integral recebe a incumbência de lidar com problemas

¹⁰ Dentre elas, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, a Conferência de Cúpula de Nova Délhi, na Índia em 1993 e a Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dakar em 2000 (LIBÂNEO, 2016).

sociais e econômicos, atuando com o objetivo de reduzir a pobreza e propiciar a inclusão social, apaziguando os conflitos culturais e promovendo o convívio pacífico. 2) A divisão da responsabilidade entre Estado e sociedade, realizada por meio das parcerias entre escolas e outras instituições para completar a jornada integral, faz com que se construa um pacto social entre pobres e ricos. A escola é responsabilizada em prover uma educação minimalista, com a missão pedagógica e o desenvolvimento do pensamento crítico ficando em segundo plano, preparando o indivíduo para o trabalho imediato. 3) A escola volta-se ao controle político e social, com redução do trabalho com conhecimentos científicos e oferta de atividades socioeducativas, muitas vezes descontextualizadas do trabalho pedagógico. 4) Uma escola de tempo integral com a função assistencialista e compensatória, predominando sobre a de caráter educacional com conteúdos e o desenvolvimento da consciência e criticidade humana.

Nessa conjuntura, as parcerias público-privadas para o aumento do tempo escolar são estimuladas por programas governamentais. Surge a participação do terceiro setor, formado por empresas públicas e privadas que atuam em programas de desenvolvimento econômico e social, sobretudo na área da educação (CAVALIERE, 2014), um modelo de gestão compartilhada entre governo e sociedade civil (CIAPINNA, 2019) alinhado às orientações dos organismos internacionais e os documentos por eles produzidos. Temos no Art. 7 da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990, s. p.) os seguintes dizeres:

Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, [...] entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias.

Contudo, Libâneo (2016) tece críticas ao estímulo dos organismos internacionais à cooperação entre Estado e demais entes públicos e privados, o que impulsiona parcerias e ações de voluntariado, além da utilização de diversos espaços sociais, assumindo um conceito de territorialização: uma escola integral gerida pelo governo, sociedade civil e comunidade. Como efeito, para ele, ao integrar toda a sociedade na atuação da educação escolar, transfere-se aos indivíduos a responsabilidade por seus insucessos, como sendo a pobreza e a marginalidade uma consequência negativa de seus atos. Ademais, Carvalho (2020, p. 174) argumenta que essa concessão de responsabilidades à sociedade civil desencadeia uma certa “competição” dos cidadãos e empresas privadas “nos negócios públicos”.

Desse modo, empresas do setor privado passaram a atuar na realização de serviços públicos, com enfoque em problemas sociais, incluindo questões relativas à educação, como:

Itaú Social, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Cidade Escola Aprendiz, Instituto *Inspirare* e Instituto Ayrton Senna.

Essas instituições são administradas por empresas e organizações privadas e contam com diversos parceiros do setor privado para desenvolverem uma gama de programas de cunho social e educacional. Seus programas abordam a formação de profissionais da educação, a elaboração e implementação de estratégias para desenvolver a educação integral, auxiliam na elaboração de políticas públicas e atuam em monitoramentos e avaliação da educação pública, entre outros.

Em todas essas instituições, podemos observar aspectos afins em suas propostas de contribuição, englobando a promoção da educação integral, o aumento das oportunidades educativas aos estudantes mais necessitados, a redução das desigualdades socioeducacionais e o suporte na formação de professores. Além do mais, alinhadas às políticas internacionais, elas ratificam a importância da participação de toda a sociedade no desenvolvimento social do país.

O envolvimento da sociedade civil na execução de projetos educacionais tem sido crescente no país nos últimos anos. No entanto, tal situação acarreta, muitas vezes, no agravamento do esvaziamento da ação do Estado na educação, que passa a exercer o papel de mero regulador dos serviços ofertados à população (CARVALHO, 2020).

Observamos no Brasil, além das interferências internacionais na elaboração de políticas públicas e da legislação educacional, vinculadas aos ideais capitalistas, a descontinuidade dos programas e políticas educacionais persistem, impedindo que projetos tomem corpo e se consolidem, ou que, pelo menos, tenham a oportunidade de funcionarem (DOURADO, 2007). Em relação à educação em tempo integral, essa lógica permanece, faltando dispositivos legais e projetos mais específicos, mesmo com alguns avanços em termos de legislação (CAVALIERE, 2014). O gráfico abaixo demonstra, em números, o reflexo da falta de projetos para sua consolidação no país (INEP, 2019; 2020b; 2020c).

Gráfico 1 - Matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas redes estaduais e municipais



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar 2010, 2015 e 2020.

Vemos uma significativa oscilação nas matrículas de tempo integral de 2010 a 2020, com declínio no último Censo Escolar, explicitando como estudar em escolas de tempo integral no Brasil ainda é uma realidade restrita a poucos estudantes.

Entre os documentos basilares da educação brasileira está a LDB nº 9.394/1996 e outros dispositivos legais que tratam da educação em tempo integral, como: a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que sancionou o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE); a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, a qual instituiu o Programa Mais Educação (PME); o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação; a Lei nº 13.005 que aprovou o PNE em 2014 com vigência até 2024; a Portaria nº 1.144/2016 - MEC que criou o Programa Novo Mais Educação; e, a Resolução nº 17/2017 - FNDE que rege o programa, além das leis que estabelecem e regulamentam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 1996; 2001; 2007a; 2010a; 2014; 2016; 2017b).

A seguir, vamos analisar como a legislação brasileira está tratando a educação em tempo integral, comparando as normativas acima mencionadas, para que possamos melhor compreender o modelo de educação em tempo integral que o governo tem buscado implantar nas escolas públicas do país por meio dos documentos mencionados.

3.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996

A LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) organiza e norteia todo o sistema educacional brasileiro, tanto público como privado, além de regulamentar as ações dos sistemas de ensino. Principal documento educacional, sua análise nos permite compreender como os norteamentos legais nela embasados para a educação em tempo integral têm sido colocados em prática. Antes da atual LDB, outras duas já tinham vigorado no país.

A primeira LDB foi a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que passou a ter validade em 1962. A partir dela foi criado o Conselho Nacional de Educação (CFE), contudo, de acordo com Romanelli (2014), não trouxe mudanças significativas à educação, esbarrando em diversos entraves políticos. Dez anos depois, foi promulgada a LDB nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) durante a ditadura militar no Brasil. Substituiu o ensino primário e ginásial pelo ensino de primeiro grau, com 8 anos de duração, e o ensino médio pelo ensino de segundo grau, com a duração de 3 a 4 anos (VIEIRA; FARIAS, 2007). Porém, nenhuma das duas leis tratou da educação em tempo integral.

Essa organização educacional foi incluída nos aportes legais somente pela LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Sua elaboração contou com a participação de Darcy Ribeiro, um dos defensores do tempo escolar integral no país.

A LDB nº 9.394 foi publicada em 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Flach (2015) explica que sua promulgação fez parte das estratégias de reorganização da Educação Básica pelo Governo Federal, com ênfase no Ensino Fundamental. Entretanto, para ela, a lei não trouxe grandes novidades, principalmente ao que concerne o Ensino Fundamental, pois o acesso a essa etapa escolar já havia sido garantido pela LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) para as crianças dos 7 aos 14 anos de idade, com duração de 8 anos.

Com a promulgação da LDB nº 9.394/1996, houve a menção à educação em tempo integral pela primeira vez na legislação educacional, contemplando-a no Ensino Fundamental e prevendo a sua implantação gradativa, como expressa o Art. 34 e o §5º do Art. 87:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] §2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] §5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996, s. p.).

Vemos em ambos artigos a intencionalidade do legislador em estender a educação em tempo integral pelas escolas brasileiras, porém a menção feita pela lei restringe-se ao Ensino Fundamental e não considera as outras etapas do ensino. Ademais, segundo Menezes (2009), a finalidade do aumento da jornada escolar não é apresentada, uma vez que a Lei não deixa clara a relação da ampliação da oferta de educação em tempo integral com vistas a promover a educação integral. Destarte, o estímulo à sua propagação pode estar relacionado a questões de cunho assistencialista, envolvendo a proteção infanto-juvenil e o suporte aos pais trabalhadores como uma alternativa de cuidados aos seus filhos enquanto trabalham.

Embora as intenções para o aumento das escolas de tempo integral no Ensino Fundamental não estejam evidentes, como por exemplo, objetivando a formação integral, o direito à educação integral exposto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é retificado pela LDB, abrangendo todas as etapas da Educação Básica. O §7º do Art 35-A da LDB nº 9.394/1996, incluído pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017c), que trouxe alterações ao documento, adicionando componentes curriculares da BNCC, trata dos currículos do Ensino Médio e afirma que eles “deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e

socioemocionais” (BRASIL, 1996, s. p.). Assim, espera-se que o sujeito ao concluir o Ensino Médio, tenha adquirido uma formação integral. No entanto, a Lei não se refere à ampliação da jornada escolar.

Em relação à oferta da educação em tempo integral na primeira infância, o Art. 31, inciso III, da LDB nº 9.394/1996, também adicionado pela BNCC, expõe que a Educação Infantil pode ser ofertada em turno parcial, com duração de 4 horas, e em jornada integral com duração de 7 horas diárias. Tal redação não apresenta incentivos à implantação massiva do tempo integral nas instituições de Educação Infantil e possibilita a adoção de qualquer um dos modelos. O dispositivo também não faz referência à implantação do tempo integral no Ensino Médio e, com isso, acaba restringindo-a ao Ensino Fundamental, como já mencionamos (BRASIL, 1996).

Segundo Flach (2015), essa abordagem exclusiva ao Ensino Fundamental deriva-se, em grande parte, das políticas educacionais propostas pelos organismos internacionais que passaram a coordenar estratégias para a melhoria educacional dos países pobres e em desenvolvimento na década de 1990, orientando aos países em desenvolvimento que investissem principalmente na educação básica, o que corresponde ao Ensino Fundamental no Brasil. Dessa forma, a LDB nº 9.394/1996 aposta suas fichas, enfaticamente, nessa etapa do ensino, com vistas a acompanhar tais norteamentos, a fim de engendrar melhorias significativas, fazendo com que a prolongação da jornada escolar fosse proposta exclusivamente no Ensino Fundamental.

Todavia, Jimenez e Segundo (2007) alertam que a priorização dada ao Ensino Fundamental provoca baixos investimentos nos demais níveis de ensino, os quais ficam mais vulneráveis aos projetos de privatização, em especial o Ensino Médio e a Educação Superior.

Diante desse contexto, a LDB nº 9.394/1996 introduziu as primeiras nuances da educação em tempo integral para as escolas brasileiras, mencionando-a pela primeira vez em um dispositivo legal, mesmo que de uma maneira vaga e sem metas propostas. Quanto ao trajeto legal da educação em tempo integral no Brasil, Cavaliere (2014) reflete que, com o tempo, os documentos publicados estão refinando-a, porém, a condição desse tipo de ensino ainda não está estabilizada em termos político-legais no cenário nacional.

3.2.3 Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010)

Em 9 de janeiro de 2001 foi instituída a Lei nº 10.172, a qual sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2001 a 2010, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O PNE é a principal medida da política educacional proveniente da LDB nº 9.394/1996 e foi proposto com o intuito de estabelecer ações voltadas à organização da educação nacional. Dentre os

principais objetivos do PNE estão a elevação do nível de escolarização da população, bem como alavancar melhorias na qualidade do ensino nacional e contribuir com a diminuição das desigualdades socioeducacionais (BRASIL, 2001).

A primeira proposta para um Plano Nacional de Educação foi desenvolvida em 1962, durante a vigência da LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Contudo, o Plano não foi elaborado como um projeto de lei, mas como um conjunto de metas para a educação a serem alcançadas em 8 anos, traçadas pelo Ministério da Educação e Cultura¹¹ (MEC). Tal iniciativa foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação na época. Após algumas modificações ao longo dos anos, em 1988, com a promulgação da atual Constituição Federal, reapareceu a ideia de se organizar um Plano Nacional de longa duração e assegurado por Lei. Essa ideia já havia sido proposta pelo O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, da qual originou o Art. 150 da Constituição Federal de 1934, atribuindo a competência ao Governo Federal de criar um plano para o sistema educacional (BRASIL, 1934). Todavia, o Projeto de Lei acerca do PNE foi apresentado ao Plenário da Câmara dos Deputados apenas em 1998, pelo deputado Ivan Valente e, após tramitação no Congresso Nacional, foi aprovado no início de 2001 (BRASIL, 2001).

A lei que estabeleceu o PNE (2001-2010) destaca que uma das prioridades do plano é promover uma educação socialmente significativa, a fim de atender às necessidades dos alunos. Para tanto, o governo precisa empenhar esforços para que o Ensino Fundamental seja ofertado de forma universal e com qualidade, propiciando a educação em tempo integral prioritariamente aos alunos das classes sociais mais baixas (BRASIL, 2001). No documento, há uma tendência em creditar à educação em tempo integral a tarefa de reduzir as desigualdades educacionais e sociais existentes, oferecendo aos pobres mais tempo de permanência nas escolas, a fim de ampliar as oportunidades de aprendizado. Ilustrando essa expectativa, o PNE 2001-2010 versa sobre algumas práticas de tempo integral que já estavam em andamento na época, salientando que a jornada de tempo integral possibilita o desenvolvimento de atividades variadas e proporcionam uma alimentação adequada, composta por um mínimo de duas refeições diárias. Essas práticas são consideradas no texto do documento como avanços relevantes para reduzir as desigualdades sociais e democratizar a educação (BRASIL, 2001).

Ainda, o PNE trata o tempo integral como uma inovação para universalizar o ensino e diminuir o nível de repetência escolar. Comparando o PNE 2001, com a LDB nº 9.394/1996, em

¹¹ Em 1930 foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. A troca de seu nome para Ministério da Educação e Cultura ocorreu em 1953, quando assumiu a sigla MEC. Após décadas, em 1995, ele passou a cuidar unicamente da educação, recebendo o nome de Ministério da Educação, mas a sigla MEC foi mantida (BRASIL, 2018c).

relação à educação em tempo integral, houve avanços, pois, o PNE estende a proposta de tempo integral para a Educação Infantil e não se limita ao Ensino Fundamental como faz a LDB (BRASIL, 1996; 2001). O Plano traz entre suas metas a expansão da implantação da jornada integral para as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (MENEZES, 2009; 2012).

Entre as metas propostas pelo PNE, destacamos a meta 18 que trata da Educação Infantil e as metas 21 e 22 para o Ensino Fundamental, relativo ao tempo integral nas escolas:

18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos. [...] 21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. [...] 22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas. (BRASIL, 2001, s. p.)

Um outro ponto importante na criação desse plano, conforme Menezes (2009), é o fato dele estabelecer um mínimo de 7 horas diárias de atendimento aos alunos para que uma instituição se enquadre como de tempo integral. Além do mais, o PNE (BRASIL, 2001) vinculou a ampliação do tempo escolar diário preferencialmente às crianças das camadas mais baixas, filhas de pais trabalhadores, englobando duas funções: melhorar a educação e proporcionar assistência social aos alunos e suas famílias, fornecendo proteção às crianças e adolescentes.

Porém, conforme afirmavam Paro *et al.* (1988, p. 192) ainda antes da publicação desse dispositivo, “quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica”, devido às várias funções assumidas pela escola. Os muitos problemas enfrentados pelas camadas populares fazem com que a escola de tempo integral seja vista como um socorro a esses problemas, atuando na tentativa de se prevenir a violência e outras mazelas decorrentes da vulnerabilidade socioeconômica a que muitos estudantes estão expostos.

3.2.4 Programa Mais Educação – PME

O Programa Mais Educação (PME) foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Essa, foi regulamentada pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2007a; 2010a). O referido decreto estabeleceu como escolas de tempo integral aquelas que compreendem 7 horas ou mais de atendimento diário aos seus alunos, durante todo o período letivo, podendo essas horas diárias serem realizadas dentro das instalações da escola ou em outros espaços fora de suas dependências.

O PME foi o principal programa brasileiro para a educação integral e a educação em tempo integral. Teve como objetivos “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio das articulações de ações de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas [...] das redes públicas de ensino e das escolas” (BRASIL, 2007a, s. p.). Para tanto, estimulou a realização de atividades diversificadas dentro da jornada escolar, as quais intencionam a formação completa dos estudantes. O PME surgiu como uma das medidas adotadas pelo Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), plano aprovado pelo Governo Federal em 2007 visando melhorar a qualidade educacional de todas as etapas da Educação Básica.

O PME, para o Governo Federal, era o responsável em levar às escolas o que elas precisassem para a implementação da educação integral, contando com a realização de atividades variadas e a ampliação da jornada escolar diária. Para o desenvolvimento dessas atividades, as escolas que aderissem ao Programa recebiam recursos oriundos do Programa Dinheiro Dentro da Escola (PDDE), que faz parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento e da Educação (FNDE) (MENEZES, 2012; DUTRA; MOLL, 2018).

O PDDE é um dos programas desenvolvidos pelo FNDE e que presta assistência financeira às escolas com o intuito de auxiliar na melhoria e manutenção da infraestrutura pedagógica e física delas. Ele foi criado em 1995 e, atualmente, repassa os recursos às escolas em duas parcelas anuais (BRASIL, 2017d). Já o FNDE é uma autarquia federal criada em 1968, incumbida de executar as políticas educacionais desenvolvidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017e).

O financiamento específico para a educação em tempo integral, segundo Moll (2012), foi uma medida inédita no Brasil e visava alcançar a universalização da educação em tempo integral, visto que o país é marcado pela descontinuidade de políticas, projetos e programas. Entre as finalidades do Programa, elencadas em seu Art. 2º, o inciso I apresenta:

I - Apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa. (BRASIL, 2007a, s. p.)

Assim, o PME intencionou fomentar uma educação integral por meio da ampliação de atividades sob responsabilidade das escolas, fazendo com que os alunos passem mais tempo envolvidos com as práticas escolares. Para isso, o Programa buscava incrementar as propostas pedagógicas das escolas, impulsionando o atendimento em tempo integral e desenvolvendo parcerias entre escolas e outros locais que poderiam ser utilizados para a realização das atividades pedagógicas.

Sobre as parcerias incentivadas pelo PME, as quais poderiam estar relacionadas com o conceito de cidades educadoras ou com de outros tipos, Cavaliere (2014) ressalta que entre as poucas opções de locais a serem utilizados para práticas pedagógicas no entorno das escolas, muitas são inapropriadas, por possuírem condições precárias em termos de estrutura para o recebimento dos alunos. Muitas vezes, nas comunidades carentes, o prédio escolar acaba sendo a única instalação pública disponível e passa a ser utilizado para outros fins pela comunidade. Quando há parcerias, elas se constituem predominantemente com organizações de grande porte, de cunho empresarial, atuando com ou sem fins lucrativos.

Em suma, essas organizações prestam consultoria aos Ministérios e Secretarias do governo, atuando na formulação de políticas, na elaboração de documentos e materiais para a orientação de professores e de encontros para tratar da educação nacional e dos instrumentos avaliativos do desempenho escolar. Acerca da educação em tempo integral, suas propostas são embasadas nas orientações dos organismos internacionais que visam controlar a educação mundial, como o Banco Mundial. Essas agências internacionais, como já nos referimos, priorizam os interesses do capital (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004). Nesse contexto, o papel das parcerias no Programa foi questionado.

Ainda, um outro ponto que gerou discordância sobre o Programa foi a intensa utilização de monitores para a condução das atividades agregadas à jornada escolar. Na visão de Cavaliere (2014), a ampla utilização de monitores para a condução das atividades vinculadas à jornada escolar integral foi um ponto fraco no Programa, pois quando ingressavam no trabalho por meio do voluntariado, pelo qual recebiam alguma ajuda de custos, esses monitores criavam vínculos empregatícios precários com as instituições, o que provocava uma intensa troca de funcionários, prejudicando o desempenho das atividades do Programa.

Para Arroyo (2012), o Programa representou uma resposta tardia do governo em mais de 3 décadas às pressões e apelos feitos pelas classes populares em prol do direito a uma infância e adolescência digna e justa aos seus filhos. Um movimento que se iniciou devido à necessidade dos pais ou responsáveis trabalharem e não terem onde deixar seus filhos. Porém, segundo o pesquisador, o PME poderia transformar-se em um programa focado na valorização da infância e da adolescência, principalmente das camadas populares. Isso proporcionaria a presença afirmativa dessas camadas na sociedade, em detrimento da segregação e preconceito sofridos há tempos. O Programa deixaria de ser uma medida compensatória aos pobres e demonstraria a importância da participação deles no meio social e histórico, reorganizando os tempos e os espaços das escolas para uma vivência mais digna.

O PME pode ser considerado como o principal responsável por estimular, orientar e

financiar o aumento da educação de tempo integral no Brasil (BRASIL, 2007a) por anos. Estudiosos como Moll e Leclerc (2013) e Cavaliere (2014) explanam que o surgimento do Programa trouxe força à expressão “educação integral”, que a partir daí, segundo Cavaliere (2014), começou a ser utilizada por muitos como sinônimo da expressão “escola de tempo integral”, a qual encontramos em Moll (2012), e é adotada por vários documentos, como os do FNDE e do Censo Escolar. Como a educação em tempo integral engloba o trabalho com atividades diversificadas, inclusive o reforço escolar, propostos pelo Programa, ele teve como seu principal enfoque a educação integral.

Dessa forma, no PME, a educação integral supera o trabalho com as disciplinas tradicionais, pois abrange o aumento das funções da escola e, para atendê-las, visando a formação integral, agrega ao cotidiano escolar atividades de áreas diversificadas. Contudo, em 2014, Cavaliere criticou o trabalho que estava sendo feito pela maioria das escolas atendidas pelo PME, pois embora ofertassem atividades variadas, suas práticas não resultavam, de fato, em uma educação integral.

Mesmo que a proposta e o desenvolvimento do PME tenham gerado críticas, não há como negar a sua importância no cenário nacional no que tange à implantação da educação em tempo integral, pois ele surgiu como uma das formas de impulsioná-la no país, com vistas à formação integral. Em sua proposta inicial, cada escola que aderisse ao Programa, obrigatoriamente tinha que escolher 6 atividades, dentre as inúmeras opções, para serem desenvolvidas por um ano durante a jornada integral. Essas atividades estavam vinculadas ao recebimento de recursos didático-pedagógicos e financeiros (BRASIL, 2018d).

O PME iniciou suas atividades em 2008 com a participação de 1.380 escolas, em 55 diferentes municípios espalhados pelos 26 estados e no Distrito Federal. Começaram a ser atendidos 386 mil alunos oriundos das escolas que possuíam baixo IDEB e localizadas nas capitais e regiões metropolitanas, instituições priorizadas em fase inicial do Programa. A partir disso, outras escolas passaram a aderir o PME e, conseqüentemente, mais estudantes foram atendidos (BRASIL, 2018d), até a sua substituição em 2016 pelo Programa Novo Mais Educação (PNME) (BRASIL, 2016).

Como já mencionado, um dos enfoques do PME, por meio da proposta de aumento da jornada escolar, foi combater a pobreza, a violência e as desigualdades, conforme finalidades apresentadas no Art. 2º, inciso IV:

[...] prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. (BRASIL, 2007a, s. p.)

Esse excerto demonstra a preocupação do legislador em prevenir que a criança e o adolescente sofram com diversas mazelas da sociedade, considerando a ampliação do envolvimento deles nas atividades escolares e práticas na comunidade (relacionadas ao processo pedagógico) como instrumento de auxílio na superação dessas mazelas. O programa foi constituído por diferentes Ministérios: da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura e do Esporte (BRASIL, 2007a). Nessa perspectiva, as escolas de tempo integral assumem uma de suas características mais marcantes: o caráter preventivo.

A implantação do PME se inseriu como dever do Estado em assegurar “proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como às suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações” e as situações de vulnerabilidade que estão expostas “parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos” (BRASIL, 2007a). O caráter preventivo fica evidente.

Retomando a ideia de que a educação em tempo integral ainda não se constitui como um direito de todos (BRANDÃO, 2009), para Moll e Leclerc (2013) o PME se destacou como um marco na mudança da proposta de educação integral, pois passou a incorporá-la na indução da educação de tempo integral. Porém, o PME se restringiu a uma pequena parcela do alunado e em 2016 teve seu fim decretado pelo governo de Michel Temer (2016-2018), dando lugar ao Programa Novo Mais Educação (PNME), sobre o qual trataremos no tópico a seguir.

3.2.5 Programa Novo Mais Educação – PNME

O Programa Novo Mais Educação (PNME) foi criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, é regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, e permanece em vigência nos dias atuais. Sua implantação tem como finalidades: a melhoria do aprendizado em língua portuguesa e matemática; a redução do abandono escolar e das taxas de reprovação e de distorção na relação entre idade e ano escolar; a melhoria do desempenho escolar dos alunos do Ensino Fundamental e a ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas (BRASIL, 2016; 2017b). Segundo o Art. 1º da referida portaria, para alcançar tais finalidades, as escolas que aderirem ao PNME desenvolverão a “complementação da carga horária de cinco a quinze horas semanais do turno e contraturno escolar” (BRASIL, 2016, p. 23). Nessas horas a mais, os alunos terão acompanhamento pedagógico em

língua portuguesa e matemática, além de atividades ligadas às artes, lazer, esportes e cultura (BRASIL, 2018e).

As escolas participantes do PNME recebem recursos financeiros do MEC por meio do Sistema PDDE Interativo¹² para que desenvolvam as atividades no tempo escolar extra. A quantidade de atividades implantadas pelo Programa é definida conforme a quantidade das horas aumentadas na jornada semanal (BRASIL, 2018e).

Analisando a Lei que instituiu o Programa, observamos dentre os motivos para a sua implantação, os resultados insatisfatórios do IDEB produzidos pelo Ensino Fundamental nos últimos anos, o que demonstra o desejo de se alavancar melhorias no ensino e na aprendizagem escolar (BRASIL, 2016). Com isso, percebemos o enfoque do PNME nas áreas requisitadas pelos exames nacionais de desempenho escolar, priorizando os conhecimentos de língua portuguesa e de matemática, como nos alerta Monteiro (2018). Para a autora, o PNME descaracteriza a proposta do PME, pois implica numa educação instrumental, contrapondo-se à educação integral ensejada pelo Programa original.

Ao focar a ampliação do tempo escolar em atividades de reforço pedagógico das disciplinas de língua portuguesa e matemática, o Programa demonstra seu interesse principal em elevar o IDEB, com vistas a atender às metas definidas pelos discursos provenientes da internacionalização das políticas educacionais e do neoliberalismo. Rosa, Paiva e Costa (2017, p. 111) consideram que indicadores, tais como o IDEB, “[...] não conseguem expressar a complexidade das dinâmicas escolares, muito menos a própria sala de aula”. O enfoque no desempenho escolar aferido pelo IDEB não leva em conta fatores externos que interferem na formação escolar.

Nesse sentido, os objetivos esperados pelo PNME deixam transparecer a preocupação do Governo Federal em elevar os níveis de desempenho escolar aferidos pelos exames nacionais. Isso nos faz questionar os fatores balizadores dos níveis de desempenho, visto que são verificados por meio de instrumentos avaliativos abrangendo conteúdos padronizados internacionalmente, atendendo aos interesses dos organismos internacionais reguladores da educação mundial, os quais incentivam a aplicação de avaliações em massa a fim de produzir números acerca do rendimento escolar.

Monteiro (2018) considera a versão nova do Programa um retrocesso à proposta inicial, pois suas práticas estão pautadas em uma educação descontextualizada, que desenvolve o treinamento a fim de alcançar bons desempenhos em áreas específicas do

¹² Ferramenta elaborada pelo MEC em parceria com as Secretarias de Educação dos estados para apoiar o trabalho da gestão escolar.

ensino, balizadoras dos índices educacionais, pois restringe as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Rosa, Paiva e Costa (2017) salientam que o Programa estabelece uma hierarquia dos conteúdos, opondo-se a uma concepção dialética dos conhecimentos. Os conteúdos de matemática e língua portuguesa são priorizados em detrimento das demais áreas. Com isso, os conhecimentos ficam fragmentados. Tal concepção é contrária a uma proposta pedagógica em que os conteúdos e as disciplinas escolares devem ser correlacionados entre si, buscando a interdisciplinaridade.

A partir da análise desses aspectos, podemos concluir que o PNME não atende à concepção de educação integral na educação em tempo integral, pois, embora aumente o tempo de permanência dos alunos nas escolas, não oferta oportunidades educacionais que proporcionam a formação plena, restringindo-se a oferecer atividades que buscam atender os conteúdos mensurados nos exames definidores do desempenho escolar.

3.2.6 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2006, 2007c; 2007d), substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério (Fundef) que existia desde 1996 (MENEZES, 2012).

O Fundeb é um fundo de natureza contábil que atua na distribuição de recursos para todas as etapas da Educação Básica. A maioria de seus recursos são provenientes de impostos e transferências feitas pelos estados, municípios e Distrito Federal, entre outras fontes. É composto por 27 fundos, um para o Distrito Federal e um para cada estado do país e visa destinar recursos para valores mínimos anuais por aluno, levando em conta as diferentes categorias do alunado, como etapas de ensino, modalidades educacionais e tipos de oferta. Caso algum dos estados ou o Distrito Federal não consiga atingir o valor médio estipulado por aluno, a União complementará os recursos que integram o Fundo até alcançar o valor ponderado (BRASIL, 2007c; MENEZES, 2012).

Menezes (2012) considera o Fundeb como um marco para garantir o direito à educação de tempo integral a todos os níveis de ensino da Educação Básica, distanciando-se da exclusividade dada ao Ensino Fundamental pela LDB e pelo PNE 2001-2010. Cavaliere (2014) destaca que a aprovação do Fundeb impulsionou a propagação das escolas de tempo integral pelo país,

caracterizando-se numa lei de suma importância no que tange esse tipo de educação. Conforme Coelho e Portilho (2009), ele traz especificações aos aportes financeiros àqueles que decidem trabalhar com o tempo integral.

Junto a ele foi estabelecida uma carga horária mínima para a educação em tempo integral como condição para que a administração pública municipal e estadual pudesse receber recursos inerentes à implantação e manutenção das escolas com esse atendimento. O Decreto nº 6.253/2007 definiu no seu Art. 4º a educação de tempo integral como aquela que propicia 7 horas ou mais de atendimento diário aos alunos na escola ou em atividades sob a responsabilidade desta por todo ano letivo (BRASIL, 2007a; MENEZES, 2012). Essa caracterização específica para a jornada de tempo integral foi fundamental à organização da distribuição dos recursos do Fundeb.

A Portaria nº 873, de 1º de julho de 2010, aprovou verbas do Fundeb próprias para a educação em tempo integral (DUTRA; MOLL, 2018), classificando os recursos conforme as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos que integram o sistema público de ensino nacional. Dentre as categorias estabelecidas, há creches e pré-escolas em tempo integral públicas e conveniadas, além de escolas para o Ensino Fundamental em tempo integral e para o Ensino Médio, ambos em tempo integral, com valores diferenciados entre elas (BRASIL, 2010b).

Para Menezes (2009, p. 77) a importância do Fundeb na organização da educação de tempo integral vai além dos recursos destinados a ela, pois ele “vem se constituindo numa política propulsora da ampliação das discussões em torno das temáticas voltadas para a educação integral e para o tempo integral”. Assim, o Fundeb é um dos mais importantes mecanismos legais que atuam no fortalecimento da educação em tempo integral pelo país, creditando a ela recursos específicos a fim de implementar seu trabalho pedagógico.

3.2.7 Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)

A Lei nº 13.005/2014 institui o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Criado durante o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), o PNE visa cumprir a prerrogativa do Art. 214 da Constituição Federal de 1988: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação” (BRASIL, 1988, s. p.), a fim de garantir o ensino nos diversos níveis e modalidades existentes. Assim, o PNE 2014 é proposto como um planejamento para todo o sistema educacional brasileiro pelo período de 10 anos.

Cavaliere (2014) elenca diferenças e semelhanças entre os dois PNEs 2001-2010 e 2014-2024. A diferença mais significativa entre eles está no fato de que o primeiro encara a educação em

tempo integral como forma de compensar as desigualdades socioeducacionais existentes, com enfoque direto nas crianças pobres. Enquanto que no segundo há uma valorização do tempo integral no contexto educacional, embora sua função compensatória não tenha sido deixada de lado. Há uma miscigenação dos dois aspectos. No PNE 2014-2024 é atribuída mais importância ao tempo integral, estendendo-o a todos os níveis de ensino da Educação Básica, o que não aconteceu no PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001; 2014).

A autora também destaca que o PNE 2014 prevê a construção de escolas para atendimento adequado em tempo integral, proposta que não apareceu no primeiro PNE. Com isso, a educação em tempo integral é tratada com maior importância, pensando-se em formas de implementá-la de maneira eficiente e não apenas improvisar o seu atendimento. Dentre as semelhanças percebidas por Cavaliere entre os dois planos, ressaltamos a previsão de adoção da jornada integral aos docentes que trabalham nessas escolas, valorizando-os.

O PNE 2014-2024 possui 20 metas que visam alavancar melhorias educacionais significativas à população. O enfoque das medidas propostas por ele está na elevação da qualidade educacional, na universalização do atendimento escolar e na redução das desigualdades socioeducacionais. Conteúdo muito parecido com o que foi proposto pelo PNE 2001. Para tanto, a Meta 6 do referido plano estabelece o aumento da oferta da educação em tempo integral para pelo menos 50% das escolas públicas brasileiras, atendendo no mínimo 25% dos alunos da Educação Básica até a vigência do Plano, em 2024 (BRASIL, 2014).

Além da meta de ampliação da quantidade de escolas de tempo integral para todas as etapas do ensino, o PNE indica estratégias para que a meta se cumpra. Como por exemplo, a jornada mínima de 7 horas diárias, com o apoio da União; construção de prédios equipados de forma adequada para o atendimento de tempo integral; articulação de parcerias entre escolas e outras instituições para práticas pedagógicas; aproveitamento do tempo e dos espaços das escolas da melhor maneira para o desempenho das atividades diversificadas na proposta de tempo integral e na oferta da jornada integral às minorias, como alunos deficientes e matriculados em escolas do campo, indígenas e quilombolas.

A meta apresentada no documento é ambiciosa e exige bastante esforço da gestão pública, no intuito de alcançá-la. E como esforço entendemos a criação de políticas públicas eficientes na área, disponibilizando recursos volumosos para a readequação das escolas que passam a adotar a jornada integral e fomentando a reorganização do trabalho pedagógico com currículos bem planejados. Enfim, uma vasta quantidade de fatores que necessitam ser pensados e aplicados para que se cresça o número de escolas de tempo integral.

Ainda, Cavaliere (2014) atenta-se para o fato de que o PNE 2014-2024 propôs a utilização de outros espaços fora da escola com o intuito de completar o tempo integral. Assim, parcerias com outras instituições a fim de realizar a gama de atividades desempenhadas durante o dia inteiro são motivadas pelo documento.

No que concerne o acompanhamento do progresso das metas do PNE, ficou acordado que a cada 2 anos o Inep publicará estudos para mensurar a sua evolução. Também, que a União realizará, no mínimo, duas conferências nacionais de educação durante o período, precedidas de conferências municipais, estaduais e distrital articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, o qual acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de seus objetivos. Esse monitoramento é de responsabilidade do Inep, feito pela Diretoria de Estudos Educacionais (Dired), submetida ao órgão (BRASIL, 2014).

Em 2016, foi publicado o Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016. E em 7 de junho de 2018 foi divulgado o Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018, durante um seminário executado na própria sede do Inep. Nele, foram atualizados os indicadores obtidos no primeiro relatório e propostas readequações e definições de novos indicadores para aferir e representar melhor as metas do PNE. As publicações dos próximos relatórios estão previstas para 2020, 2022 e 2024 (INEP, 2020d).

O PNE 2014-2024 já caminha para os seus últimos anos de validade, pois, conforme a Constituição Federal de 1988, está previsto para 2025 o lançamento de um novo PNE com duração de mais 10 anos. Em breve, poderemos constatar qual foi o real progresso da implementação das escolas de tempo integral pelo Brasil no decênio, pelo menos em termos de quantidade de matrículas e vagas.

Dados atuais demonstram que a implementação da educação em tempo integral no Brasil ainda é um desafio. Conforme levantamento realizado pelo Inep por meio do Censo da Educação Básica 2020 - Versão Preliminar (INEP, 2020c), os números evidenciam como a educação em tempo integral ainda precisa avançar no país. Apresentamos alguns dados comparativos entre as matrículas em tempo integral e em tempo parcial em 2020:

Tabela 1 - Quantidade de matrículas iniciais em 2020 na rede municipal e estadual na Educação Básica brasileira

Funcionamento escolar	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Tempo parcial	4.623.687	19.528.067	5.420.282	29.572.036
Tempo integral	1.755.003	1.622.331	800.535	4.177.869

Fonte: Elaborada pela autora por meio dos dados do Censo Escolar 2020 – Versão Preliminar.

Observamos uma quantidade muito elevada das matrículas em tempo parcial em relação às matrículas de tempo integral em todas as etapas da Educação Básica, sem contemplar, ainda, a meta proposta pelo PNE 2014.

No entanto, um diagnóstico mais preciso acerca da qualidade do ensino desenvolvido por essas escolas fica a cargo de estudos mais aprofundados, visto que uma característica peculiar do PNE é que suas metas são, em geral, relativas a números, ou seja, pautadas em quantidade. Isso, devido em grande parte pela influência da política educacional desenvolvida principalmente pelo Banco Mundial. Porém, sabemos que dados numéricos não são capazes de exprimir, de fato, como a educação pública tem sido ofertada em termos de qualidade e os números colocados pelas metas, caso atendidos, não representam o desempenho educacional no que concerne a qualidade do ensino.

3.3 LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA DO ESTADO DO PARANÁ

O estado do Paraná é mantenedor de uma rede de instituições de ensino de Educação Básica e Educação Superior em seu território. Somam-se a essas, instituições de ensino municipais e federais, mantidas pelos respectivos entes federados, proporcionando a oferta de educação a todas as etapas do ensino. Contudo, apenas o acesso à Educação Básica é assegurado a todas as crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade, como um direito e um dever universal (BRASIL, 1996).

Para atender os alunos das diferentes etapas de ensino, o sistema educacional do estado é norteado pelos documentos de alcance nacional que embasam a Educação Básica, como a LDB nº 9.394/1996, o PNE 2014-2024 e a BNCC (BRASIL, 1996; 2014; 2018a). Além desses, fazem parte do aporte legal que embasa a educação sob responsabilidade do estado e de seus municípios, documentos elaborados pelo próprio estado, ou seja, de alcance estadual, os quais contribuem com a estruturação do planejamento educacional na esfera estadual e municipal.

Dentre eles, o Referencial Curricular do Paraná lançado em 2018 é um dos mais importantes documentos educacionais em âmbito estadual. Apresenta “os princípios, os direitos e os objetivos de aprendizagens para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”, alinhado às propostas nacionais de oferta da formação integral aos alunos (PARANÁ, 2018a, s. p.). Com vistas a uma educação democrática, o Referencial Curricular do Paraná defende o desenvolvimento de currículos que não estejam restritos aos conteúdos escolares convencionais, mas ultrapassem essas práticas, considerando outros saberes e vivências dos estudantes, atuando na construção de cidadãos conscientes e críticos. Pois, para o Referencial “a educação não só organiza os conhecimentos

construídos historicamente, como também, deve promover práticas democráticas que constituem valores básicos e fundamentais à cidadania” (PARANÁ, 2018a, p. 13).

Suas bases se assentam na formação integral do ser humano, em consonância com a BNCC. Com o intuito de promover a educação integral, o documento destaca a necessidade de a escola reorganizar seus tempos e espaços a fim de propiciarem “processos voltados à formação de sujeitos críticos, criativos e participativos, visando à inserção social, política e cultural” por meio de atividades pedagógicas diversificadas. (PARANÁ, 2018a, p. 26). E destaca a ideia de que, a educação integral não se restringe à oferta de mais tempo de permanência dos alunos na escola, pois supera essa relação com o tempo. O Referencial reforça a concepção de que a formação integral ocorre por meio das oportunidades variadas de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento das dimensões humanas por completo e privilegiando a formação de cidadãos conscientes (PARANÁ, 2018a).

Apesar da importância do Referencial Curricular do Paraná, no que concerne propriamente a ampliação da jornada escolar diária, há outros documentos específicos sobre a organização dessa oferta de ensino, os quais serão abordados adiante.

É importante destacarmos que a educação em tempo integral se tornou uma realidade na rede estadual de ensino paranaense há pouco tempo. A primeira experiência em um colégio estadual aconteceu, conforme Morello e Arias (2014), em 2010 e impulsionou orientações específicas sobre o tema nos anos subsequentes. Lembrando que nesse ano a educação em tempo integral no Paraná já era uma realidade em escolas da rede de ensino municipal. Como vimos na seção anterior, a primeira experiência de escola com funcionamento em tempo integral no Paraná foi em 1965, na cidade de Curitiba, com a transformação do Grupo Escolar João XXIII em Centro Experimental. A consolidação desse tipo de educação ocorreu na década de 1980 com a criação do Programa Educação Integrada em Período Integral na rede municipal de ensino, instituindo o tempo integral em escolas municipais. O modelo também foi adotado por outras cidades paranaenses, como por exemplo Apucarana que, de acordo com Dorigão (2007), proveu a rede municipal de ensino com a jornada em tempo integral em 2002.

Voltando-nos para o início do atendimento em tempo integral na rede de ensino estadual, Morello e Arias (2014) explicam que o primeiro colégio estadual do Paraná a adotar a educação em tempo integral foi o Colégio Estadual Manoel Ribas, situado em Curitiba. A organização da sua oferta começou a ocorrer no ano de 2009 e no ano letivo de 2010 o colégio passou a ofertá-la. Sua proposta curricular foi estabelecida de maneira a atender às disciplinas da Base Nacional Comum (BNC) e passou a desenvolver no contraturno

atividades variadas. A iniciativa dessa experiência originou-se como uma medida protetiva pleiteada pelo Ministério Público do Paraná devido à situação de vulnerabilidade social dos alunos atendidos pelo colégio, o qual localiza-se em um bairro pobre da cidade, o Vila Torres.

Com isso, a primeira normativa do estado visando à regulamentação da criação de escolas de tempo integral foi a Resolução nº 832/2010 – GS/SEED, estabelecendo os procedimentos que deveriam ser adotados para a implantação do tempo integral em escolas da rede estadual de ensino e os critérios para indicação dessas escolas. Dentre os quesitos a serem considerados para a indicação, estava o de priorizar as instituições de ensino que apresentavam IDEB abaixo da média do estado (PARANÁ, 2010).

Com a adoção da jornada ampliada por mais 4 escolas estaduais em 2012, houve a elaboração do documento Orientações para a Implementação da Educação Integral em Tempo Integral em Turno Único, com o propósito de organizar a oferta educacional de tempo integral no estado (PARANÁ, 2012). A expressão “educação integral em turno único” presente no título, é definida pelo próprio documento como uma educação que precisa ser integrada e integradora. Integrada porque a proposta de educação em tempo integral necessita estar em consonância com o planejamento educacional do PPP da instituição de ensino, apresentando objetivos e estratégias bem definidos e articulados entre si. Em relação ao sentido atribuído a uma educação integradora, refere-se à participação da comunidade escolar na construção de um ideal educativo de forma coletiva (PARANÁ, 2012).

Entre os objetivos propostos pelo referido documento, estão:

Instituir política pública de Educação em Tempo Integral em Turno Único. [...] Organizar a oferta de Educação em Tempo Integral em Turno Único nas instituições de ensino; [...] Orientar quanto ao cumprimento das Diretrizes Nacionais e Estaduais e fundamentar teórico-conceitualmente a implantação da Educação em Tempo Integral em Turno Único [...] Sistematizar informações de espaços e infraestrutura, com o objetivo de planejar a implantação da oferta de Educação em Tempo Integral em Turno Único, de acordo com a real demanda e a capacidade física das escolas estaduais. (PARANÁ, 2012, p. 5-6)

Assim, tal documento tem como intuito cuidar da estruturação de modo geral da oferta educacional em tempo integral das escolas integrantes da rede estadual de ensino.

Poucos anos depois, por meio da Lei nº 18.492, aprovada em 24 de junho de 2015 (PARANÁ, 2015a), foi publicado o Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE) (PARANÁ, 2015b). Ele foi elaborado de maneira democrática, atendendo o imposto pelo PNE 2014-2024 que delegou a cada estado, Distrito Federal e município a incumbência de elaborar ou adequar seus planos consoantes às metas e estratégias do PNE. O PEE instituiu a Meta 6 tratando da educação em tempo integral no estado, prevendo que fique estabelecida a “Educação Integral em Tempo Integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 60% dos

estudantes da Educação Básica, até o final de vigência de dez anos do Plano” (PARANÁ, 2015b, p. 71), ou seja, até 2025. Tal proposta supera a meta traçada pelo PNE 2014-2024, o qual enseja alcançar 50% dos alunos da Educação Básica.

Ainda, o PEE do Paraná pretende contemplar a referida meta por meio de 13 estratégias que incluem: desenvolvimento de políticas públicas estaduais para a oferta da jornada ampliada em todos os tipos de escolas, inclusive as de campo; construção de novos prédios e readequação da infraestrutura escolar já existente a fim de atender adequadamente os alunos em tempo integral; articulação das escolas de tempo integral com o uso de outros espaços educativos, incluindo parcerias e convênios com outras instituições e a organização do tempo de permanência dos alunos em atividades escolares de maneira qualificada, no intuito de promover a educação integral (PARANÁ, 2015b).

Após a aprovação da BNCC (BRASIL, 2018a), em 2018 foi lançado o Caderno de Orientações para a Organização da Oferta de Educação em Tempo Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2018b), doravante chamado Caderno de Orientações, o qual corresponde ao anexo I da Instrução nº 16/2018 SUED/SEED (PARANÁ, 2018c), aprovada pela Superintendência da Educação e Secretaria de Estado da Educação do Paraná. A Instrução visa nortear o trabalho pedagógico das escolas municipais e estaduais que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental e que desejam ofertar o aumento da jornada escolar, dividida pelo documento em dois modelos: educação em tempo integral e ampliação de jornada (PARANÁ, 2018c).

Como a BNCC (BRASIL, 2018a) impulsionou a revisão dos currículos educacionais de modo geral em todo país, com a oferta da educação em tempo integral no Paraná não foi diferente. Ela precisou ser repensada. Assim, o Caderno de Orientações enfatiza a necessidade de haver uma “colaboração entre o Estado e os municípios e a autonomia das redes”, em que suas escolhas conceituais devem ser definidas por meio dos PPPs e dos planejamentos curriculares desenvolvidos pelas instituições de ensino (PARANÁ, 2018b, p. 2). Isto é, ao mesmo tempo que o documento estimula a colaboração entre os entes, ele visa preservar a autonomia de cada um, no intuito de que com essa organização sejam alcançadas as metas definidas para a implantação e manutenção da educação em tempo integral. Essa integração entre autonomia e cooperação são as bases do documento.

Ademais, o Caderno de Orientações foi produzido com o intuito de atender o Art. 10 da LDB nº 9.394/1996, o qual incumbe os estados de organizarem junto aos seus municípios a oferta da Educação Básica em consonância com as diretrizes e os planos nacionais de educação (BRASIL, 1996). Lembrando que, no Paraná, a maioria das escolas que oferta os anos iniciais do Ensino

Fundamental é municipal. Por isso a importância em abordá-lo, visto que o nosso estudo tem como uma de suas bases a análise de duas escolas municipais que atendem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo integral.

Conforme o Caderno de Orientações (PARANÁ, 2018b), o Paraná segue determinações de documentos nacionais para a educação em tempo integral, como a LDB nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (DCGs) e o PNE 2014-2024 (BRASIL, 1996; 2010c; 2014). As DCGs foram criadas pela Resolução nº 04/10-CNE/CEB e expressam no primeiro e no segundo parágrafo do Art. 12 a importância de se aumentar o tempo escolar, a fim de melhorar o desempenho educacional (BRASIL, 2010c).

O Caderno de Orientações (PARANÁ, 2018b) orienta as escolas a organizarem o trabalho pedagógico por meio de um currículo que promova a educação integral, trabalhando com o desenvolvimento dos diferentes aspectos humanos: intelectual, afetivo, físico e sociocultural. Para tanto, deve-se propiciar uma formação continuada para os educadores, habilitando-os a trabalharem em consonância com o que se espera à formação integral dos alunos dentro da jornada integral.

Com vistas a essa formação plena dos estudantes, o documento versa sobre a necessidade de se colocar o aluno como o sujeito principal do PPP, considerando as características próprias e o contexto sociocultural em que ele circula. Dessa forma, o desafio da educação em tempo integral é promover uma educação integral que resulte em indivíduos com consciência ética, política e que amplie seu conhecimento cultural. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico desempenhado deve considerar que:

A permanência ampliada na escola e o redimensionamento dos processos educativos são consequência, e não um fim em si mesmo, de um projeto de educação e desenvolvimento das crianças. Os tempos de aprendizagem e de permanência se ampliam e se alteram visando mais tempo para o conhecimento, mais tempo para que a escolarização atinja níveis cada vez mais elevados de formação corporal, psicológica, social, cultural, científica, estética, ética, afetiva, política. (PARANÁ, 2018b, p. 14)

Como o Caderno de Orientações é direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, suas orientações acerca do trabalho pedagógico incluem o uso do lúdico nas atividades propostas, aliando-se a elas a utilização de espaços, materiais e equipamentos apropriados ao trabalho com as crianças e o desenvolvimento multidimensional. O Caderno indica que a organização da educação em tempo integral nas escolas pode ocorrer em dois formatos: Regime Integral - Turno Único e Ampliação de Jornada.

A principal diferença entre os dois formatos é que a educação em tempo integral em turno único deve corresponder à carga horária de um mínimo de 7 horas diárias, totalizando pelo menos 1400 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos e com a oferta de atividades diversificadas

durante a permanência dos alunos nas escolas. Já a Ampliação da Jornada, trata-se de um tipo de educação que se aproxima da educação em tempo integral em turno único, mas não se caracteriza como tal, devido ao fato de se constituir em uma oferta com menos de 7 horas diárias, requisito obrigatório para a educação em tempo integral. O aluno tem aula regular em tempo parcial e se porventura optar em matricular-se na Jornada Ampliada, obrigatoriamente, precisa permanecer na escola para realizar atividades curriculares complementares no contraturno. O anexo III da Instrução nº 16/2018 estabelece que essa organização de atendimento escolar não se enquadra como regime integral (PARANÁ, 2018c; 2018b).

Tais regulamentações também são apresentadas no portal da Secretaria Estadual da Educação do Paraná (SEED), o qual define como principal objetivo da educação em tempo integral “ampliar tempos, espaços escolares e oportunidades de aprendizagem, contemplando necessidades educacionais e sociais dos educandos”. A SEED estende a educação em tempo integral aos estudantes de todos os anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e elenca dois formatos de atendimento: Educação em Tempo Integral - Turno Único e Educação Integral em Turno Complementar aos estudantes (DIA A DIA EDUCAÇÃO, [2019?], s. p.).

Assim, em consonância com o que é disposto nos documentos que visam orientar a organização do ensino em tempo integral em âmbito nacional e, propriamente, nas escolas paranaenses, municipais e estaduais, o estado busca ampliar o número de alunos atendidos por essas escolas, justificando-as como forma de propiciar a educação integral e a melhoria educacional.

Na próxima seção trataremos do trabalho didático-pedagógico que tem sido desenvolvido por duas escolas da rede de ensino municipal de Paranavaí que atendem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo integral. Com isso, esperamos compreender se as práticas realizadas condizem com as propostas para a ampliação da jornada escolar presentes nos documentos educacionais e nas políticas públicas vigentes.

4. EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE DUAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM PARANAVAI

Na seção anterior analisamos, enquanto processo histórico, como a educação em tempo integral tem se configurado no Brasil a partir dos modelos de organização do trabalho escolar e da utilização dos espaços e tempos escolares para prover suas demandas. Buscamos elementos que fundamentam a relação da formação integral com a ampliação da jornada escolar e as principais funções atribuídas a ela no atual contexto socioeducacional, explorando documentos legais que norteiam o trabalho educacional, tanto em nível nacional, como no Paraná.

Na atual seção abordaremos sobre as representações de dois grupos amostra de cidadãos que experienciam a educação em tempo integral, em duas escolas diferentes. Temos como base o conceito de representações sociais, as quais, para Roger Chartier

[estão] sempre colocadas num campo de concorrências e de competições, cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus e o seu domínio. (CHARTIER, 2002, p.17)

O autor evidencia a centralidade das representações nas lutas sociais. Essas lutas também ocorrem dentro da educação, repercutindo nos valores e objetivos relacionados à educação em tempo integral.

Segundo Chartier (2002, p. 16-17), uma pesquisa a partir da História Cultural tem como principal objetivo “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Por isso, nesta seção, buscamos conhecer os processos socioeducacional e histórico que dão sentido à existência da escola integral e de tempo integral, entretecendo aspectos do passado e do presente. Também compreendemos que em Paranaíba, as escolas de tempo integral foram organizadas com base em representações sobre educação, sobre as práticas reais do trabalho escolar e das pessoas que matriculam seus filhos em escolas públicas de tempo integral.

A pesquisa, realizada em escolas municipais de Paranaíba permitiu conhecer e analisar duas realidades de educação em tempo integral. Pessoas ligadas às escolas responderam aos questionários (APÊNDICE 1 e 2), sendo possível compreender relações e representações que se estabelecem entre escolas e comunidades.

Trabalhamos com dois grupos distintos de sujeitos interligados à oferta educacional em tempo estendido. Um grupo foi constituído por dez profissionais das duas escolas, cinco

de cada uma. Adotamos para o trabalho a nomenclatura educadoras para nos referirmos a esse grupo, pois todas as participantes têm formação na área educacional e atuam efetivamente na educação escolar de crianças, cada qual com sua incumbência. A palavra educadora foi adotada no gênero feminino, visto que todos os participantes do referido grupo amostra são mulheres. Já o segundo grupo é composto por dez pais de alunos que frequentam essas duas escolas, contando com cinco de cada instituição, os quais foram denominados de indivíduos.

A análise foi elaborada a partir das respostas aos questionários, os quais abrangeram questões sobre aspectos variados da escola de tempo integral. Com isso, pudemos perceber o que a educação em tempo integral tem representado às educadoras que atuam nesses dois estabelecimentos de ensino e o que tem representado aos pais que matricularam suas crianças nessas escolas. As respostas permitiram compreender representações sobre o papel da educação em tempo integral na formação das crianças, na medida em que entretecem esses resultados às políticas educacionais brasileiras e outros estudos na área.

As escolas pesquisadas estão localizadas em diferentes bairros da cidade de Paranavaí e possuem especificidades quanto à organização do trabalho pedagógico para a oferta de jornada integral. Contudo, nesta pesquisa, as escolas não foram identificadas, com vistas a preservar o sigilo profissional extremamente importante às instituições de ensino. Foram denominadas de Escola X e Escola Y. A escolha das duas unidades se deu justamente por, apesar de fazerem parte da mesma rede de ensino e ofertarem atendimento em tempo integral aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2019 (quando realizamos a pesquisa de campo) elas possuíam currículos diferenciados, mostrando peculiaridades de cada modelo de trabalho pedagógico. Fazemos uma ressalva que a partir do ano corrente, 2020, a Escola Y passou a atender com a mesma organização curricular da Escola X, mas para o presente trabalho, levaremos em conta os dados obtidos em 2019, quando se deu a pesquisa de campo nas respectivas escolas.

Acompanhando a propagação da educação em tempo integral no país, a cidade de Paranavaí possui 11 escolas com funcionamento em tempo integral, dentre as 19 escolas que compõem a rede municipal de ensino no atendimento aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação de Paranavaí (SEDUC) em 2019 e 2020. Para melhor compreendermos o que a educação em tempo integral tem representado, de fato, às famílias e aos profissionais que atuam nessas escolas, contextualizamos como a rede municipal de ensino da cidade de Paranavaí tem desenvolvido a educação em jornada estendida aos anos iniciais do Ensino Fundamental e analisamos se suas propostas se alinham às propostas para a educação em tempo integral presentes nos

documentos educacionais em âmbito federal e estadual. Também abordamos as relações existentes entre escolas de tempo integral e a sociedade.

Maurício (2009b, p. 19) afirma ser essencial pesquisar as representações da sociedade sobre a educação em tempo integral. Para a autora, “a representação social é o saber do cotidiano, o conhecimento do qual o cidadão comum faz uso para tomar decisões e agir no mundo que o cerca”. Nesse sentido, as representações dão origem a consensos que se espalham como verdades nascidas pelo senso comum.

Outrossim, segundo Berger e Luckmann (2004), o conhecimento da vida cotidiana está atrelado às necessidades que os sujeitos possuem em relação à utilização de diferentes aspectos e objetos presentes em seus cotidianos. Tal elemento influencia na maneira como as representações sociais são constituídas.

Compreendemos as representações, as quais foram analisadas à luz de Chartier (2002), como construções da mentalidade humana, fundadas por meio de suas práticas sociais, da cultura em que cada indivíduo está inserido e pelas ideologias impostas aos grupos dominados pelos grupos dominantes. Pois, para Chartier (2002, p. 17), as representações produzidas sobre o mundo social “[...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que a forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza”.

Justifica-se, assim, a importância de pesquisarmos como os discursos provenientes das políticas públicas educacionais e da legislação educacional, têm influenciado na construção das representações da sociedade sobre o papel da educação em tempo integral, representada neste trabalho pelos grupos amostra. Ademais, a política pública educacional brasileira tem sido influenciada, desde a década de 1990, pelas agências internacionais que atuam na educação de maneira globalizada, exercendo uma forma de dominação sobre os direcionamentos educacionais dos países em desenvolvimento (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004; LIBÂNEO, 2012; 2016).

Para analisarmos representações da sociedade sobre a escola de tempo integral nesta seção, inicialmente apresentamos como a legislação educacional relativa aos anos iniciais do Ensino Fundamental tem tratado do tempo integral. Na sequência, contextualizamos a cidade de Paranavaí e as duas escolas selecionadas para a pesquisa. Após esse primeiro momento, trabalhamos com os dados coletados na pesquisa de campo, em que foram discutidos os principais aspectos levantados sobre a educação em tempo integral por meio das respostas dos questionários, explorando as representações perceptíveis nos dois grupos amostra.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A organização da oferta educacional brasileira foi passando por ajustes ao longo de sua história, o que incluiu a mudança de nomenclatura das etapas da educação elementar, seus respectivos tempos de duração e seus arranjos funcionais. Alguns anos após o final da ditadura, o Ensino Fundamental foi implantado pela LDB nº 9.394/1996, substituindo o Ensino de 1º grau. A LDB anterior, nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971; 1996), assegurava o ensino de 1º e 2º graus, os quais deram lugar ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

O Ensino Fundamental compreende uma das etapas de ensino da Educação Básica e configura-se como um direito universal dos cidadãos, é obrigatório, devendo seu acesso ser gratuito e público. Atualmente, ele tem duração de 9 anos e contempla crianças a partir dos 6 anos de idade. De início, em 1996, ele foi instituído com 8 anos de duração e sofreu reformulações por leis complementares (BRASIL, 1996; 2010d; 2017a).

No entanto, a reconfiguração dessa etapa de ensino, assim como a de todo o sistema educacional do país, recebeu interferência das agências e organismos internacionais (FLACH, 2015). Tais recomendações direcionam os países a buscarem avanços na ampliação do acesso à educação elementar, a qual corresponde ao Ensino Fundamental no sistema de ensino brasileiro, no intuito de erradicar o analfabetismo e diminuir as desigualdades socioeducacionais (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007).

Dentre as medidas postuladas pelo governo brasileiro para melhorar a educação ofertada no Ensino Fundamental, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) incluiu artigos específicos acerca da educação em tempo integral no Ensino Fundamental, o que não ocorreu com as outras etapas do ensino, que ficaram desassistidas do tempo integral.

Entretanto, mesmo com a oferta da jornada em tempo integral de maneira progressiva no Ensino Fundamental, de acordo com Jimenez e Segundo (2007) e Libâneo (2016), os documentos oficiais sobre educação alinham-se às propostas internacionais e direcionam as etapas do ensino, de maneira geral, a currículos instrumentais e que visam resultados imediatistas, no sentido de promover o desenvolvimento de habilidades e competências específicas às exigências capitalistas, atribuindo à educação escolar *status* de mecanismo reprodutor e mantenedor da lógica do capital.

Muitos estudiosos criticam a atual organização da educação nacional. Dentre eles, Paro (2001) e Saviani (2009), sobretudo quanto à ideologia do sistema capitalista presente no

sistema educacional brasileiro. Eles explicam que o sistema de ensino não proporciona a superação da realidade e da estratificação social imposta pelas classes dominantes. Desse modo, o trabalho escolar limita-se a formar mão de obra alienada, em consonância com as demandas do capital, e a educação que deveria transmitir cultura e preparar o indivíduo para viver em sociedade exercendo a cidadania crítica e plena, não cumpre esse papel.

Tal situação faz com que as representações da sociedade sobre o papel da educação em tempo integral também sigam esse modelo imposto pelos grupos dominantes, exercido por aqueles que detêm poder econômico, cultural e social. Podemos considerar que os discursos propagados à população, por aqueles que estão no poder, fogem da neutralidade e possuem sentidos (tanto implícitos como explícitos) que culminam em estratégias e práticas autoritárias impostas aos grupos dominados de cunho escolar, político e social (CHARTIER, 2002). São propagadas ideias que visam firmar um projeto de reformas ou justificar atitudes e posicionamentos adotados, a fim de estabelecerem representações pré-determinadas aos cidadãos, garantindo a aceitação e evitando o questionamento do que foi imposto.

No que concerne às finalidades do Ensino Fundamental dentro da estrutura organizacional de ensino, destacamos a tratativa de alguns documentos nacionais, como a LDB nº 9.394/1996, a Resolução nº 7 de 2010 e a BNCC (BRASIL, 1996; 2010d; 2018a).

Segundo a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) a escolarização para o Ensino Fundamental deve ser planejada de maneira que não se restrinja às práticas escolares focadas nos conteúdos das disciplinas convencionais. Intenta-se que as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas promovam a compreensão de valores que baseiam a vida em sociedade e regem os princípios da cidadania, incluindo o estímulo às atitudes de respeito e solidariedade humana diante das diferenças. Com isso, acompanhando os pressupostos do documento, a extensão da jornada escolar se apresenta como uma importante aliada a essa tarefa, oportunizando mais práticas educativas.

Contudo, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) não aborda a função e/ou finalidade do tempo integral no Ensino Fundamental. Embora o Art. 34 mencione a progressiva elevação do período de permanência dos alunos sob a responsabilidade escolar, o dispositivo não traz detalhes ou direcionamentos acerca da proposta pedagógica. Tampouco, o documento faz menção à divisão do Ensino Fundamental em duas fases: anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano), abordando superficialmente a educação em tempo integral.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010d), fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Ela acompanha o texto estabelecido pela LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) ao preconizar a necessária relação dos

conteúdos escolares com as práticas cotidianas e determina que o currículo do Ensino Fundamental deva ser composto por uma base nacional comum e por uma parte diversificada. Compõem a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, conteúdos originados das disciplinas científicas, da cultura, da tecnologia, das relações do mundo do trabalho, das atividades físicas, dentre outras formas de atuação na vida em sociedade e no exercício da cidadania.

O trabalho com esses dois componentes curriculares precisa ocorrer de maneira integrada, complementando-se, a fim de tornar os conteúdos mais significativos aos alunos, considerando seus interesses, necessidades e os contextos socioculturais vivenciados por eles. No que tange ao trabalho pedagógico em tempo integral desempenhado no Ensino Fundamental, o § 1º do Art. 37 da referida lei estabelece:

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais (BRASIL, 2010d, p. 11).

Portanto, segundo o documento, as práticas pedagógicas na educação em tempo integral precisam ser elaboradas a fim de aproximarem as experiências sociais dos educandos com os conteúdos abordados, tornando-os significativos. O documento remete à importância de tais práticas estarem respaldadas pelo PPP de cada escola, legitimando suas propostas.

É importante ressaltarmos que a Resolução nº 7/2010 caracteriza a educação em tempo integral como a jornada escolar diária de no mínimo 7 horas diárias, totalizando uma carga horária anual de pelo menos 1400 horas de trabalho escolar (BRASIL, 2010d), enquanto que nas escolas de tempo parcial, a carga horária mínima anual é de 800 horas (BRASIL, 1996).

Em relação à BNCC, documento indicativo da organização curricular (BITTENCOURT, 2019), ressalta que o Ensino Fundamental é desenvolvido num período de intensa transformação na vida dos estudantes, visto que a idade regular para cursá-lo é dos 6 aos 14 anos. Nessa faixa etária, há um elevado desenvolvimento cognitivo, físico, social e afetivo. A fim de atender às demandas surgidas em decorrência dessas mudanças, os currículos que atendem o Ensino Fundamental precisam ser bem elaborados, evitando rupturas entre os aprendizados das diferentes etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018a).

Para tanto, na BNCC (BRASIL, 2018a) estão apresentadas especificidades e direcionamentos apropriados para cada uma das fases do Ensino Fundamental: anos iniciais e

anos finais. Contudo, a legislação define o conjunto de aprendizagens indispensáveis aos alunos priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades a serem alcançadas nas respectivas áreas do ensino, em detrimento de uma formação crítica. Em conformidade com a ideia de valorizar as práticas cotidianas na proposta curricular do Ensino Fundamental, presente de maneira ampla no arcabouço legal da educação brasileira, o documento versa sobre como o trabalho pedagógico deve ocorrer nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A BNCC do *Ensino Fundamental – Anos Iniciais*, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária *articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil*. Tal articulação precisa prever tanto a *progressiva sistematização* dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de *novas formas de relação* com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2018a, p. 57 – 58, grifos do documento)

Por conseguinte, nos anos finais, o trabalho pedagógico envolverá os conhecimentos e conteúdos abordados nos anos iniciais do Ensino Fundamental de maneira mais elaborada, aprofundando-os e ampliando o desenvolvimento dos alunos. Isso resultará na ressignificação das aprendizagens anteriores em diversas áreas, propondo “desafios de maior complexidade” aos estudantes (BRASIL, 2018a, p. 60). Com a integração entre as duas fases, pretende-se potencializar as aprendizagens e contribuir com o desenvolvimento pleno dos estudantes.

O documento destaca como objetivo da Educação Básica a “formação e o desenvolvimento humano global”, a fim de proporcionar “uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto” (BRASIL, 2018a, p. 14). Porém, segundo Bittencourt (2019), o modelo curricular aderido pela BNCC (BRASIL, 2018a), fundamentado em competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo educando, torna-se frágil frente à proposta de uma formação integral. Conforme a autora, esse modelo já vinha sendo adotado nos aportes legais brasileiros desde o final da década de 1990, acompanhando os direcionamentos das políticas internacionais com vistas a atender às mudanças do mundo do trabalho com o desenvolvimento de competências específicas, ou seja, úteis às necessidades cotidianas. Libâneo (2012) argumenta que esse movimento provocou a mudança no enfoque da legislação educacional brasileira, alcançando as práticas pedagógicas. O trabalho escolar voltado para os conteúdos fundados nos conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade foi sendo substituído pela busca ao desenvolvimento de aprendizagens mínimas para a sobrevivência na sociedade capitalista neoliberal.

Nesse sentido, entendemos que as escolas devem se preocupar com a formação do aluno em sua totalidade, proporcionando conhecimento em diversas áreas, a fim de promover seu desenvolvimento integral. O trabalho pedagógico deve articular de forma dialética e

crítica os conteúdos escolares à vivência dos alunos, a fim de que não se tornem sujeitos alienados. Duarte (1996, p. 35) ressalta que:

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.

Diante dessa perspectiva, a educação assume papel ímpar na formação de conhecimentos humanos, pois, de acordo com Anjos e Duarte (2017, p. 120), “as produções materiais e ideativas do gênero humano não são herdadas geneticamente, o ser humano necessita apropriar-se delas por meio de outros seres humanos, num processo de educação”. As experiências proporcionadas pelas práticas pedagógicas e os aprendizados resultantes dessas atividades, os quais se fortificam e tomam sentido por meio do convívio em sociedade, são essenciais à formação do indivíduo.

Entendemos que como a ação do homem sobre o meio em que ele vive resulta em transformação mútua, isto é, o ambiente é modificado a fim de atender às necessidades humanas e o homem se transforma devido a essas mudanças, as quais influenciarão no seu comportamento futuro, no ambiente escolar há de se considerar essa premissa.

A interação dialética do ser humano com o ambiente social influencia no desenvolvimento escolar e fundamenta as representações sociais construídas, por meio dessa troca. As representações podem ser consideradas como formas de exame das práticas sociais, da cultura e de como o mundo social está estruturado, esboçando as percepções do papel da escola de tempo integral pelos diferentes olhares de grupos sociais distintos.

Contudo, a BNCC se embasa no aprendizado baseado em metodologias ativas, considerando o aluno como centro do processo de construção de conhecimento (BRASIL, 2018a). Atualmente, em grande evidência nas instituições de ensino brasileiras, as metodologias ativas envolvem atividades que oportunizam a iniciativa dos alunos, por meio da tomada de decisões e da avaliação dos resultados angariados (MORAN, 2018). Essas metodologias visam formar alunos proativos durante o processo de aprendizagem. A Base (BRASIL, 2018a) propõe práticas de aprendizagem como formas do aluno tirar suas próprias conclusões na formulação de conhecimentos, provendo o protagonismo em seu aprendizado. Ocorre que em muitas vezes, amparadas em conhecimentos básicos do cotidiano e sem fundamentação teórica, tais práticas não implicam na formulação de saberes aprofundados. Permanece uma educação escolar minimalista.

Essa prática educacional destoa dos ideais de Anísio Teixeira para a educação escolar brasileira, como a proposta elaborada por ele para as Escolas Parque nas décadas de 1950 e 1960. Embora Teixeira (1956) propunha uma escola ativa, sua conceituação ia muito além do que tem ocorrido em várias escolas brasileiras nos dias de hoje. Ele visava a preparação do aluno para a vida em sociedade, com um currículo que efetivasse possibilidades de aprendizados para a plena cidadania. O conhecimento científico deveria ser trabalhado harmonicamente com as demais atividades vinculadas às práticas da vida social.

Duarte (2010, p. 33) reitera que há uma gama de pedagogias contemporâneas oriundas da ideia do “aprender a aprender”, propagada pelo Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, popularmente conhecido no meio acadêmico como o Documento Delors. Formatado como livro intitulado em português como *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 2001), apresenta os quatro pilares que devem sustentar a educação global: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. Publicado pela primeira vez em 1996, já remetia à formação de competências nos alunos. Alicerçadas em concepções pragmatistas e opostas ao ensino tradicional, tais pedagogias contemporâneas derivam-se, sobretudo, do escolanovismo das primeiras décadas do século XX, mas que assumiram novas roupagens seguindo as ideologias das últimas décadas, decorrentes a partir da visão pós-moderna e dos preceitos neoliberalistas, maquiados na sociedade.

Dentre elas, destacamos a Pedagogia das Competências, caracterizada por Duarte (2010) como um tipo de pedagogia que não objetiva superar a sociedade capitalista e que defende a importância de ensinar ao aluno conhecimentos úteis à sua prática social, a fim de solucionar problemas do seu cotidiano. Com isso, perde-se o valor dos conhecimentos historicamente construídos e permanece a reprodução das desigualdades sociais, intensificadas pela desvalorização do trabalho do professor, que perde sua função de trabalhar os conhecimentos científicos, definidos pelo autor como o “patrimônio intelectual mais elevado da humanidade” (DUARTE, 2010, p. 38). O docente passa a assumir a função de organizar atividades atreladas ao cotidiano do aluno, um ensino instrumentalista. Na Pedagogia das Competências há “a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos” (DUARTE, 2010, p. 42). O ensino se torna limitado, perdendo sua bagagem conceitual e a educação integral não é desenvolvida. Tais características, elencadas pelo autor antes mesmo da elaboração da BNCC, podem ser observadas no documento.

Destarte, Bittencourt (2019) aponta que embora a BNCC frise estar em consonância com a educação integral, essa limitação imposta aos objetivos de aprendizagem não oportuniza o desenvolvimento crítico e emancipador do educando. A listagem de habilidades e de competências por área de conhecimento nos componentes curriculares resulta em uma educação fragmentada, dificultando a interdisciplinaridade que deveria ser proporcionada pela integração do currículo. E, por fim, o estímulo à formação fundada no pragmatismo evidencia o incentivo ao ensino pautado na utilização prática dos conhecimentos em detrimento do “valor formativo intrínseco dos saberes” (BITTENCOURT, 2019, p. 1775).

Essas habilidades e competências possuem caráter utilitário, com ênfase em conhecimentos empregados nas práticas cotidianas. A proposta da BNCC ao Ensino Fundamental dissocia-se das propostas educacionais de Anísio Teixeira para a educação em tempo integral nos anos de 1950 e acompanha a lógica do mercado capitalista, ratificando a hegemonia dos ideais do capital e afastando-se da educação democrática reivindicada por Teixeira.

4.2 O MUNICÍPIO DE PARANAÍ E AS ESCOLAS PESQUISADAS

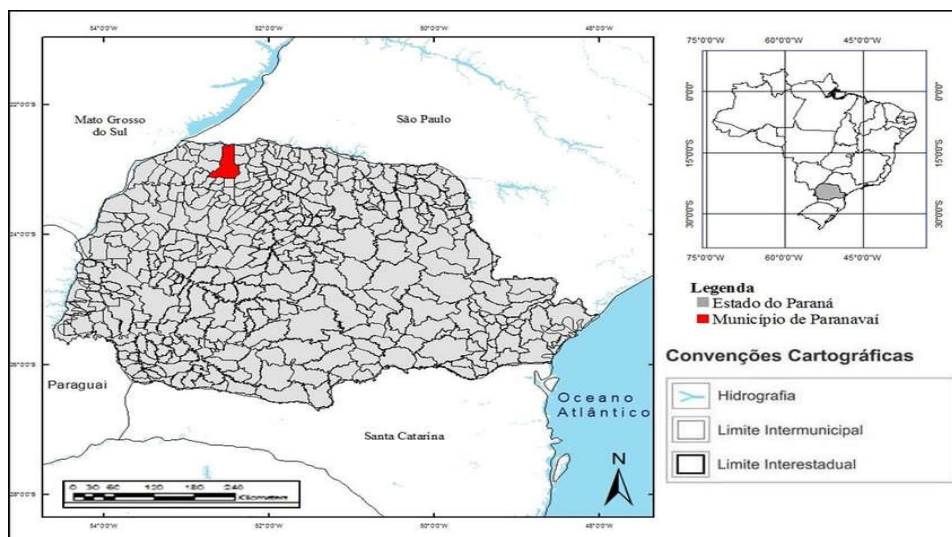
Nesta sub-seção vamos aprofundar sobre a organização da educação em tempo integral em Paranaíba e em particular das duas escolas pesquisadas. Para tanto, serão exploradas normativas municipais que norteiam o trabalho das escolas de tempo integral e traremos elementos dos PPPs das duas escolas, os quais estão embasados nas propostas educacionais das redes de ensino municipal e estadual.

Justifica-se a escolha do município de Paranaíba como objeto de estudo devido ao fato de ele estar localizado na região Noroeste do estado do Paraná, constituindo-se em um pequeno polo urbano. Paranaíba pertence à região Geográfica Intermediária de Maringá, divisão geográfica atribuída pelo IBGE em 2017, a qual é subdividida em diversas regiões menores, nomeadas como Regiões Geográficas Imediatas. Paranaíba forma a Região Geográfica Imediata Paranaíba, abrangendo 16 municípios que o circundam (IBGE, 2017). São pequenas cidades que se beneficiam de serviços prestados em Paranaíba, como de atendimento médico-hospitalar especializado, centro comercial e pela oferta de Educação Básica e Educação Superior em instituições de caráter público e privado.

Um outro aspecto determinante para sua escolha foi o fato de que não localizamos estudos sobre a educação em tempo integral na Região Geográfica Imediata Paranaíba, onde se situa o município, mesmo havendo uma quantidade expressiva de trabalhos acerca da

temática no país. Portanto, é pertinente pesquisarmos como a ampliação do tempo escolar tem se efetivado em escolas públicas do município de Paranavaí, no estado do Paraná. Para melhor visualizarmos sua localização no estado e no país, exibimos a seguinte figura:

Figura 7: Localização do município de Paranavaí



Fonte: Dorigon e Amorim (2017).

Segundo Silva (2015), a região onde hoje se localiza a cidade de Paranavaí começou a ser povoada em torno da década de 1920, pois, até então, o território era coberto por matas virgens. Após décadas que envolveram mudanças no processo de colonização da região, em 1951 foi fundado o município de Paranavaí¹³, “topônimo formado pela junção de Paraná, Paranapanema e Ivaí, denominação dos principais rios da região”, explica Silva (2015, p. 58).

Assim, Paranavaí elevou-se à condição de município por meio da Lei nº 790, de 14 de novembro de 1951 (PARANÁ, 1951), em decorrência de seu desmembramento do município de Mandaguari, pois até então, Paranavaí era um distrito de Mandaguari (PR). Todavia, a instalação do município ocorreu somente em 14 de dezembro de 1952, tomando posse como

¹³ De acordo com Silva (2015), no início da década de 1920 foi instituída a Fazenda Ivaí no território onde hoje se situa Paranavaí, a qual em 1929 foi transformada em Distrito de Montoya pela Companhia Brasileira de Viação e Comércio (BRAVIACO), empresa que havia recebido o direito de explorar as terras da região. Com a criação do Distrito, famílias receberam contratos do poder público a fim de povoar a região e iniciaram o cultivo de café. Ainda, Silva (2015) relata que foram trazidas cerca de 300 famílias nordestinas para trabalharem nas lavouras cafeeiras. Porém, com a Revolução de 1930, foi decretado o fim do Distrito de Montoya, pois o governo do Paraná rescindiu o contrato com a BRAVIACO, a qual, por sua vez, teve que anular todos os títulos expedidos referentes à concessão de terra e as famílias tiveram que abandonar o local. No entanto, em 1933 o governo estadual do Paraná instituiu a Fazenda Brasileira, onde outrora foi a Fazenda Ivaí, com o intuito de recolonizar a região. Já na década de 1940, o local passou a se chamar Colônia de Paranavaí e em 1947 passou a ser Distrito de Mandaguari, para se tornar, finalmente, em 1951, o município de Paranavaí.

primeiro prefeito da cidade o médico José Vaz de Carvalho (SILVA, 2015).

Conforme o último censo feito pelo IBGE Cidades em 2010, a população de Paranavaí naquele ano era de 81.590 habitantes, com estimativa de que em 2019 atingisse a quantidade de mais de 88 mil moradores (os números do censo 2020 ainda não foram divulgados). Atualmente, o município é dirigido pelo prefeito Carlos Henrique Rossato Gomes (2017-2020) e tem à frente da Secretaria Municipal de Educação, Adélia Paixão (IBGE, 2010).

Segundo os dados do Censo Escolar 2019 sobre a educação do município, em 2019, Paranavaí recebeu um total de 22.734 matrículas na Educação Básica. Das quais, 6.000 foram realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 4.433 nos anos finais, totalizando 10.433 matrículas no Ensino Fundamental: anos iniciais e anos finais (INEP, 2020e). O IDEB 2019 geral apresentado pelo município na fase dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 7,7, superando a meta projetada para essa etapa que era de 6,1. Enquanto que nos anos finais foi de 5,1, atingindo a meta proposta de, justamente, 5,1 (INEP, 2020e). Esses últimos dados demonstram um desempenho consideravelmente superior dos anos iniciais sobre os anos finais do Ensino Fundamental, acompanhando o cenário nacional. Em Paranavaí, os anos iniciais do Ensino Fundamental são ofertados pela rede de ensino municipal, enquanto que a oferta dos anos finais fica a cargo do sistema estadual de ensino.

É importante esclarecermos sobre a organização da oferta educacional vigente no município de Paranavaí às diferentes etapas do ensino. Seguindo as recomendações da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996, s. p.), parágrafo único do Art. 11, os municípios podem se “integrar ao sistema estadual de ensino” ou compor junto ao estado um “sistema único” de ensino. Tal premissa se aplica à Paranavaí, pois o município é vinculado ao sistema estadual de ensino, tendo em vista que não possui um sistema próprio de ensino, fazendo com que se submeta à legislação estadual. A inexistência de um sistema próprio de ensino nos municípios paranaenses é muito comum. De acordo com a Secretaria da Educação do Paraná (SEED) (PARANÁ, 2018d), somente 4,3% dos municípios paranaenses possuem um sistema de ensino próprio. Os demais estão vinculados ao sistema do estado.

Em contato com o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Paranavaí, realizado em 8 de setembro de 2020, fomos informados que as escolas que passaram a atender em tempo integral em Paranavaí, apresentaram ao NRE-Paranavaí seus respectivos PPP/PPC (Projeto Político Pedagógico/Projeto Pedagógico de Curso) com Regimento Escolar e a Matriz Curricular da proposta para análise. Após a aprovação pelo NRE-Paranavaí, o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) liberou o tipo de matrícula a ser realizada, autorizando a essas instituições a mudança de oferta educacional de tempo parcial para tempo integral.

Especificamente sobre os arranjos da educação em tempo integral na cidade, Paranavaí segue o Caderno de Orientações para a Organização da Oferta de Educação em Tempo Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2018b, p. 2), doravante denominado de Caderno de Orientações. A finalidade do documento é “subsidiar as redes de ensino que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. No Caderno de Orientações, encontramos respaldo legal para os dois modelos de oferta educacional em tempo integral vigentes no município: a com Núcleo Comum, correspondente à Educação em tempo integral de Turno Único, assim registrada no documento, e a Jornada Ampliada, relativa à Ampliação de Jornada Escolar apresentada no documento.

O município ampara-se nas justificativas apresentadas pelo Caderno de Orientações para a ampliação da jornada escolar diária dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enxergando-a como uma maneira de proporcionar um desenvolvimento completo aos estudantes. Pois, segundo o documento, “o maior tempo amplia também as possibilidades de práticas que contribuem para uma formação voltada às áreas de desenvolvimento humano de maneira integrada” (PARANÁ, 2018b, p. 7).

Ainda, segundo o Caderno de Orientações (PARANÁ, 2018b), visando superar o paradigma de escola de tempo integral para crianças pobres, as escolas paranaenses que ofertam o tempo integral devem, de fato, exercer as funções de cuidar e educar. No entanto, ao realizar o trabalho pedagógico de cuidar e educar crianças, elas devem priorizar a promoção de uma educação de boa qualidade, a qual não pode ser superada por práticas de enfoque meramente assistencialista. Embora o Caderno de Orientações tenha sido publicado no ano de 2018, a ideia de educação em tempo integral já aparece na Lei Orgânica do Município (PARANAVAÍ, 1990) e no Plano Municipal de Educação (PARANAVAÍ, 2015).

A Lei Orgânica do município, datada de 1990, estabelece no Art. 139 o dever do município em oferecer a educação escolar aos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, definindo que:

O Município promoverá a educação pré-escolar e o ensino de primeiro grau, com a colaboração da sociedade e a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (PARANAVAÍ, 1990, s. p.)

Está em consonância com o que dispõe a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a respeito da formação do educando, preconizando uma formação plena. Além do mais, a referida lei faz menção sobre a educação em tempo integral e destaca no Art. 150 que “o Município viabilizará a implantação de escolas de tempo integral” (PARANAVAÍ, 1990,

s.p.), o que realmente tem acontecido nos últimos anos. Embora a Lei Orgânica tenha sido aprovada há 3 décadas e nesse período muitas transformações ocorreram em âmbito educacional, Paranavaí tem investido na implantação de escolas públicas com atendimento em tempo integral, das quais duas fazem parte da nossa pesquisa.

De acordo com os dados tabulados pelo Censo Escolar 2019, coordenado pelo Inep, acerca das matrículas iniciais na Educação Básica no ensino regular (as matrículas da educação especial foram contabilizadas à parte), Paranavaí recebeu um total de 6.000 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessas, 1.841 foram feitas em tempo integral e 4.159 em tempo parcial, incluindo instituições públicas e privadas (INEP, 2020e), ou seja, 30,68% dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental iniciaram o ano letivo de 2019 em escolas de tempo integral. Podemos verificar na tabela abaixo um considerável avanço das matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo integral em Paranavaí na última década:

Tabela 2 - Evolução da quantidade de matrículas em tempo integral em Paranavaí

TIPO DE MATRÍCULAS	QUANTIDADE DE MATRÍCULAS REALIZADAS EM:	
	2010	2019
Tempo parcial	5.406	4.159
Tempo integral	817	1.841

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo 2010 e 2019 (INEP, 2019; 2020e).

A primeira escola que passou a atender os anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo integral em Paranavaí foi a Escola Municipal Ayrton Senna da Silva, em 1998, localizada na Vila Operária, bairro que concentra uma população de baixo poder econômico. Porém, o início do atendimento ampliado, segundo o PPP da escola, foi feito sem um projeto formalizado, visto que a escola passou a ofertar almoço e a realizar oficinas de caráter facultativo no turno oposto das aulas regulares, atraindo poucos estudantes. No entanto, no decorrer dos anos, a escola foi reformulando sua proposta de atendimento, até que em 2006 foi estabelecido, formalmente, o tempo integral (ESCOLA MUNICIPAL AYRTON SENNA DA SILVA, 2019).

A partir dessa primeira experiência, outras escolas da rede pública municipal foram adotando esse formato de atendimento. Atualmente, em 2020, das 19 escolas municipais que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, 11 funcionam em tempo integral, sendo que 4 possuem Jornada Ampliada e 7 oferecem educação em tempo integral de Núcleo Comum (SEDUC-Paranavaí). Vejamos no quadro a seguir a supracitada organização no município:

Quadro 1 - Escolas municipais de Paranavaí que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental

ESCOLA DE TEMPO PARCIAL	ESCOLA COM JORNADA AMPLIADA	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – NÚCLEO COMUM
E. M. Cecília Meireles E. M. Clemente Niehues E. M. Dr. José Vaz E. M. Getúlio Vargas E. M. Hermeto Botelho E. M. Maria Back E. M. Neusa Braga E. M. Santa Teresinha	E. M. Ilda Campano E. M. Pedro Real E. M. Rotary Arenito E. M. Santa Terezinha	E. M. Ayrton Senna da Silva E. M. Dácia Fortes E. M. Deusdete de Cerqueira E. M. Edith Ebiner E. M. Elza Caselli E. M. Jayme Canet E. M. Noêmia do Amaral

Fonte: elaborada pela a autora com base nas informações fornecidas pela SEDUC- Paranavaí.

O Plano Municipal de Educação de Paranavaí, aprovado em 2015 e com validade até 2025, alinha-se ao estabelecido pelo PNE e PEE (BRASIL, 2014; PARANÁ, 2015) acerca da meta 6 em “oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica” (PARANAVAÍ, 2015, p. 42), adotando diversas estratégias para esse fim. Dentre elas, desenvolver atividades voltadas ao acompanhamento pedagógico e relativas às áreas diversificadas do desenvolvimento humano, incluindo atividades esportivas, recreativas e culturais e a promoção progressiva da jornada de trabalho dos professores numa mesma escola; reestruturar as escolas, tanto por meio da construção de prédios, como pela reforma e adequação das instalações já existentes, disponibilizando espaços e materiais apropriadas ao acolhimento dos alunos da jornada de tempo integral e a utilização de ambientes educativos externos à estrutura escolar e a oferta de atividades por entidades privadas para o tempo escolar ampliado (PARANAVAÍ, 2015), indo ao encontro dos preceitos de cidade educadora (MOLL; LECLERC, 2013; CAVALIERE, 2014) e do envolvimento do terceiro setor na educação, a territorialização (LIBÂNEO, 2012; CIAPINNA, 2019).

Por fim, é importante salientarmos que o Plano Municipal de Educação (PARANAVAÍ, 2015) reitera como característica para a educação em tempo integral o atendimento escolar diário de pelo menos 7 horas durante o ano letivo, seja nas instalações escolares, ou fora delas, desde que os educandos estejam em atividades sob a responsabilidade da escola.

4.2.1 A organização do atendimento em tempo integral nas duas escolas pesquisadas

Dentre as escolas que atendem em tempo integral estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, selecionamos duas como objeto de estudo denominadas nesta

dissertação com os nomes fictícios de Escola X e Escola Y. Embora ambas ofertem o atendimento em tempo integral, elas possuem diferentes organizações do trabalho pedagógico, refletindo basicamente na organização dos horários das disciplinas convencionais e das oficinas com atividades diversas. Os dois tipos vigentes de escolas de tempo integral no município de Paranavaí são classificados como escolas de tempo integral de Núcleo Comum e escolas de tempo integral com Jornada Ampliada, legalmente reconhecidas pela Instrução nº 16/2018 (PARANÁ, 2018b).

Na Escola X, assim como em mais outras 5 escolas municipais, ocorre a oferta de educação em tempo integral de Núcleo Comum. Ela recebe essa nomeação pois desenvolve o trabalho pedagógico com os conteúdos das disciplinas escolares clássicas (como língua portuguesa e matemática), nomeadas como disciplinas do Núcleo Comum¹⁴, durante os períodos matutino e vespertino, intercalando-o com a realização das atividades das oficinas de outras áreas (como dança e teatro), com isso não há divisão em turnos para as práticas educativas propostas (ESCOLA X, 2019).

Já a Escola Y era classificada até o final de 2019 como escola de tempo integral com Jornada Ampliada, pois nela as atividades desenvolvidas eram divididas em turnos. Além dela, mais 3 escolas municipais também funcionavam com essa organização até o final de 2019. Enquanto no turno da manhã eram trabalhados os conteúdos das disciplinas convencionais, à tarde eram realizadas as oficinas de áreas diversificadas. Esse modelo aproxima-se do que foi proposto por Anísio Teixeira no CECR, com a separação dos interesses de aprendizagem em turnos e assemelha-se, em grande parte, com propostas de atividades de contraturno. Em relação ao atendimento diário, as duas escolas atendem os alunos de segunda a quinta das 7h30min às 17h e nas sextas das 7h30min às 11h30min, pois nas sextas-feiras os professores têm hora atividade, isto é, horário específico para os docentes prepararem suas aulas, por isso, ambas escolas não recebem alunos (ESCOLA X, 2019; ESCOLA Y, 2019).

Considerando essas especificidades da organização do ensino e aprendizagem das duas escolas, abordaremos, a partir de agora, o que o PPP de cada uma das instituições traz acerca do trabalho em tempo integral desenvolvido nelas.

De acordo com o PPP da Escola X (2019), ela se originou de uma outra escola, construída em 1974 em madeira, em um bairro próximo, onde atualmente ela se situa. Todavia, devido à crescente matrícula de alunos que foi ocorrendo, acompanhando o

¹⁴ São disciplinas do Núcleo Comum: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte, ensino religioso e educação física (ESCOLA X, 2019).

crescimento da cidade, essa escola composta por apenas uma sala de aula não mais comportou a demanda e, com isso, foi demolida. Ela deu lugar a Escola X, inaugurada em março de 1979 em um novo prédio e endereço.

A Escola X é mantida pela Prefeitura Municipal de Paranavaí e oferta Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Atende mais de 200 alunos em tempo integral, de acordo com o seu PPP (ESCOLA X, 2019). O documento destaca, ainda, que a escola sofreu a transição da oferta de educação semi-integral para a integral, o que exigiu adequações em seu planejamento, porém não especifica a data em que isso ocorreu e nem fornece mais detalhes sobre essa mudança (ESCOLA X, 2019).

A educação em tempo integral é retratada em alguns momentos no documento como educação integral, acompanhando uma vertente de estudiosos e de documentos educacionais que tratam a educação em tempo integral como sinônimo de educação integral (BRASIL, 2007a; MOLL, 2012). Esclarecemos que, inicialmente, a Escola X trabalhou em tempo integral com Jornada Ampliada, migrando para a organização de tempo integral de Núcleo Comum somente em 2019, devido a um planejamento da SEDUC-Paranavaí de transformação das escolas com Jornada Ampliada para de tempo integral de Núcleo Comum.

Quanto à concepção de educação em tempo integral, de acordo com o PPP da Escola X, “[...] a essência do projeto é a permanência da criança na escola, assistindo-o [sic] integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, ampliando o aproveitamento escolar, resgatando a autoestima e capacitando-o para atingir efetivamente a aprendizagem” (ESCOLA X, 2019, p. 12). Observamos entre os ideais propostos pela ampliação da jornada escolar a formação integral do aluno, visando melhorias educacionais. Contudo, há passagens no texto que deixam claras as intenções assistencialistas para essa organização de ensino. Dentre os objetivos apontados para acrescer a jornada escolar estão “manter os estudantes com atividades, enquanto seus pais estão buscando o sustento da família no mundo do trabalho” e “suprir a falta de opções oferecidas pelos pais no campo social, cultural esportivo e tecnológico” (ESCOLA X, 2019, p. 12). Representações acerca de uma educação, de tempo integral, voltada aos filhos dos trabalhadores pobres (ARROYO, 1988).

Durante visita que realizamos à escola, em 22 de agosto de 2019, a diretora da Escola X relatou sobre alguns detalhes do funcionamento da escola, ajudando-nos a compreender o contexto de organização didático-pedagógica e as concepções que orientam o trabalho educativo na instituição de ensino.

A escola conta com uma dinâmica específica para a organização do trabalho pedagógico. As disciplinas do núcleo comum são ofertadas nos períodos da manhã e tarde,

com a seguinte organização: em cada uma das turmas são trabalhadas as disciplinas de língua portuguesa e ensino religioso por uma professora regente de manhã. Nesse mesmo período, outros professores trabalham com as disciplinas de história e geografia, artes, educação física, e língua inglesa (a última foi introduzida em 2019 nas escolas com anos iniciais do Ensino Fundamental), enquanto a professora regente cumpre hora-atividade. À tarde, os alunos têm aula de matemática e ciências com uma professora e também acontecem as aulas das oficinas com professores terceirizados. Cada turma tem 3 horas por semana de oficinas variadas. Os únicos alunos que possuem uma organização diferente na jornada diária são os do quinto ano, pois eles recebem aulas de preparação para a Prova Brasil, dentro da jornada integral. Aqui, vemos um diferencial da escola, com enfoque para o reforço escolar a fim de que os alunos tenham um bom desempenho na prova que compõe o resultado do IDEB.

As refeições fornecidas aos alunos são preparadas com os mantimentos enviados pela SEDUC-Paranavaí. Uma grande variedade de produtos alimentícios é enviada à escola, incluindo carnes, frutas, verduras e legumes. Tanto a Escola X, como a Escola Y, fornecem aos alunos pelo menos 3 refeições diárias, as quais envolvem: café da manhã e/ou da tarde, recreio e almoço.

O PPP da Escola Y (2019) explica que ela se originou do atendimento que era feito à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental em um colégio mantido pela rede de ensino estadual, num bairro próximo de onde a escola se situa atualmente. No final do ano letivo de 1997, o colégio deixou de atender essas etapas do ensino. Assim, a Escola Y foi criada pelo município no início do ano letivo seguinte, em fevereiro de 1998, com a missão de atender esses alunos e funcionou por uma década no prédio do colégio estadual, atendendo aos alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 5 de abril de 2008, a escola se mudou para instalações próprias, construídas pelo município para abrigá-la. A partir de então, a instituição começou a atender em tempo integral com Jornada Ampliada. Em 2015, a escola parou de oferecer a Educação Infantil, e atualmente atende exclusivamente os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano.

De acordo com o PPP (2019, p. 10), esta instituição “atende em período integral, ou seja Educação Integral em Jornada Ampliada”, pois trabalha com as atividades do Núcleo Comum, isto é, as disciplinas escolares convencionais no período matutino, das 7h30min às 11h30min e, às 13h, após o intervalo para almoço, higiene bucal e descanso das crianças, são iniciadas as atividades do contraturno, por meio de projetos que englobam oficinas culturais e esportivas, cessando seu atendimento às 17h. Entre as oficinas realizadas, destacam-se: canto e coral, dança, judô, contação de histórias, capoeira e informática (ESCOLA Y, 2019).

Assim como registramos na outra escola, também nessa realizamos uma visita, ocorrida no dia 21 de agosto de 2019. Fomos recebidos pela supervisora pedagógica do período da tarde. Ela explicou sobre o funcionamento da escola e confirmou as informações do PPP acerca da organização do trabalho pedagógico. Entre as ações desenvolvidas pela escola, está o preparo dos alunos das duas turmas do quinto ano, às sextas-feiras à tarde objetivando prepará-los para a Prova Brasil, assim como ocorria na Escola X. Observamos que as duas escolas criaram aulas para reforço e preparação aos estudantes que passariam pela prova, com o intuito de melhorarem ou manterem bons resultados no IDEB. Uma tendência pontuada por Arroyo (2012) dentro da organização curricular das escolas de tempo integral.

A Escola Y atende mais de 200 alunos e todos participam das oficinas ofertadas à tarde, com exceção de alguns alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e são encaminhados à sala de apoio no período vespertino, por isso possuem uma rotina diferenciada dos demais (ESCOLA Y, 2019).

O PPP da Escola Y (2019, p. 2) salienta que sua proposta educacional está focada em expandir as potencialidades de aprendizado dos estudantes, por meio de ações possíveis devido ao tempo estendido, o qual é “[...] voltado para a formação integral do educando, respeitando-o em suas diferenças e pluralismo de ideias, contribuindo dessa forma, para uma cidadania saudável”, fornecendo aos educandos “a oportunidade de ampliar o tempo de permanência na escola, colocando-os em contato com atividades” diversificadas.

Além da formação dos alunos, até 2019, quando obtivemos acesso aos PPPs das escolas, os documentos evidenciavam a formação continuada ofertada pela SEDUC-Paranavaí aos educadores, pautada na Pedagogia Histórico-Crítica. No PPP da Escola Y (2019, p. 36-37) é afirmado que “[...] todo o embasamento do seu trabalho será conduzido pela Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos ou histórico-crítica. Onde o professor é autoridade competente que direciona o processo de ensino-aprendizagem”. No PPP da Escola X também encontramos elementos que demonstram a fundamentação de seu trabalho em uma concepção Histórico-Crítica, porém, não unicamente nela. O trabalho escolar embasado na Pedagogia Histórico-Crítica tem uma prática centrada no trabalho com os conteúdos visando à formação crítica dos alunos, com a superação das práticas educativas que corroboram com uma educação seletiva (SAVIANI; DUARTE, 2015), preparando-os para a vida em sociedade de maneira consciente.

Entretanto, fazemos uma ressalva de que em 2020, os PPPs das escolas passam por um processo de reformulação, recebendo norteamientos da proposta pedagógica da BNCC, fundamentada em metodologias ativas e no desenvolvimento de competências e habilidades.

Ambas as escolas contam com um quadro de funcionários concursados pelo município de Paranavaí, composto por: uma diretora, supervisora(s) pedagógica(s) (uma para cada período do dia na Escola Y, na Escola X uma atua em tempo integral), orientadora(s) educacional(is) (uma para cada período do dia na Escola Y e uma atua em tempo integral na Escola X), uma secretária escolar, professores, agentes de apoio educacional, agentes de conservação e merendeira. Também atuam nas escolas estagiários remunerados que auxiliam em atividades diversas da instituição, tanto no trabalho com as disciplinas convencionais, como nas oficinas pedagógicas e nas atividades de apoio que envolvem: acompanhamento dos estudantes no momento das refeições, na higienização bucal e descanso.

Para o desenvolvimento das oficinas pedagógicas, as duas escolas contam com profissionais terceirizados e com parcerias de projetos desenvolvidos pelo setor privado. Em relação aos profissionais terceirizados, eles são contratados por empresas vencedoras de processo licitatório para atender as oficinas nas escolas, pois fica ao encargo delas disponibilizar profissionais capacitados para atender as atividades diversificadas. No que se refere às parcerias com outras instituições, elas ocorrem por meio de projetos firmados com o Serviço Social do Comércio (Sesc), o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e com o Projeto Televisando, desenvolvido pela Rede Paranaense de Comunicação (RPC) e o Instituto GRPCOM - Grupo Paranaense de Comunicação.

Segundo informações coletadas na SEDUC-Paranavaí, em 01 de setembro de 2020, sobre as três parcerias e por meio de pesquisa em materiais disponíveis pelas instituições promotoras dos projetos, explanamos brevemente como elas funcionam. O Projeto Futuro Integral na Escola, desenvolvido pelo Sesc nas escolas de tempo integral, restringe-se ao atendimento de 25 alunos por escola, ou seja, todo ano a escola tem autonomia para decidir qual turma irá participar do projeto mencionado, sendo exclusivo para as turmas do 3º ao 5º ano. O local de realização do projeto é alternado, sendo uma semana nas instalações do Sesc e na outra semana na própria escola. São trabalhadas diversas atividades, utilizando-se de um tema central, os profissionais do Sesc trabalham com reforço escolar, atividades recreativas, além da realização de eventos, como feiras literárias e gincanas. Além desse projeto, o Sesc também promove o projeto Aprender a Jogar, focado em jogos, com atendimento a mais crianças. A SEDUC-Paranavaí (2020) é responsável pelo transporte dos alunos ao Sesc, enquanto que a empresa fornece o lanche ao alunado e os profissionais atuantes nos projetos.

O Projeto desenvolvido pelo Sebrae também é restrito para as escolas de tempo integral e atende pelo nome de Formação JEPP – Jovens Empreendedores Primeiros Passos. É destinado aos alunos dos 1º aos 5º anos e seu escopo está na educação empreendedora. O

Sebrae é responsável pela formação dos educadores que já atuam nas escolas, ficando ao encargo deles a aplicação das atividades do projeto (pode ser professor, agente de apoio educacional, entre outros), e do fornecimento do material de estudo aos alunos. Cada escola possui liberdade para organizar de que forma o conteúdo do projeto será trabalhado. Ele pode ser integrado aos conteúdos escolares da grade curricular ou trabalhado como uma atividade à parte. No final do projeto, os alunos realizam na escola uma feira para atender o público externo, onde comercializam os objetos produzidos. O dinheiro coletado é revertido pela administração escolar em benefícios aos alunos, como passeios, festas, entre outras ações (SEDUC-PARANAVAÍ). O site oficial do projeto oferecido pelo Sebrae (2020) destaca como finalidades proporcionar autonomia de aprendizagem ao aluno, fomentar a cultura empreendedora, promover o autoconhecimento e estimular a coletividade.

Por fim, temos o Projeto Televisando, o qual não é restrito às escolas de tempo integral e pode ser realizado com todos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O projeto visa estimular o uso da televisão como um recurso pedagógico para auxiliar o professor em sua atuação no ensino e aprendizado dos estudantes. Para tanto, o projeto promove a formação dos professores, a fim de fomentar as metodologias inovadoras e o uso de recursos midiáticos em suas práticas com os alunos, trabalhando com conteúdos multidisciplinares e promovendo reflexões sobre temas atuais de relevância. Como já mencionamos, o Projeto Televisando é organizado pela RPC e pelo GRPCOM, uma “Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)”, conforme definido no próprio site do grupo (INSTITUTO GRPCOM, [2020?], s. p.). A sede é em Curitiba, todavia, sua atuação se estende por várias cidades paranaenses, desenvolvendo projetos na área educacional e cultural, além de buscar o fortalecimento do terceiro setor.

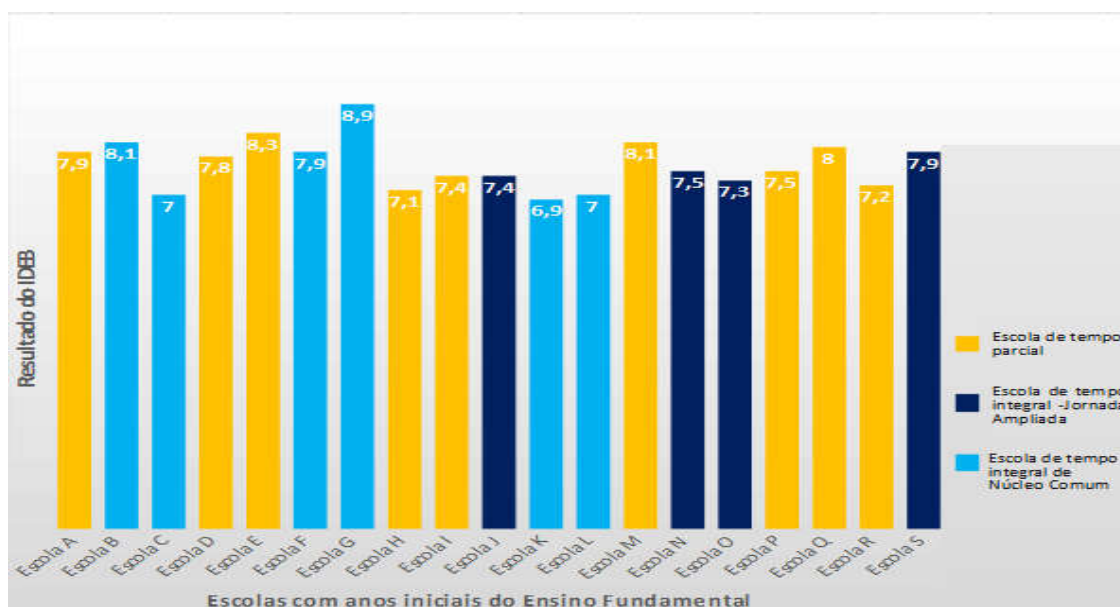
Todas essas ações são desenvolvidas com o intuito de oportunizar mais atividades de aprendizagem, em conformidade com as propostas norteadoras da educação em tempo integral, visando uma educação de qualidade e uma formação integral.

No que concerne ao desempenho escolar dos estudantes, aferido formalmente por meio dos resultados do IDEB, o qual, atualmente, pode ser considerado o principal mecanismo para mensuração do rendimento escolar, as duas escolas analisadas possuem resultados satisfatórios, acima da média nacional. A média nacional do IDEB 2019 foi de 5,9 (considerando todas as esferas administrativas) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme dados divulgados pelo Inep (2020f). É importante frisarmos que as duas escolas têm em seus currículos atividades voltadas à preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil, um dos instrumentos que compõe o cálculo do IDEB das escolas.

Segundo informações do Inep, os resultados oficiais do IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental relativos às aferições feitas em 2019, oscilaram nas escolas pertencentes à rede municipal de Paranavaí entre 6,9 a 8,9. Com isso, constatamos diferenças existentes no desempenho (medido pelo IDEB) entre as escolas municipais. Porém, com exceção de uma escola, todas as demais conseguiram atingir e ultrapassar as projeções para 2019 de cada escola, inclusive as duas por nós analisadas (INEP, 2020f).

Vejam os gráficos, na sequência, com todas as escolas públicas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental pela rede de ensino do município de Paranavaí e seus respectivos resultados do IDEB 2019, divulgados em setembro de 2020 pelo Inep (2020f). As Escolas X e Y receberam outras denominações, preservando o sigilo adotado. Destacamos que em 2020 houve alterações no funcionamento de duas escolas: A Escola Y, que até o final do ano letivo de 2019 funcionava com jornada ampliada e em 2020 passou a funcionar como escola de tempo integral de Núcleo Comum e a Escola P (assim denominada no gráfico abaixo) deixou de ser escola de tempo parcial e começou a atender como escola de tempo integral - Jornada Ampliada. No entanto, elas estão retratadas no gráfico conforme o modelo de atendimento vigente em 2019, quando foram avaliadas.

Gráfico 2 - IDEB 2019 das escolas municipais de Paranavaí (anos iniciais do Ensino Fundamental)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados publicados pelo Inep em 2020

Os dados apresentados pelo gráfico demonstram que o desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Paranavaí foi satisfatório, mesmo havendo oscilação entre os resultados das escolas. Com isso, podemos

compreender que as escolas municipais, tanto de tempo parcial como de tempo integral, em sua grande maioria, têm cumprido com as metas estabelecidas pelo governo federal.

4.3 TRABALHAR EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: AS REPRESENTAÇÕES AFERIDAS PELAS FALAS DAS EDUCADORAS

Com a propagação da educação em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Paranaíba, algumas instituições que por anos ofertaram o ensino em tempo parcial, transformaram-se em escolas de tempo integral. Este é o caso das duas escolas estudadas, a Escola X e a Escola Y, com o atendimento escolar diário ampliado.

Esta investigação caminha no sentido de analisarmos como este tipo de educação tem se organizado e atendido o que é proposto pelas políticas educacionais. Nesse sentido, as respostas das 10 educadoras (5 de cada escola) aos questionários aplicados entretecidos à base teórica e legal, trouxeram elementos para compreendermos a organização dessas escolas, como o trabalho docente é realizado e as representações dessas profissionais sobre as finalidades da educação em tempo integral. Olhamos para as representações que delas próprias, como educadoras, elaboram sobre o fazer docente, mas também sobre os alunos, a estrutura das escolas e a compreensão das profissionais sobre o papel desse tipo de ensino.

As representações, segundo Chartier (2002), podem ser compreendidas como resultado das interpretações de mundo dos indivíduos, construídas a partir do contexto social em que estão inseridos e influenciadas pelos discursos dominantes. A análise dessas informações demonstrará as representações do grupo amostra de educadoras, sobre a educação em tempo integral.

Em meio às transformações do trabalho pedagógico ocasionadas pela transição de escolas de tempo parcial para escolas de tempo integral, encontram-se os professores e demais profissionais que atuam nessas escolas. Mesmo para aqueles que iniciaram sua atuação profissional na educação em uma escola de tempo integral, a permanência das mesmas crianças durante o dia inteiro sob a responsabilidade escolar se torna um desafio e gera dúvidas em como se trabalhar com o tempo ampliado.

Reiteramos o aspecto do sigilo das informações nas respostas que obtivemos aos questionários. Uma visão geral dessas educadoras participantes foi organizada considerando: em que turma(s) e com quais disciplinas elas trabalhavam, seus horários de trabalho, quando iniciaram nas escolas pesquisadas e suas formações.

As respostas evidenciaram que as profissionais que responderam ao questionário têm

formação apropriada ao exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo às exigências legais (BRASIL, 1996). Das dez educadoras, nove possuem formação em licenciatura e uma em curso Normal Superior. Dentre as nove licenciadas, oito são formadas em Pedagogia e uma professora, embora não seja licenciada em Pedagogia, possui especialização e licenciatura em área voltada à educação especial, habilitando-a para atendimento especializado na sala de recursos multifuncionais. Todas as educadoras possuem pós-graduação na área da educação, nove em *lato sensu* e uma em *stricto sensu*, em programa de mestrado em educação. Elas atuam em diversas turmas do Ensino Fundamental, com exceção de uma professora que trabalha no nível 5 da Educação Infantil, e com disciplinas variadas do Núcleo Comum: como ciências, matemática, ensino religioso e português. Do grupo, seis educadoras começaram a trabalhar nas escolas na última década (de 2010 a 2019), três na década anterior (de 2000 a 2009) e uma trabalha há mais de vinte anos na mesma escola. Em relação ao horário de trabalho, cinco professoras trabalham de manhã e à tarde na mesma escola, ou seja, estão em período integral na instituição. Contudo, dessas cinco professoras, duas realizam substituição temporária no período oposto ao seu horário de trabalho efetivo, isto é, o horário permanente de trabalho delas é em tempo parcial nas escolas. Quatro trabalham apenas de manhã e uma trabalha à tarde.

Essa lógica na organização do tempo diário de trabalho dos docentes se deve à distribuição das disciplinas no currículo, uma vez que no período matutino há concentração do ensino das disciplinas do Núcleo Comum, por isso, é o horário em que mais professores estão trabalhando na escola, enquanto que no período vespertino ocorre um trabalho mais intenso dos estagiários e dos professores terceirizados. À tarde funcionam as salas de Apoio e Aprofundamento Pedagógico, bem como de Recursos Multifuncionais e são desenvolvidas oficinas durante a semana. As oficinas são ministradas por profissionais terceirizados, como relatamos anteriormente. Até mesmo na Escola X, em que o Núcleo Comum de disciplinas é trabalhado nos períodos da manhã e tarde por professores, somente duas professoras e as profissionais da equipe pedagógica e gestão trabalhavam 40 horas semanais no local em 2019. As demais professoras trabalhavam em tempo parcial.

Apesar da adoção do horário integral aos anos iniciais do Ensino Fundamental em Paranaíba, percebemos que ainda não há no município um planejamento voltado ao trabalho docente em tempo integral nas escolas de tempo integral, o que poderia ser benéfico aos educadores e educandos, possibilitando uma organização do trabalho escolar mais efetiva, como apontam estudos de Coelho (2002) e Brandão (2009), aspecto também apontado por uma das participantes da pesquisa.

O questionário também buscou captar a percepção das educadoras sobre o comportamento, o envolvimento e o desempenho dos alunos em tempo integral nas atividades ofertadas, por meio da questão 4. Embora algumas das participantes não trabalhassem o dia inteiro nas escolas, evidenciou-se a dificuldade de se trabalhar no turno vespertino, conforme declara a Educadora 2 (2019, s. p.): “trabalho somente no período da manhã, esse horário é tranquilo, mas o que eu ouço falar do período integral que é cansativo por estarem muito tempo em sala, eles até tentam se esforçar mas tem alguns que acabam desanimando”, referindo-se aos estudantes. As respostas de 8 educadoras foram que à tarde, as crianças, em geral, ficam mais agitadas e menos empenhadas e interessadas em realizar as atividades propostas. A fala da Educadora 4 (2019, s. p.), que trabalha no período matutino e vespertino em uma das escolas, retrata essa percepção de diferença comportamental dos alunos entre os dois horários em que trabalha, sendo que, para ela, de manhã “[...] eles estão mais calmos e dispostos, já no período vespertino estão mais agitados, cansados e dispersos”.

Além do mais, uma educadora comentou a diferença do comportamento dos estudantes quando não estão sob a tutela das professoras, mas sim, sob a responsabilidade de estagiários e de professores terceirizados, momentos em que se tornam mais dispersos e menos obedientes. Segundo a Educadora 10 (2019, s. p.) “no período da manhã, como os alunos estão sob a responsabilidade de professores regentes, o comportamento é diferente em relação ao período da tarde onde estão sob a responsabilidade de estagiários e oficinheiros¹⁵, com grande rotatividade [...]” desses profissionais nas salas de aula e em toda escola.

Sobre esse aspecto, depreendemos como é necessária a realização de uma organização didático-pedagógica que possibilite um trabalho com atividades diversificadas, mas que não se tornem desgastantes para os alunos e professores, ou até mesmo obsoletas. Um grande desafio às escolas de tempo integral. Mesmo que o acréscimo da jornada diária das crianças das camadas mais baixas, consideradas como as principais destinatárias das escolas de tempo integral, seja visto como forma de elevar suas oportunidades de aprendizagem, buscando repreender as desigualdades socioeducacionais (ARROYO, 1988; MAURÍCIO, 2009a), a oferta de tais atividades só se justifica se beneficiar as crianças. Precisam ser instituições que formem o aluno integralmente no horário ampliado e que não sejam meras “[...] escolas de ocupação integral”, como pondera Arroyo (1988, p. 5), visando suprir carências sociais. É fundamental que o aluno goste de estar na escola e goste de realizar as atividades ofertadas, por isso, a organização curricular precisa ser bem planejada.

¹⁵ Os professores terceirizados são popularmente conhecidos nas escolas como oficinheiros.

A pesquisa de campo também buscou compreender eventuais obstáculos enfrentados pelas educadoras, bem como o que poderia ser melhorado nas escolas. Essas respostas, reunidas por meio das questões de números 5 e 7, mostraram que as professoras almejam melhorias nas condições de trabalho, visto que todas as educadoras consideraram que a escola em que atuam precisa sofrer adequações e melhorias, principalmente em relação à sua infraestrutura, para realizar o trabalho que, na concepção delas, seria o adequado a uma escola de tempo integral.

As professoras atuantes na Escola X foram unânimes ao responder que a escola precisa sofrer melhorias em sua infraestrutura, pois ela não possui todos os recursos necessários à oferta educacional em tempo integral, como espaço físico adequado à realização das atividades diversificadas, laboratório de informática, salas para as oficinas de artes, biblioteca mais ampla, entre outros. A falta de recursos pedagógicos também foi mencionada, como a instalação de aparelhos de data-show nas salas de aula e o não funcionamento de aparelhos de ar condicionado, pois algumas relataram que apesar de haver aparelhos instalados nas salas de aula, eles ainda não podem ser utilizados, visto que a instalação elétrica não é apropriada e não possibilita o seu funcionamento.

Em dias muito quentes, destacando que a região de Paranavaí enfrenta dias com temperaturas altíssimas em determinados períodos do ano, até o trabalho pedagógico é prejudicado pelo desconforto causado pela falta de ambientes apropriados. A Educadora 5 (2019, s. p.) indicou esse empecilho: “precisamos de mais espaço com ambientes mais amplos e adaptados e a parte elétrica, pois temos ar condicionado, porém não podemos usá-lo e em época de calor intenso, a sensação térmica dentro das salas com tantos alunos torna os dias difíceis frente ao nosso trabalho”.

Já na Escola Y, apesar de todas educadoras concordarem que a escola não possui todos os recursos para o tempo integral, quando indagadas na pergunta 7 sobre o que poderia ser melhorado, a Educadora 7 (2019, s. p.) declarou “nada”, soando até como uma contraposição ao que ela afirmou em sua resposta à questão 5. Embora seja uma escola construída há menos tempo, as demais educadoras também citaram como principal obstáculo na rotina diária a falta de recursos necessários, tanto em termos de infraestrutura, funcionários e materiais. Dentre os pontos destacados estão: a falta de professores com formação específica para atuar nessas escolas, apontada pela Educadora 9 (2019, s. p.), a qual afirmou que deveria haver melhorias na “estrutura física e professores qualificados/formados na área em tempo integral”.

Outro ponto destacado é a falta e a troca constante dos estagiários que trabalham na escola, prejudicando o andamento das atividades propostas e a carência de locais apropriados

para a realização de atividades físicas, trabalhos manuais e experimentos científicos, conforme a Educadora 6 (2019, s. p.): “poderíamos ter acesso a uma sala de computação [...]. Algumas salas poderiam disponibilizar data-show para que os alunos tivessem acesso a uma aula mais dinâmica e alegre. Deveríamos ter aumentado o nosso espaço, já que temos terrenos vagos próximos, etc” e pela Educadora 8 (2019, s. p.), “ainda faltam recursos para promover uma escola integral de qualidade, muitas oficinas poderiam ser melhores desenvolvidas com espaços e equipamentos adequados”. Obstáculos enfrentados por essas profissionais em suas práticas cotidianas.

Sobre o uso dos espaços e tempos escolares e consideradas as peculiaridades da pesquisa, Cavaliere (2009) apresenta duas vertentes: uma denominada de escolas de tempo integral e outra de alunos em tempo integral, sobre a qual já discorreremos na seção anterior. Essas duas vertentes retratam o cenário nacional da organização do tempo escolar completo, em que há gestores públicos que optam por readequar a estrutura escolar para o atendimento integral e outros por utilizar espaços fora da escola, estabelecendo parcerias e/ou aproveitando espaços públicos existentes no entorno da escola.

As escolas públicas brasileiras, em geral, são carentes de investimentos em diversas áreas. Com as escolas de tempo integral, essa questão dos investimentos se acentua, devido à necessidade de promoverem atividades diversas durante a jornada integral, o que exige mais profissionais, materiais e espaços adequados (BRANDÃO, 2009; MAURÍCIO, 2009a), realidade percebida pelas educadoras, haja vista que as participantes do grupo amostra das educadoras apresentaram suas opiniões, supramencionadas no texto, sobre as melhorias que necessitam ser realizadas nas escolas para um melhor atendimento no tempo integral.

Tendo por base outras pesquisas sobre a temática em âmbito nacional, em meio a essas circunstâncias, entra em cena escolas precariamente adaptadas para receber alunos durante o dia todo, com organizações feitas de forma aligeirada e improvisada, o que compromete o trabalho por elas realizado. Também é nesse cenário que transitam os incentivos às adesões de parcerias entre escolas e instituições públicas e privadas, atendendo às propostas das políticas internacionais. Como vimos na seção anterior, diversos projetos desenvolvidos por instituições da sociedade civil atuam na educação pública brasileira (GUARÁ, 2009; CAVALIERE, 2014), com enfoque na educação integral, no aumento do tempo escolar e na redução de desigualdades socioeducacionais. Dentre elas, temos o Cenpec, o Itaú Social, O Instituto Ayrton Senna, o Instituto *Inspirare* e a Cidade Escola Aprendiz. Entretanto, essas parcerias entre o público e o privado, derivadas do Neoliberalismo que chegou ao Brasil nos anos 90 do século XX, precisam ser feitas de maneira apropriada, pois caso contrário, podem

causar o agravamento da educação pública ofertada (CAVALIERE, 2009; 2014).

No sistema de ensino municipal de Paranavaí, sobretudo nas escolas de tempo integral, há a atuação de entidades privadas por meio de parcerias estabelecidas com o Sesc, Senac e com o Programa Televisando, projeto desenvolvido pela RPC e o Instituto GRPCOM, já reportados nesta seção. Projetos que seguem a lógica das parcerias implantadas em âmbito nacional entre o público e o privado no processo educacional. Além desses projetos, que não implicam ônus ao município, há a prestação de serviços de empresas privadas por intermédio de processo licitatório, responsáveis por contratar os profissionais das oficinas.

As educadoras desejam ter melhores condições de trabalho, o que ocorreria se houvesse mais recursos na educação pública do país. No entanto, além da falta de recursos, por meio da questão 5, de múltipla escolha, com possibilidade de assinalar mais de uma resposta, foram indicados como obstáculos ao trabalho educacional por 3 educadoras o desinteresse de alguns alunos. Mais 3 educadoras apontaram a cobrança que é feita aos educadores pela administração pública, mas sem lhes fornecer as condições adequadas de trabalho. Outras 5 educadoras indicaram a falta de participação dos pais na vida escolar de seus filhos, pois muitos consideram a escola de tempo integral como um local para deixar os filhos. Identificamos nessas educadoras a representação da escola de tempo integral como um local de acolhimento e proteção às crianças enquanto os pais trabalham, visão de que a criança que lá estuda tem seus cuidados negligenciados pela família, a qual responsabiliza a escola por diversas funções, omitindo-se. A Educadora 8 (2019, s. p.) comentou que com “[...] famílias comprometidas e apoiando o trabalho desenvolvido, o resultado seria outro”, isto é, haveria melhorias educacionais. Essa crítica sobre a falta de participação familiar também é expressada pela Educadora 3: “alguns pais não trabalham e acabam deixando as crianças em escolas de período integral para transferir a responsabilidade e acompanham muito pouco o desenvolvimento do filho”. Compreensão essa que pode ser entendida como reflexo da falta de definição da proposta do tempo integral e da vastidão de funções assumidas/impostas às escolas e que geram diversas representações.

A sexta questão tratou de como as educadoras utilizam o tempo estendido com os alunos. Contudo, as respostas foram evasivas, incapazes de retratar como, de fato, o tempo a mais está sendo explorado para o aprendizado dessas crianças. Reproduzimos algumas dessas respostas. A Educadora 7 (2019, s. p.) afirmou trabalhar com “jogos, músicas e livros de literatura”, pois como os alunos passam o dia inteiro na escola, podem não ter disposição para outras atividades. Já a Educadora 4 (2019, s. p.) salientou: “tenho mais tempo para explorar e aprofundar os conteúdos”. A Educadora 5 (2019, s. p.) comentou que explora o tempo integral

“sempre voltada para as metas e objetivos traçados a fim de que sejam alcançados” e a Educadora 10 (2019, s. p.) limitou-se a expor: “desenvolvendo os conteúdos da grade curricular”.

Assim, apesar de estarem inseridas no tempo integral, percebemos que as educadoras não têm uma clara definição do que poderiam fazer durante o tempo a mais das crianças nas escolas, representando a falta de uma formação específica para o trabalho em tempo integral e a definição concreta dos objetivos e funções da educação em tempo integral no Brasil (MENEZES, 2012; CAVALIERE, 2014).

As questões 8 e 9 buscaram apreender a compreensão sobre o papel e a pertinência das ações na escola de tempo integral para a formação das crianças e se cumpriam as propostas da educação em tempo integral.

As respostas das entrevistadas acerca de como elas compreendiam sobre o papel da educação de tempo integral revelaram representações que oscilam entre as duas funções sobressalentes à educação em tempo integral: a preocupação com o aprendizado educacional e o enfoque no assistencialismo, porém, com predominância da segunda, pois apesar de reconhecerem a importância educacional da escola de tempo integral, 8 educadoras enfatizaram o papel assistencialista das escolas, proporcionando proteção e oportunidades que as crianças não teriam no convívio com seus familiares e evitando que fiquem expostas a ambientes inóspitos, os quais poderiam ser as próprias casas ou a vizinhança onde residem os alunos. A Educadora 6 (2019, s. p.) pontuou:

Acredito que seja válido [o tempo integral], porque a maioria das crianças vivem em lugares ou até mesmo a própria casa onde convivem com pessoas e situações que põem em risco sua integridade física, moral, etc. E estando na escola é possível estar em um ambiente sadio que ofereça possibilidades de um futuro melhor.

Ponderações muito próximas com as da Educadora 4 (2019, s. p.): “compreendo que a escola integral tem se esforçado ao máximo para atender e acolher os alunos que ficariam na rua ou em casa sem nenhuma atividade”. E as da Educadora 1 (2019, s. p.): “a escola integral tira as crianças da rua proporcionando a elas um maior aprendizado, alimentação e acesso a diferentes culturas”. Também destacamos a compreensão da Educadora 9 (2019, s. p.) sobre a educação em tempo integral: “interessante, quando a proposta se efetiva. Isso porque é na escola que a criança deve ter acesso ao que há de mais complexo e elaborado pela humanidade, e que, pode não ter dentro do seu contexto social, econômico e político”. Demonstrando a dualidade de funções concebidas à educação em tempo integral, uma escola para educar e, sobretudo, para cuidar. Como uma das educadoras não respondeu a essa pergunta,

consideramos que a afirmação da Educadora 10 (2019, s. p.) foi a única que demonstrou uma preocupação direcionada à aprendizagem, pois para ela durante o tempo integral: “[...] os alunos precisam desenvolver habilidades artísticas, esportivas e complemento dos conteúdos desenvolvidos no período da tarde”. Argumentos que caracterizam as representações que essas profissionais possuem desse tipo de ensino.

Diante das opções: sim, não e parcialmente, para a última questão abordando se as participantes consideravam que a escola estava atendendo a proposta para a educação em tempo integral, seis assinalaram a opção parcialmente, enquanto que quatro indicaram sim, que a escola estava cumprindo com a proposta.

Dentre as professoras que responderam sim, destacamos a Educadora 5 (2019, s. p.): “em nossa escola há organização e compromisso em todos os setores, o que resulta em desempenho satisfatório por parte de todos, funcionários e alunos, pois procuramos sempre trabalhar dentro da proposta da escola integral”.

Entre as que disseram parcialmente, elencamos as considerações da Educadora 2 (2019, s. p.): “quanto ao pedagógico sim, mas quanto ao espaço físico acredito que possa melhorar” e a ponderação da educadora 10, que comentou serem necessárias “[...] salas de aulas mais arejadas, o ar funcionando, salas para oficinas, espaço físico em geral”, em consonância com o já exposto sobre a carência de estrutura nas escolas públicas brasileiras. Além de recurso físico, a Educadora 10 (2019, s. p.) argumentou que precisaria haver melhorias em recurso humano, diante da “[...] falta ou troca de estagiários e ou professores, em especial no período da tarde”. Todas essas profissionais demonstraram estar conscientes de que apesar de seus esforços, a ausência de recursos adequados, envolvendo estrutura física e profissionais habilitados, atrapalha o desenvolvimento da proposta pedagógica para a educação em tempo integral. Duas educadoras destacaram que os professores deveriam trabalhar o dia todo na mesma escola, como é o caso da Educadora 6 (2019, s. p.): “penso que poderia ser melhor (no nosso caso hoje) se houvesse professores nos dois períodos, proporcionando assim momentos que a aprendizagem ocorreria de maneira efetiva”. Uma realidade vivenciada pelas duas instituições, pois não observamos nenhum tipo de mobilização do município para promover o tempo integral de trabalho dos professores nas escolas de tempo integral.

Cabe reiterarmos que os currículos dessas escolas precisaram ser adequados à adoção da extensão do horário escolar, exigindo o planejamento de atividades que atendessem às novas perspectivas educacionais. Com isso, tempo e espaço escolar foram reorganizados, acomodando atividades que ultrapassam os conteúdos das disciplinas do Núcleo Comum.

Gonçalves (2006) frisa sobre a importância desses tempos e espaços escolares terem função educativa, em outras palavras, proporcionarem atividades que resultem em aprendizagens significativas aos alunos e que, estas, não estejam desconexas à proposta educativa. Tais atividades não devem integrar a grade curricular limitando-se a preencher o horário integral, mas precisam ter um propósito pedagógico.

Segundo Arroyo (1988), o Estado, por meio de propostas para a educação em tempo integral, propagou a representação de que quanto mais tempo a criança e o adolescente ficar na escola, menos tempo eles terão para a ociosidade e estarão menos expostos às atitudes negativas, como adentrar ao mundo do crime ou sofrer algum tipo de violência. Numa concepção de crianças e adolescentes pobres e desassistidos, inseridos em um ambiente social perverso, essa representação tem sido absorvida pelos profissionais da educação e até mesmo por pais de alunos, como veremos mais a frente, no próximo sub-tópico.

A partir dessas considerações acerca das respostas das educadoras e diante da concepção de representação como atribuição de sentido a algo vivenciado e construído pela influência sofrida por meio da organização do mundo social e cultural (CHARTIER, 2002), podemos compreender o trabalho educacional desempenhado nas duas escolas como uma ação do poder público para melhorar a qualidade educacional e de fornecer melhores condições sociais aos alunos. Apesar das escolas necessitarem de melhorias e ainda enfrentarem alguns obstáculos para a efetivação completa da proposta educacional em tempo integral, como bem pontuado pelas educadoras, constatamos que ambas adotam a proposta de educação em tempo integral dentro de suas possibilidades, possuem expectativas de aprimoramento e a consideram benéfica e importante para os alunos.

4.4 ESTUDAR EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: COMO OS PAIS COMPREENDEM A ESCOLA

A educação em tempo integral tem se expandido gradualmente na rede municipal de ensino na cidade de Paranaíba. Fazem parte da rede municipal, instituições de ensino que ofertam Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas estão organizadas com funcionamento em tempo integral ou em tempo parcial (SEDUC-PARANAÍBA, 2020). Atualmente, em 2020, existem 11 escolas públicas municipais atendendo alunos em tempo integral e 8 em tempo parcial, conforme quadro já apresentado na p. 134.

Os alunos que frequentam escolas de tempo integral possuem rotinas diferentes daqueles que estudam em tempo parcial, interferindo, também, em toda rotina familiar. Com o

intuito de compreender como os pais entendem o papel da escola em tempo integral na formação de seus filhos, aplicamos os questionários ao grupo amostra constituído por 10 pais de alunos, sendo 5 de cada escola pesquisada. Aqui tratados pelo termo: indivíduos. A escolha dos indivíduos que responderam aos questionários foi feita pelas escolas, sendo que 9 alunos (filhos dos indivíduos) estudavam no 5º ano e uma aluna no 4º ano do Ensino Fundamental.

O primeiro bloco de questões (nº1 a nº 4) teve como propósito coletar informações sobre o estudante e sua família. Solicitava em que série e há quanto tempo a criança estudava na escola, quantas pessoas residiam com ela, as profissões/ocupações e remunerações dos integrantes da família. Por meio das respostas dos indivíduos, evidenciamos que 8 alunos tinham estudado todo ou boa parte do Ensino Fundamental nas referidas escolas.

Em relação às composições familiares, identificamos que 50% segue o “modelo clássico” familiar, composto por pai, mãe e filhos. Os outros 50% têm modelos diferentes de organização. Duas famílias são formadas por mãe, padrasto e criança(s), outras duas pela mãe e seus filhos, modelo conhecido como monoparental, e uma família é composta por pai, avós e tia, além do estudante. A média de moradores por casa foi de 4 pessoas, como indica o quadro abaixo:

Quadro 2 - Composições familiares

INDIVÍDUOS	COMPOSIÇÕES DAS FAMÍLIAS
Indivíduo 1	Estudante, pai, avó, avô e tia.
Indivíduo 2	Estudante, mãe e irmã.
Indivíduo 3	Estudante, mãe e padrasto.
Indivíduo 4	Estudante, pai, mãe e irmã.
Indivíduo 5	Estudante, pai, mãe e irmão.
Indivíduo 6	Estudante, pai, mãe, irmão e irmã.
Indivíduo 7	Estudante, pai, mãe e irmão.
Indivíduo 8	Estudante, mãe, padrasto e irmão.
Indivíduo 9	Estudante, mãe e irmão.
Indivíduo 10	Estudante, pai, mãe e irmão.

Fonte: elaborada pela autora por meio das respostas dos pais aos questionários (2019).

No que tange às profissões/ocupações dos indivíduos que responderam ao questionário, exibimos, na sequência, a tabela, elencando-as:

Quadro 3 - Profissões dos pais

INDIVÍDUOS	PROFISSÕES
Indivíduo 1	Agente de cadeia
Indivíduo 2	Auxiliar contábil
Indivíduo 3	Professora
Indivíduo 4	Professora
Indivíduo 5	Vendedor
Indivíduo 6	Auxiliar de escritório
Indivíduo 7	Dona de casa

Indivíduo 8	Operadora de máquina
Indivíduo 9	Zeladora
Indivíduo 10	Agente de saúde

Fonte: elaborada pela autora por meio das respostas dos pais aos questionários (2019).

Os participantes apresentaram os valores estimados dos rendimentos da família, em que em 6 casos, contavam com a contribuição de mais de um adulto no orçamento familiar. Constatamos que a renda per capita¹⁶ das famílias de alunos, do grupo amostra, da Escola X é superior à renda per capita das famílias de alunos da Escola Y. Enquanto que na primeira escola as rendas familiares per capita flutuaram de 800 a 1550 reais, na segunda escola elas transitaram em aproximadamente 300 a 1120 reais.

Entretanto, é difícil dizermos se tal aspecto se deu pelas escolhas dos grupos de participantes, feitas pelas próprias escolas, ou se representa, de fato, diferenças entre as condições financeiras das famílias dos alunos, de modo geral, atendidos pela Escola X e pela Escola Y. A primeira escola concentrando no grupo amostra famílias mais bem remuneradas.

A partir dessas informações, podemos delinear o perfil básico das famílias das duas escolas de tempo integral como famílias de trabalhadores com rendimento bruto familiar entre 1 salário mínimo a 7 salários mínimos, enquadrando-se nas camadas sociais mais baixas à média (IBGE, 2020b).

Bebendo da fonte dos pressupostos de Karl Marx (2008), definimos o trabalho como uma atividade vital para os homens, realizada de maneira consciente para atender determinados objetivos. De acordo com Saviani (2008), o trabalho é uma atividade propriamente humana, pois é por meio dele que o homem transforma a natureza a fim de atender suas necessidades. Ademais, para Anjos e Duarte (2017), as razões pelas quais o ser humano realiza atividades de trabalho não se restringem a atender necessidades biológicas, mas envolvem, também, necessidades culturais, oriundas da sua atuação social. Nesse sentido, o trabalho se torna uma necessidade essencial da natureza humana.

Quando analisamos como o trabalho e suas relações com o ser humano foram se moldando diante das exigências do modelo socioeconômico capitalista, percebemos que trabalhadores se ajustaram às demandas do trabalho (ARROYO, 1988). Saviani e Duarte (2015, p. 28) explicam que no sistema capitalista o trabalhador passou a exercer atividades remuneradas que não satisfazem “uma necessidade do trabalhador como indivíduo, como pessoa, mas sim como um meio para o seu sustento”. Por inúmeras razões, muitos desses

¹⁶ A renda per capita é calculada da seguinte maneira: soma-se os rendimentos de todos os moradores da família e divide-se esse montante entre o número de moradores, independente de contribuir com a renda ou não. O resultado final é a renda per capita, ou seja, a renda por pessoa daquela família.

trabalhadores tiveram uma escolarização reduzida e formularam a representação em que a educação escolar é tida como a oportunidade para os seus filhos alcançarem ascensão social e melhores posições na estrutura hierárquica do trabalho (ARROYO, 1988; PARO, 2001), com vistas a traçar caminhos diferentes dos deles.

Contudo, a educação brasileira ainda carece de muitas melhorias e a escola ainda permanece como uma instituição que firma desigualdades (LIBÂNEO, 2012; 2016). Segundo Saviani e Duarte (2015), o sistema educacional do Brasil é fragmentado e reproduz as divisões sociais existentes na divisão social do trabalho, assegurando a lógica do mercado capitalista, pois o conhecimento é acessível de maneiras desiguais, firmando a seletividade do sistema educacional. Porém, tal situação ocorre de maneira disfarçada, em meio a discursos de democratização do ensino.

Com a educação em tempo integral, essa lógica permanece. Nesse sentido, Arroyo (1988) e Libâneo (2012) questionam os objetivos da ampliação da jornada escolar, pois, para ambos, a representação do estado sobre a finalidade da educação em tempo integral é de que ela funcionaria como um remédio para atenuar problemas sociais relativos à infância desassistida, direcionando-a, justamente, aos filhos dos trabalhadores pobres.

Nas duas escolas pesquisadas observamos que o alunado é predominantemente formado por filhos de trabalhadores, conforme indicam os dados coletados pela pesquisa. Isso denota como a dupla função da escola de tempo integral brasileira, abordada na seção anterior, também está presente em escolas do município de Paranavaí. O viés assistencialista, focado no atendimento das crianças de famílias economicamente desfavorecidas, filhas dos trabalhadores, e o viés educacional, promovendo mais oportunidades de aprendizagem.

De maneira geral, as propostas para o tempo integral ainda necessitam ser melhor definidas e organizadas no Brasil e, especificamente, nas duas escolas de Paranavaí, as educadoras se manifestaram em prol de aprimoramentos nas escolas. Contudo, as respostas apresentadas pelos pais, trabalhadores das camadas populares, demonstraram opiniões muito positivas a respeito das escolas de tempo integral em que seus filhos estudam.

O primeiro aspecto abordado, após a contextualização do aluno e de sua família, pela questão 5, buscava apreender a visão que o pai ou a mãe possuía sobre o contentamento ou não, do(a) filho(a) em estudar na escola e os motivos que o justificavam. Todos os indivíduos responderam que os filhos gostavam de estudar na escola e apresentaram como motivos as atividades variadas, o acolhimento, o ensino de qualidade, a dedicação e o trabalho dos professores e demais funcionários. O Indivíduo 2 (2019, s. p.) declarou: “ele gosta de estudar na escola, porque oferecem várias atividades”, comentário parecido com o do Indivíduo 5

(2019, s. p.), que elogiou o trabalho escolar, dizendo: “porque há uma estrutura para o aprendizado que faz toda a diferença, além do excelente trabalho que é realizado pelos professores, isso tudo motiva a criança”. Apresentando uma visão muito positiva e satisfatória acerca do trabalho desempenhado pela escola. O Indivíduo 7 (2019, s. p.), por sua vez, também reiterou essa percepção positiva sobre os porquês da filha gostar da escola: “ela gosta dos professores, das zeladoras, sempre fala bem e adora estar envolvida com as atividades que a escola oferece”.

Embora as educadoras tenham afirmado que as escolas em que trabalham ainda precisam ter determinados aspectos aprimorados, percebemos que os pais aparentam ter uma percepção diferente e demonstram satisfação com a atuação das escolas como elas estão. Ou poderíamos entender que eles valorizam os esforços empenhados pelas educadoras e acreditam estar sendo realizado um bom trabalho pedagógico, mesmo havendo empecilhos e limitações nas escolas, manifestados mais adiante, na questão 8. Percebemos, pelo conjunto de respostas à pergunta, que a diversidade de atividades ofertadas pelas escolas e o trato das educadoras com as crianças foram os pontos mais destacados pelos pais.

Com isso, depreendemos que os pais têm uma representação positiva sobre o que essas escolas de tempo integral têm oportunizado aos seus filhos, visto que consideraram os alunos satisfeitos em estudar durante o tempo integral e enaltecem o trabalho realizado.

As questões nº 6 e 7 trataram da escolha pela matrícula na escola de tempo integral e da adaptação familiar com o horário de estudo da criança, com questões de múltipla escolha, em que os participantes podiam escolher mais de uma opção. O motivo mais apontado pelos pais foi o horário de atendimento das escolas, indicado por 9 indivíduos e o fato da escola ser bem conceituada (associada à ideia de boas referências sobre a escola no meio social), apontado também por 9 indivíduos. A seleção do motivo do horário estendido de atendimento teve desdobramentos. O horário de atendimento foi colocado entre as alternativas de duas maneiras: como horário adaptado à rotina familiar, isto é, no sentido de necessidade familiar, e como horário ampliado para melhorar o aprendizado do aluno, cujo resultado seria melhor do que com ele estudando em tempo parcial.

Dos 9 pais que argumentaram ser o horário em tempo integral como um dos motivos para a criança estudar na escola, 5 responderam que o horário estendido atendia às necessidades da rotina familiar e melhoraria o aprendizado da criança, enquanto que 2 indicaram o horário ampliado como oportunidade para melhorar o aprendizado. E tivemos 2 pais que justificaram o horário integral como forma de atender à rotina familiar, unicamente.

O outro motivo mais apontado chamou nossa atenção. Visto que 9 dos 10 pais

indicaram como um dos porquês para os filhos estudarem nas escolas o fato delas serem bem conceituadas. Isso demonstra como as comunidades veem com bons olhos as ações das respectivas escolas e propagam boas opiniões sobre elas, valorizando-as.

Outrossim, na pergunta 7, todos os pais disseram que a rotina da família é bem definida e compatível com os horários de estudos das crianças. Levando em conta que, de acordo com Cavaliere (2009), a cultura do aumento do tempo escolar ainda está em construção no Brasil, a informação demonstra a satisfação dos pais com o tempo de permanência de seus filhos na escola e como tal aspecto está alinhado à organização do cotidiano familiar. O tempo escolar integral passou a ser atrativo para essas famílias. Os 10 indivíduos assinalaram a opção de que a rotina familiar é bem definida e funciona bem com a criança estudando o dia todo, visto que conseguem organizar seus horários e ocupações com o horário de estudo da criança.

Tais elementos vão ao encontro da questão número 8, também de múltipla escolha em que eles podiam assinalar mais de uma alternativa, quando buscamos saber dos pais se eles entendiam que precisaria melhorar alguma coisa na escola para atender os alunos durante o dia inteiro. Foram disponibilizadas as seguintes alternativas:

Quadro 4 - Opções de possíveis melhorias necessárias às escolas

A. Infraestrutura: construção de espaços/salas na escola.
B. Infraestrutura: reformas para aproveitar os espaços existentes na escola.
C. Atividades desenvolvidas: a escola não promove atividades diversificadas.
D. Atividades desenvolvidas: não há recursos apropriados ao desenvolvimento de atividades variadas.
E. Funcionários: necessita de mais funcionários/professores.
F. Materiais: há poucos materiais para trabalhar com os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora. Síntese das alternativas da questão 8 do questionário aplicado às educadoras.

Na Escola X, 4 pais indicaram que a infraestrutura poderia ser melhorada, implicando na ampliação do espaço físico e na reforma dos espaços que a escola possui para acomodar os alunos. O Indivíduo 1 (2019, s. p.) indicou, também, que a falta de funcionários como um fator a ser melhorado na escola, assim como espaço e materiais: “pelo pouco material humano e verba adquirida, a escola consegue realizar muitos eventos em que a família possa participar junto com o aluno”. Um participante disse que não precisava melhorar nada na escola.

Na Escola Y, apesar de apontamentos feitos pelas educadoras, os 5 indivíduos indicaram não precisar de melhorias na escola. Destacamos o comentário feito pelo Indivíduo 8 (2019, s.p.): “estou totalmente satisfeita com o atendimento, eles [alunos] aprendem

bastante coisas, se alimentam bem e ainda se divertem estudando”. Identificamos, representações distintas para o que é necessário ao atendimento escolar integral de maneira apropriada. Enquanto todas as educadoras consideram ser necessárias algumas melhorias, para os pais, a escola está cumprindo com o seu papel adequadamente. Também depreendemos essa diferença entre as respostas dos pais das duas escolas, o que nos leva a questionar o ocorrido: Essa diferença aconteceu porque os pais dos alunos da Escola X mostraram-se mais críticos e conscientes sobre a realidade escolar do que os pais da Escola Y, por possuir instalações mais novas? Ou isso ocorreu devido ao fato de que a Escola X precisa de mais melhorias em sua infraestrutura do que a Escola Y?

Infelizmente, devido à amplitude do assunto e às restrições do questionário aplicado, não foi possível elucidar com clareza qual propositiva melhor representa a compreensão dos pais, o que exigiria uma pesquisa mais ampla sobre o público atendido pelas duas escolas.

Outro ponto a ser destacado, foi o fato de não ter havido ponderações dos pais sobre o ensino e o aprendizado das crianças, representando que esses pais estão satisfeitos com a atuação das escolas nesse quesito e acreditam no trabalho desenvolvido pelo corpo docente, ou simplesmente optaram por não se posicionarem sobre o assunto.

As questões nº 9 e nº 10 buscaram apreender a visão dos pais quanto à importância da escola para seus filhos e a compreensão deles acerca da afirmativa que a escola de tempo integral é melhor para o desenvolvimento das crianças do que uma escola de tempo parcial.

As respostas revelam que os pais se importam com a educação escolar de seus filhos, conferindo à escola a responsabilidade de transmitir os conhecimentos formais e prepará-los como cidadãos, a fim de garantir os recursos para suas vivências futuras, o que consideramos ir ao encontro das propostas da educação integral, como tem sido estabelecido e divulgado pelos aportes legais mais recentes como no PNE 2014-2024, na BNCC (BRASIL, 2014; 2018a) e no Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018a). Destarte, percebemos como a ampliação das funções atribuídas à escola é presente nas representações dos pais, ideia absorvida pela população de maneira geral, como pondera Cavaliere (2014), uma instituição responsável pela formação de valores de cidadania e convívio social, alinhada aos discursos atuais propagados pelas políticas educacionais. O Indivíduo 4 (2019, s. p.) argumentou:

A escola tem o papel de ensinar os alunos a buscar conhecimentos, aprenderem os aspectos básicos de matérias que serão utilizados durante toda a vida; e também como nos dias de hoje acontece de a escola também acaba ficando responsável por educá-los o que cabe aos pais, mas muitos acabam transferindo para a escola.

O Indivíduo 2 (2019, s. p.) também reconheceu a amplitude da escolarização. Segundo ele “a escola tem uma grande importância para o futuro do aluno, pois através da escola adquirem conhecimento, cultura e se tornam cidadãos dignos e de responsabilidade”.

Por fim, 9 dos 10 pais consideraram ser melhor estudar em uma escola de tempo integral do que em uma de tempo parcial. Dentre as justificativas exibidas, vemos que os pais compreendem o tempo integral como oportunidade para que os filhos aprendam mais, vivenciando experiências diversificadas de aprendizagem e como forma de ocuparem o tempo com atividades proveitosas, pois ao contrário, ficariam ociosos em casa, sem fazer atividades educativas. Destacamos algumas dessas ponderações: O Indivíduo 1 (2019, s. p.) explica: “eu não teria tempo de ensinar para ela no período vespertino, ela iria ficar em casa vendo tv, comendo besteira ao invés de estar interagindo como outras crianças e aprendendo novas habilidades”. Visão similar à do Indivíduo 7 (2019, s. p.): “sem dúvidas desenvolvem melhor por estar participando de atividades diferentes juntas de outras crianças em casa por falta de tempo de dar atenção a eles acabam indo só para celulares e televisão”, e muito parecida com a do Indivíduo 8 (2019, s. p.): “[...] ficando o dia todo são desenvolvidas atividades extras para eles se desenvolverem mais, não tem tempo para ficar na rua sem ter nada para fazer, a cabecinha fica sempre ocupada com coisas boas”. Por fim, o Indivíduo 5 (2019, s. p.) pondera: “pois dessa forma, a criança terá a possibilidade de ter contato com outros campos de conhecimento, em que em tempo parcial não teria”.

Apenas o Indivíduo 10 (2019, s. p.) disse que tanto a escola de tempo parcial como a de tempo integral, são capazes de oportunizar desenvolvimento similar à criança, creditando ao estudante a responsabilidade maior pelo seu aprendizado: “[...] seja integral ou parcial o que importa é a necessidade e a vontade e adaptação do nosso filho com os horários”.

Isso demonstra que os projetos de ampliação da jornada diária das escolas, postulados pelos documentos educacionais, têm agradado a uma parcela considerável da população, mesmo que ainda muitos se oponham ao ensino de tempo diário completo. Percebemos pelas respostas do grupo amostra, composto por sujeitos usuários dos serviços prestados por essas escolas, a representação de uma instituição que cumpre com suas funções apropriadamente.

Observamos que a educação em tempo integral é, predominantemente, representada pelos pais como uma oportunidade de promover mais aprendizagens aos seus filhos e como uma forma de ocupar o tempo das crianças, para que não fiquem ociosas ou praticando ações que não contribuem com o seu desenvolvimento. Além do mais, percebemos que o horário prolongado atende uma necessidade familiar de proteção às crianças enquanto os pais trabalham.

Em 2001, Maurício (2009b) realizou uma pesquisa em 4 CIEPs, onde identificou diferentes percepções sobre a educação em tempo integral entre pais e professores. Em nossa pesquisa, também observamos percepções diferenciadas. Embora tenhamos utilizado dois grupos amostra consideravelmente menores que a amostragem da referida autora, percebemos que os pais, de maneira geral, estão satisfeitos com o trabalho realizado pelas escolas e valorizam as atividades ofertadas no tempo integral. A preparação para o futuro dos filhos foi mencionada por diversos pais como uma das contribuições da educação escolar e, as atividades variadas, foram destacadas em diversos momentos, demonstrando que os pais valorizam que os filhos tenham contato com várias áreas do desenvolvimento. Muito próximo ao que foi exposto por Maurício (2009b) em sua pesquisa. Ela identificou que os pais tinham como representação da escola de tempo integral, uma instituição propulsora de melhores oportunidades ao futuro de seus filhos, instituição capaz de educar e ofertar lazer. Por outro lado, ela constatou que os professores enxergavam seus alunos como indivíduos desassistidos, necessitados de proteção social, uma instituição que não estava preocupada em oferecer educação de qualidade, mas de acolher crianças pobres.

Em nosso estudo, embora tenhamos evidenciado representações diferentes entre pais e educadoras, não identificamos percepções completamente antagônicas, como as referidas por Maurício (2009b) em sua pesquisa. O que podemos depreender é que, apesar da ideia da escola de tempo integral como um local de acolhimento também estar presente nas representações das educadoras, tendo em vista que elas entendem que o tempo integral escolar proporciona às crianças oportunidades de desenvolvimento e experiências positivas que as famílias não seriam capazes de lhes fornecer, por vezes, parecendo até superar sua função no desenvolvimento da aprendizagem, elas também expressam que o trabalho realizado nas escolas está contribuindo com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Mesmo que, reconhecendo a necessidade da proposta de tempo integral ser melhor implementada, provendo as escolas com mais recursos, a fim de cumprir plenamente com suas finalidades, elas têm a representação de uma escola que tem procurado propiciar um ensino de qualidade. Os pais, em contrapartida, têm a representação de uma escola acolhedora e promotora de desenvolvimento, empenhada numa formação de qualidade, os quais, também parecem reconhecer, de uma maneira menos explícita, que não seriam capazes de ofertar aos seus filhos oportunidades vastas de desenvolvimento como a escola propicia por meio de atividades variadas. Eles emitem um reconhecimento positivo à atuação das escolas.

Tais considerações nos fazem refletir sobre as diferentes representações da educação em tempo integral entre grupos distintos, observadas em nossa pesquisa de campo. A

diversidade de representações sociais é postulada por Chartier (2002, p. 21), para quem no processo de formação das representações humanas estão presentes a “variabilidade” e a “pluralidade de compreensões (ou incompreensões) das representações do mundo social e natural”, que podem ser expressadas sobre um mesmo elemento a partir da visão de cada um, elementos que permeiam a História Cultural, devido à multiplicidade de interpretações no meio social.

Em Berger e Luckman (2004, p. 40) as diferentes realidades podem ser identificadas na vida cotidiana como fruto das interpretações pessoais e das relações sociais. Os autores atribuem importância ao convívio social e explanam: “de fato não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros”. Tal pressuposto faz com que sejam criadas diversas representações sociais entre os sujeitos e seus diferentes modos de viver e de ver o mundo.

A partir das respostas dos pais, podemos depreender que eles valorizam a escola pública brasileira e que os resultados do IDEB alcançados pelas escolas municipais de Paranavaí deixam claro que ela tem se empenhado em cumprir com suas propostas.

Já as educadoras acreditam que elas, enquanto docentes de uma escola de tempo integral, têm feito um trabalho relevante. Contudo, entendem que as condições poderiam ser melhoradas, não só em relação ao desenvolvimento dos alunos, como também para suas próprias condições de trabalho, como podemos perceber em algumas de suas falas. A Educadora 3 (2019, s. p.) comentou: “apesar de todos os problemas de espaço físico, conseguimos proporcionar educação de qualidade e fazemos o nosso trabalho com esmero”. Fala condizente com a da Educadora 1 (2019, s. p.): “a escola é organizada para que a educação de tempo integral aconteça. Tudo é planejado e pensado para os alunos”. E, por fim, a Educadora 8 (2019, s. p.) considera que a escola de tempo integral tem um papel “muito importante, pois é um espaço onde as crianças são incentivadas por mais tempo ao convívio social, com atividades pedagógicas e físicas. Pois para muitas famílias é inviável financeiramente oferecer tais atividades aos seus filhos”. Embora, também identificamos que elas não tenham uma definição clara das finalidades do tempo integral, dificuldade encontrada pelo fato do tempo integral carecer de detalhamentos nos dispositivos educacionais e políticas públicas apropriadas (MENEZES, 2012; CAVALIERE, 2014), apoiam e almejam a melhoria das escolas onde atuam.

Por todo o exposto, podemos compreender que o município de Paranavaí tem se empenhado para atender as metas estabelecidas pelo PNE (BRASIL, 2014), pois implementou sua oferta educacional em tempo integral nas escolas sob sua responsabilidade e tem se

esforçado para que ela seja bem desenvolvida. Entretanto, cabe ainda ao município a mobilização de mais investimentos a essas instituições, tendo em vista que necessitam de melhores condições de trabalho, relativas aos recursos humanos e materiais para ofertarem práticas educativas bem elaboradas, ensejando cumprir plenamente com suas atribuições. Por fim, identificamos que há a necessidade da elaboração de currículos que articulem melhor os conteúdos científicos com outras áreas do desenvolvimento humano e a promoção da formação docente voltada a essa oferta educacional, pois muitos profissionais ainda não compreendem sua finalidade.

Tais premissas se estendem pelas demais escolas públicas brasileiras com jornada diária expandida, de maneira geral, visto que a educação em tempo integral ainda precisa ter investimentos amplificados e organizar currículos que valorizem o conhecimento científico e a formação crítica dos sujeitos, alcançados por meio de planejamentos efetivos e da definição dos seus objetivos. Nesse sentido, as atividades ofertadas por essas escolas necessitam ter objetivos predeterminados, com o intuito de proporcionar possibilidades reais de desenvolvimento humano. Promovendo uma educação intencional, sistematizada e voltada à formação integral do sujeito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, foi possível explorarmos o contexto histórico-social do surgimento e expansão da educação em tempo integral pelo Brasil e discutirmos sobre como sua oferta tem sido organizada e amparada pelo arcabouço legal que rege a Educação Básica nos dias atuais, resultando em representações sobre o seu papel na sociedade.

A partir dessa abordagem, construímos análises acerca das principais funções reportadas às escolas de tempo integral e, ao analisarmos duas escolas da rede de ensino municipal de Paranaíba (PR) que ofertam a jornada integral aos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificamos representações distintas da atuação das escolas por parte dos grupos sociais interligados a elas, demonstrando a diversidade de percepções frente às propostas para a educação em tempo integral brasileira.

Inicialmente, depreendemos como a educação em tempo integral foi introduzida no Brasil a partir da ideia de educação integral. A última, propagada em solo brasileiro pelos pressupostos da Escola Nova na década de 1930, período em que o país passou por um intenso processo de transformação política, econômica e social, requisitando uma escola ativa e democrática. Embora difundida entre os atuais documentos norteadores da educação brasileira, passados quase cem anos, a ideia de educação e/ou formação integral ainda não apresenta uma concepção única entre educadores, pesquisadores e sociedade (CAVALIERE, 2010), possibilitando diversas interpretações e práticas escolares.

Tal conjuntura também se aplica à educação em tempo integral, introduzida por Anísio Teixeira, a fim de transpor barreiras socioeducacionais explícitas na educação brasileira na década de 1950 e presentes até hoje. Darcy Ribeiro foi outro intelectual que reconheceu a ampliação do tempo escolar como forma de propiciar práticas de ensino diversificadas às camadas excluídas da sociedade na década de 1980, buscando aumentar as oportunidades de ensino e aprendizagem. A partir dessas primeiras experiências, outras foram implementadas e, nos últimos anos, a expansão do tempo integral na Educação Básica tem sido significativa. Porém, mesmo que esteja contemplando mais alunos, a educação em tempo integral ainda luta para se firmar no cenário nacional e apresenta nas escolas públicas brasileiras, diferentes arranjos organizacionais e atribuições.

É nesse contexto que ocorre a participação de entidades e empresas públicas e privadas na oferta do tempo integral, abrangidas pelas políticas educacionais do século XXI que estimulam as parcerias das escolas com demais instituições, em grande parte de cunho privado. Ademais, tais políticas propagam uma dualidade de funções predominantes na

educação em tempo integral: o atendimento assistencialista e a busca pela qualidade educacional. Esse dualismo pode ser percebido nos aportes legais e projetos governamentais, que tiveram como principal marco o PME em 2007, o qual orientou o estabelecimento do aumento da carga horária diária às escolas com rendimentos insatisfatórios no IDEB e localizadas em regiões pobres (BRASIL, 2007a). Tais aspectos originam-se das recomendações dos organismos internacionais e que entretencem a legislação educacional. Os documentos induzem a organização de currículos meramente utilitários seguindo a lógica do capital e reduzindo a importância do ensino dos conhecimentos científicos (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007; LIBÂNEO, 2012; 2016; FLACH, 2015), interferindo no planejamento da educação em tempo integral.

Os documentos abordados na dissertação, como a LDB nº 9.394, os PNEs 2001 e 2014 e a BNCC (BRASIL, 1996; 2001; 2014; 2018) confirmam tal alinhamento com as propostas internacionais. Preocupam-se com o alcance de metas impostas, mas não se mobilizam em propiciar um ensino voltado à transformação efetiva do sujeito e da sociedade e firmam a hegemonia dos grupos dominantes, tampouco, especificam o objetivo da ampliação da jornada escolar diária, fazendo com que se perca a falta de clareza para sua execução.

Em meio a esse contexto, observamos representações diferentes entre grupos da sociedade acerca das escolas de tempo integral. Analisando os dados fornecidos pela pesquisa de campo realizada em duas escolas municipais que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo integral em Paranavaí (PR), pudemos perceber que as educadoras acreditam ser necessárias melhorias nas escolas em que atuam, em função da jornada estendida, enquanto que os pais de alunos têm representações satisfatórias dessas escolas, considerando-as como de grande importância aos seus filhos e valorizando o trabalho docente desenvolvido.

Compartilhando o ideário de representações, postulado por Chartier (2002), vemos como grupos distintos atribuem sentidos distintos ao contexto que os cerca, em consonância com sua visão de mundo, expectativas, meio sociocultural e discursos propagados, os quais implicam na formulação dessas representações. Embora, ainda representada pelas educadoras como carente de melhorias, a educação em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Paranavaí demonstrou bons desempenhos no IDEB 2019, assim como toda a rede de ensino municipal relativa a essa etapa do ensino, enfoque do nosso trabalho.

Temos, ainda, um cenário indefinido para a educação em tempo integral brasileira, em função de políticas públicas que não versam sobre sua universalidade e a mantém como uma oferta educacional destinada para poucos (MENEZES, 2012; CAVALIERE, 2014). Soma-se a

isso, a falta de planejamento efetivo das suas propostas e a definição ao seu papel, pois embora, prerrogativas acerca da educação integral e da educação em tempo integral tenham sido incorporadas, tendo por base os primeiros passos dados por Anísio Teixeira na década de 1950, ainda permanece, no atual cenário, indagações sobre suas funções e objetivos.

Em contrapartida, a sociedade tem se interessado pela ampliação do tempo de escolarização de crianças e adolescentes (ARROYO, 2012), tanto pelo acréscimo da jornada diária como pelo aumento dos anos de estudo. Diante dessa situação, ousamos esboçar algumas medidas que poderiam ser tomadas a fim de consolidar a jornada integral no país. Considerando que as propostas para efetivar esse prolongamento precisam ser repensadas, visando assegurar o direito à educação, garantido em nossa Carta Magna (BRASIL, 1988).

Ainda é lenta a assimilação da ideia de educação em tempo integral nos documentos educacionais brasileiros e na própria organização pedagógica das escolas públicas, tendo em vista que a limitação de recursos para a Educação Básica é um dos agravantes para que a proposta não se concretize. Todavia, retomando os pensamentos do grande educador Anísio Teixeira, uma educação de qualidade necessita de investimentos volumosos, consequentemente, custosos, com a intenção de garantir os instrumentos necessários para sua plena realização. Para ele, os investimentos em educação trazem retornos imensuráveis, promovendo uma formação digna e adequada ao ser humano (enquanto indivíduo) e à sociedade como um todo.

Essa percepção de indivíduo e sociedade nos transporta além da função meramente assistencialista da escola de tempo integral, a qual, por anos, tem sido apregoada no meio social. Associar a ideia da educação com o assistencialismo pode estar vinculada, em grande parte, pela internacionalização das políticas públicas educacionais e pela exclusão social promovida pelo capitalismo. Nesse sentido, esperamos que a escola pública de tempo integral seja implementada com o intuito de promover uma educação de qualidade, fundada nos preceitos de uma educação integral, de fato, assumindo a responsabilidade de formar cidadãos. Para isso é preciso superar, além do rótulo de instituição de assistência social, o ensino meramente instrumentalista.

Considerando os preceitos da História Cultural, compreendemos que as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes não devem ser desprezados durante o trabalho pedagógico, pois contribuem com o seu desenvolvimento. Contudo, restringir o trabalho da escola aos aprendizados meramente fundamentados por esses conhecimentos, é furtar dos educandos a possibilidade de um desenvolvimento pleno, com base na cultura e conhecimentos construídos historicamente, essenciais para a vida do homem. Contribuindo,

assim, com a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Entretanto, a educação vive dilemas éticos no tocante à transmissão de conhecimentos, formação crítica e sua aplicabilidade no cotidiano da vida das pessoas. Em decorrência das recomendações das políticas internacionais que influenciam a formulação da educação nacional, muitas escolas acabam priorizando o ensino baseado no cotidiano do aluno, em detrimento de uma educação voltada à formação crítica, aos saberes científicos e à conscientização do aluno, o que poderia proporcionar uma educação transformadora (DUARTE, 2010).

Assim, a partir de uma instituição que desempenha amplas funções, ideia preconizada por Teixeira (1956; 1959; 1994) a partir de seu modelo de educação integral e de educação em tempo integral em meados do século XX (CHAVES, 2002; COELHO; PORTILHO, 2009), e que se tem feito cada vez mais presente na atualidade, o planejamento dos sistemas de ensino, a administração dos gestores políticos e, por conseguinte, das instituições escolares, são imprescindíveis para uma mudança qualitativa no ensino público brasileiro de tempo integral. Essas ações precisam ser conduzidas por políticas educacionais bem elaboradas, em que o governo não se exima de suas responsabilidades, deixando de transferi-las à sociedade, como tem ocorrido.

Nos referimos a projetos concisos e bem estruturados, estabelecendo à educação em tempo integral um papel definido no cenário nacional, essencial para que ela se consolide. Isso incluiria estratégias como: a definição dos objetivos do tempo escolar integral; a realização de investimentos em estruturas adequadas para receber alunos e professores durante o dia todo; a oferta de formação docente com enfoque no trabalho em escolas de tempo integral; a contratação de educadores para atuar em tempo integral nessas escolas e a formulação de um currículo escolar que proporcione aumento das oportunidades educacionais possibilitando o desenvolvimento integral de maneira adequada.

Ademais, como argumentado por Maurício (2009b), a universalização da educação em tempo integral só será possível se ocorrer de maneira gradativa, bem planejada, pois fazê-la em curto espaço de tempo é inviável.

Por todo o exposto, acreditamos que mesmo parecendo utópicas para muitos, se forem aplicadas tais medidas, contribuirão para o fortalecimento da educação em tempo integral brasileira, tornando-a uma oferta educacional transformadora. Sua atuação pode promover a ressignificação do uso do tempo e do espaço escolar, estabelecendo atividades que visem preparar amplamente o aluno para a vida em sociedade. Para isso, a organização da proposta curricular do tempo integral deve ser cuidadosamente realizada, compondo o seu repertório de

saberes, práticas que impliquem em uma educação integral (BITTENCOURT, 2019). Tendo em vista que não é exclusivamente o aumento do tempo de atendimento escolar e da promoção de atividades diversificadas que ocasionam a melhoria na qualidade educacional, a democratização do ensino, a redução das desigualdades socioeducacionais e, tampouco, a transformação educacional ensejada.

Compreendemos como papel primordial da educação em tempo integral a formação plena do indivíduo, mobilizando sua participação consciente na sociedade. Pois, como exposto por Coelho e Portilho (2009), a escola precisa ser vista como principal elemento de uma nação em construção que busca um país mais justo e igualitário, entendida como instituição formadora central. Para tanto, a valorização das práticas sociais do aluno deve estar atrelada aos conhecimentos científicos, prezando pela formação que agregue conhecimento acadêmico, reconhecendo a importância de se trabalhar com os saberes historicamente produzidos pela humanidade. Uma educação que contemple todas as dimensões que compõem o ser humano e que não se restrinja em práticas assistencialistas, que apesar de importantes, não devem predominar no rol das atribuições escolares. Pois, mais importante do que expandir o horário escolar, é a realização de práticas educacionais que priorizem o desenvolvimento do aluno, de forma emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Valéria Fernandes. **Gestão democrática em escolas de tempo integral**: um estudo sobre as ações de gestores escolares. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduValriaFernandesdeAbreu.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- ALBERGARIA, Sandra Julia. **Tecendo um breve passado**: contribuição dos professores de ciências dos ginásios estaduais vocacionais do estado de São Paulo (1961-1970). Tese (Doutorado em Ciências). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/304759/1/Albergaria_SandraJuliaGoncalves_D.pdf. Acesso em 27 jul. 2020.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente – SP, v. 28, n.3, p. 115-132, set./dez. 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, p. 3-10, maio 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1191/1197>. Acesso em 11 jan. 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo. [S. l.], 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em 27 fev. 2020.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* Manifesto dos Educadores - Mais uma vez Convocados (Janeiro de 1959). Manifesto ao povo e ao govêrno. Rio de Janeiro, 1959. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. Especial, p. 205-220, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf. Acesso em 30 abr. 2020.
- AZEVEDO, Rodrigo. Escolas parque: por que o modelo pensado por Anísio Teixeira não deu certo. **Gazeta do Povo** (on-line). [S. l.], 15 jan. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escolas-parque-por-que-o-modelo-pensado-por-anisio-teixeira-nao-deu-certo-bf2rpd9rvhgsrv2nlx6w40its/>. Acesso em: 25 fev. 2020.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; QUINTANEIRO, Tânia. Max Weber. *In*: QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um Toque de Clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. s. p.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 24. ed. Tradução de Floriano Fernandes, Petrópolis: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, Jane. Educação integral no contexto da BNCC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1759-1780, out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/41726>. Acesso em: 22 set. 2020.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darci Ribeiro. *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org). **Educação integral e tempo integral**. Em aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009. p. 109-120.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org). **Educação integral e tempo integral**. Em aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009. p. 97-108.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946** – Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1, de 7 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 3 mar. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 06 mar. 2020

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

BRASIL. **Portaria MEC nº 873, de 1 de julho de 2010.** Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3582-portaria-mec-n%C2%BA-873-de-1%C2%BA-de-julho-de-2010>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais

Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 mar. 2020.

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

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394 /1996 e 11.494/2007. Brasília, DF, 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Programa Dinheiro Direto da Escola**. Brasília, DF, 2017d. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - História**. Brasília, DF, 2017e. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em 26 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conheça o Ideb**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> Acesso em 4 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Institucional**. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/apresentacao-historia>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Brasília, DF, 2018d.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/celpe-bras/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Brasília, DF, 2018e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CALLEJA, José Manuel Ruiz. Os professores deste século. Algumas reflexões. **Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo**, Quibdó, Colômbia, v. 27, n. 1, p. 109-117, 2008. Disponível em: <https://revistas.utch.edu.co/ojs5/index.php/revinvestigacion/article/view/442/459>. Acesso em: 12 set. 2020.

CANO, Wilson. Da década de 1920 à de 1930: transição rumo à crise e à industrialização no Brasil. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). **Revista Políticas Públicas**, São Luiz, v. 16, n.1, p. 79-90, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1179/932> Acesso em 27 abr. 2020.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. Escola Parque: Notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Íbero-Americana de estudos em educação**, Araraquara, SP, v. 9, n. 2, p. 365-377, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7041>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Democratização e privatização: uma relação possível na gestão da educação básica pública?** Maringá, PR: Eduem, 2020.

CASTRO, Carlos Dunham Maciel de. **O espaço da escola na cidade – CIEP e arquitetura Pública Escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (UnB), Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4179>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org). **Educação integral e tempo integral**. Em aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009. p. 51-64.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política

de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**, entre práticas e representações. Algés, Portugal: Difel, 2002.

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

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. As mudanças curriculares nos ginásios vocacionais de São Paulo: da “integração social” ao “engajamento pela transformação”. **Revista Brasileira de História e Educação**, Maringá, PR, v. 14, n. 3 (36), p. 23-53, set./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38893>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CIAPPINA, Thamires. **Política e gestão da educação em tempo integral**: a participação da Fundação Itaú Social. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Paraná, Maringá, 2019. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2019/2019%20-%20Thamires%20Ciappina.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020

COELHO, Lígia Martha. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 133-146.

COELHO, Lígia Martha; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.) **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 89-100.

CPDOC/FGV - CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL/FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Anísio Teixeira** – Imagens do acervo, S. 1., [s.d.], 1 fotografia (Arq. AT foto 086/3). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/guia/detalhesfundo.aspx?sigla=AT>. Acesso em: 28 abr. 2020

CPDOC/FGV - CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL/FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Anísio Teixeira** – Imagens do acervo, Salvador, 1956. 1 fotografia (Arq. AT foto 032/3). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/guia/detalhesfundo.aspx?sigla=AT>. Acesso em: 28 abr. 2020

CPDOC/FGV - CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL/FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **A era Vargas**: dos anos 20 a 1945. Rio de Janeiro, 2020a. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/getulio_vargas. Acesso em: 30 abr. 2020.

CPDOC/FGV - CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL/FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **O governo de Juscelino Kubitschek**. Rio de Janeiro, [2020b?]. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/juscelino_kubitschek. Acesso em 19 maio 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. 1997 repete 1937? Unificação e Segmentação no Ensino Brasileiro. *In*: SEMINÁRIO “UM OLHAR SOBRE ANÍSIO”. **Mesa Redonda "Política Educacional"**, Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999. s. p. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm>. Acesso em: 23 mar. 2020.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da *noção de movimento*. **Revista Brasileira de Educação**. Araraquara: Unesp, n. 17, p. 86-89, maio/ago. 2001 nº17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06>. Acesso em: 26 mar 2019.

CURITIBA. **Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do município de Curitiba. Curitiba, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2015/1469/14681/lei-ordinaria-n-14681-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-da-cidade-de-curitiba>. Acesso em: 21 fev. 2020.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação de. **Histórico da educação em tempo integral na RME de Curitiba**. Curitiba, [2019?]. Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/historico/7551>. Acesso em: 02 mar. 2020.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação de. **Estrutura - CEI Prof. Lauro Esmanhoto**, Escola Municipal. Curitiba, [2020?]. 1 fotografia. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/estrutura-cei-prof-lauro-esmanhotoescola-municipal/1610>. Acesso em: 23 maio 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 ago. 2020.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Unicef Brasil**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.

DIA A DIA EDUCAÇÃO. **Educação Integral**. Secretaria da Educação do Paraná. Curitiba,

[2019?]. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1493>
 Acesso em: 14 abr. 2020.

DORIGÃO, Antônio Marcos. **As escolas públicas de tempo integral: reprodução e transformação social em Apucarana**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2007. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000123281>. Acesso em: 9 jun 2019.

DORIGON, Larissa Piffer; AMORIM, Margarete Cristiane Trindade. Clima urbano através de sensoriamento remoto: evolução histórica da termografia da superfície de Paranavaí/PR – Brasil. *In: XVII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA E I CONGRESSO NACIONAL DE GEOGRAFIA FÍSICA. Os Desafios da Geografia na Fronteira do Conhecimento*. Instituto de Geociências – Unicamp, Campinas, São Paulo, 2017. 1 figura. p. 1777-1789. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-do-municipio-de-Paranavai-PR_fig1_323346618. Acesso em: 30 ago. 2020

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531>. Acesso em: 18 jul. 2020.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. A educação integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica. **Revista Prática Docente**. v. 3, n. 2, p. 813-829, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL AYRTON SENNA DA SILVA. **Projeto político pedagógico**. Paranavaí, 2019.

ESCOLA X. **Projeto político pedagógico**. Paranavaí, 2019.

ESCOLA Y. **Projeto político pedagógico**. Paranavaí, 2019.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. *In: VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. A questão social no novo milênio*. Coimbra, Portugal, set. 2004. p. 1-17. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista_EneidaShiroma.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

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

FERREIRA, Daniela Gomes de Albuquerque. **Ginásio Estadual Vocacional “Cândido Portinari” de Batatais: Histórias, Sujeitos e Práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-161903/publico/DissertacaoDanielaGomesAlbuquerque.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020

FIGUERÊDO, Livia Almeida. **Educação integral na escola pública: memórias de uma experiência pioneira na Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18313/1/Disserta%c3%a7%a3o%20de%20Mestrado-L%c3%advia%20Almeida%20Figuer%c3%aado.pdf> Acesso em: 27 fev. 2019.

FLACH, Simone de Fátima. Ensino Fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 23, n. 88, p. 739-762, jul./set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000300739&lang=pt. Acesso em: 1 abr. 2020.

GARNICA, Antônio Vicente. NAKAMURA, Maria Eliza Furquim. Mapear instituições escolares e suas práticas: os ginásios vocacionais paulistas. **História Oral** (Dossiê) - Associação Brasileira de História Oral, Rio de Janeiro, v. 21, n.1, p. 27-48, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=771>. Acesso em: 26 jul. 2020

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade** [online], Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 fev. 2020.

GERMANI, Bernardete. **Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino em Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC). Curitiba, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp033919.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 129-135, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136> Acesso em: 11 mar. 2020.

GUARÁ, Isa Maria. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org). **Educação integral e tempo integral**. Em aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep),

Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009. p. 65-81.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/paranavai/panorama>. Acesso em: 3 jun. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias 2017** (e-book). Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas do Século XX**. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas>. Acesso em: 30 abr. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNAD Contínua. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/rendimento-despesa-e-consumo.html>. Acesso em: 25 set. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-atualiza-sinopses-estatisticas-da-educacao-basica-de-2010-com-versao-organizada-por-municipio/21206. Acesso em: 17 out. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **História do Inep**. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <http://inep.gov.br/historia>. Acesso em: 21 abr. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 17 out. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2020** – Resultados Preliminares. Brasília: Inep, 2020c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 17 out. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Monitoramento do PNE**. Brasília, DF, 2020d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/monitoramento-do-pne>. Acesso em: 06 maio 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020e. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 ago. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB** – Resultados e Metas. Brasília, DF, 2020f. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=962052>. Acesso em: 04 out. 2020.

INSTITUTO GRPCOM. **Sobre o Instituto GRPCOM**. Curitiba, [2020?]. Disponível em: <https://institutogrpcom.org.br/sobre/>. Acesso em: 02 set. 2020.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 119-137, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1793/1675>. Acesso em: 26 maio 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 ago. 2020

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3572/pdf.4>. Acesso em: 25 abr. 2020.

LOUREIRO, Cezar. **Acervo O Globo**. A trajetória de Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, 1986. 1 fotografia. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/a-trajetoria-de-darcy-ribeiro-20928867>. Acesso em: 23 maio 2020.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 26 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). São Paulo: IIEP, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8743504-Uma-pedagogia-para-o-trabalhador.html>. Acesso em: 23 set. 2020.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 112-132.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.) **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a. p. 53-68.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org). **Educação integral e tempo integral**. Em aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009b. p. 15-31.

MEMORIAL DA RESISTÊNCIA EM SÃO PAULO. **Iconografia**. São Paulo, [s. d.], 1 fotografia. Disponível em: <http://memorialdaresistencia.org.br/memorial/default.aspx?c=bancodedados&idlugar=111&mn=59#>. Acesso em: 12 set. 2020.

MENEZES, Janaína. Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 69-88.

MENEZES, Janaína. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 28, n. 45, p. 137-152, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/30033>. Acesso em: 22 mar. 2020.

MOLL, Jaqueline. A agenda da Educação Integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-148.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima. Diversidade e tempo integral: A garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/306/476>. Acesso em 20 jan. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro – 1991-1994. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 147-167.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – Escola de Formação de Professores. *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org). **Educação integral e tempo integral**. Em aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009. p. 35-49.

MONTEIRO, Mônica Porto Carreiro. **O Programa Novo Mais Educação: uma avaliação política da Política**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2535>. Acesso em 08 abr. 2020.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. s. p.

MORELLO, Ana Carolina; ARIAS, Valéria. O currículo disciplinar na educação integral e em tempo integral: a proposta da educação de tempo integral em turno único na rede estadual de educação do Paraná. *In*: X ANPED SUL, 2014. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1177-

PARANÁ. **Lei nº 790, de 14 de novembro de 1951.** Dispõe sobre a Divisão Administrativa do Estado no quinquênio de 1952 a 1956. Portal Leis Estaduais. Curitiba, 1951. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-790-1951-parana-dispoe-sobre-a-divisao-administrativa-do-estado-no-quinquenio-de-1952-a-1956>. Acesso em: 4 jun. 2020.

PARANÁ. **Resolução nº 832, de 19 de abril de 2010** – GS/SEED. Secretaria de Estado da Educação. *In*: PARANÁ, Governo do Estado do. Coletânea de Legislação Educacional, v. XVIII, Curitiba, 2010. p. 369-371. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/coletanea2010.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

PARANÁ. **Orientações para Implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único.** Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2013/documento_referencia_eti_turno_unico.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

PARANÁ. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação. Curitiba, 2015a. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/6/pdf/00142685.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação do Paraná: 2015-2025.** Curitiba, 2015b. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao/plano_estadual_de_educacao_pr_2015_2025.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações.** Curitiba, 2018a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

PARANÁ. **Caderno de Orientações para a Organização da Oferta de Educação em Tempo Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.** Curitiba, 2018b. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/anexo1_instrucao_162018_sued.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

PARANÁ. **Instrução nº 16, de 09 de outubro de 2018** – SUED/SEED (Superintendência da Educação/ Secretaria de Estado da Educação). Implanta e regulamenta a oferta da educação em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2018c. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_162018_sued.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

PARANÁ, Sistema Municipal de Ensino do. **Conselho Estadual de Educação.** Curitiba, 2018d. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=347>. Acesso em: 03 set. 2020.

PARANAÍ. **Lei Orgânica do Município de Paranavaí/PR,** de 4 de abril de 1990. *In*: Portal Leis Municipais. Paranavaí, 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-paranavai-pr>. Acesso em: 4 jun. 2020

PARANAIVAÍ. **Lei nº 4.399, de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Paranavaí. Secretaria Municipal de Educação. Paranavaí, 2015.

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

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade 2001. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique Paro (org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-47.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

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

PEREIRA, Eliane; MARTINS, Jackeline; ALVES, Vilmar; DELGADO, Evaldo. A Contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 3, n. 1, p. 154-161, maio 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38>. Acesso em: 21 jan. 2020.

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

RODRIGUES, Theófilo Machado. O socialismo utópico no pensamento de Abreu e Lima. **Revista Ensaios**, Niterói, RJ, v. 13, p. 32-44, jul./dez. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/41352562/O_socialismo_ut%C3%B3pico_no_pensamento_pol%C3%Aadtico_de_Abreu_e_Lima. Acesso em: 19 maio 2020.

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

ROSA, Alessandra Victor; PAIVA, Flávia Russo; COSTA, Valdeney Lima da. Ampliação dos tempos e espaços escolas no “Programa Novo Mais Educação”: rumo a qual concepção curricular? *In*: VI SEMINÁRIO NACIONAL E II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 2017, Vitória da Conquista. **Anais**. Vitória da Conquista, Bahia, v. 6, n.6, p. 107-123, 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7203/6987>. Acesso em: 10 maio 2020.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE**. Periódico Científico editado pela Anpae. Brasília, v.1, n. 3, p. 511- 530, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60121/37016>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.).

Marxismo e Educação: debates contemporâneos. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

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

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SEBRAE. **O JEPP.** [S. l.], [2020?]. Disponível em: <https://m.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/educacao-empreededora-no-ensino-fundamental,0c54be061f736410VgnVCM2000003c74010aRCRD>. Acesso em: 02 set. 2020.

SEDUC - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAÍ.
Informações. Paranaíba, 2020.

SETTI, Valdenice Maria da Silva. **Ampliação da jornada escolar do Colégio Estadual Industrial de Francisco Beltrão/PR:** Análise da proposta curricular de educação de tempo integral de turno único. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4341>. Acesso em: 21 mar. 2020.

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

SILVA, Paulo Marcelo Soares da. **História de Paranaíba.** 2. ed. Fundo Municipal de Cultura. Presidente Prudente, SP: Gráfica CS, 2015.

SILVA, Rogério Souza. A política como espetáculo: a reinvenção da história brasileira e a consolidação dos discursos e das imagens integralistas da revista Anauê! **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 50, p. 62-95, jul./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882005000200004&lang=pt. Acesso em: 19 mar. 2020.

SOUZA, Edilson de. Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. **Cadernos Eletrônicos de Ciências Sociais**, Vitória, v. 3, n. 2, p. 39-52, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/13654/9674>. Acesso em: 25 fev. 2020.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; MIRA, Marília Marques; WIHERS, Simone Weinhardt. A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas. *In:* COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.) **Educação integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii;

Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 209-218.

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação e a Crise Brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: Biblioteca Virtual Anísio Teixeira <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 21 fev. 2020.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. 5 ed. Organização e apresentação de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e Arte de Educar. *In*: ROCHA, João Augusto de Lima (org.). **Anísio em Movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. p. 257-287 (Coleção Biblioteca Básica Brasileira). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/1060>. Acesso em: 19 out. 2020.

TITTON, Maria Beatriz; BRUSCATO, Andrea Cristiane. Brasil e Chile: Desafios da educação integral. *In*: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL PENSAR E REPENSAR A AMÉRICA LATINA, Universidade de São Paulo, 2016. **Anais**. São Paulo, 2016. p. 1-10. Disponível em: https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/TITTON_BRUSCATO_II-Simposio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-America-Latina.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

VARES, Sidnei Ferreira de. A dominação na República Velha: uma análise sobre os fundamentos políticos do sistema oligárquico e os impactos da Revolução de 1930. *In*: **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, RS, v. 11, n. 1, p. 121-139, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/2491/1646>. Acesso em: 22 maio 2020.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 19-34, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00019.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIVIAN, Danise. **O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral**: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131044>. Acesso em 08 ago. 2020.

XAVIER, Cleber Cardoso. **Escola Parque**: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de arte no Brasil. Tese (Doutorado em Arte). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32017>. Acesso em: 08 jan. 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/112>. Acesso em: 06 ago. 2020.

YUS, Rafael. **Educação Integral**: uma Educação Holística para o Século XXI. Porto Alegre, Artmed, 2002.

RESPONDENTES AOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES

EDUCADORA 1. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

EDUCADORA 2. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

EDUCADORA 3. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

EDUCADORA 4. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

EDUCADORA 5. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

EDUCADORA 6. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

EDUCADORA 7. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

EDUCADORA 8. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

EDUCADORA 9. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

EDUCADORA 10. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

RESPONDENTES AOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PAIS

INDIVÍDUO 1. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

INDIVÍDUO 2. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

INDIVÍDUO 4. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

INDIVÍDUO 5. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

INDIVÍDUO 7. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

INDIVÍDUO 8. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

INDIVÍDUO 10. **Participante da pesquisa**. Paranaíba, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Questionário aplicado aos pais

QUESTIONÁRIO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS DE ALUNOS

NOME:	ESCOLA:
-------	---------

1. O que você é da criança que estuda nesta escola? (Ex.: mãe, avô, tia, etc.)

2. Desde que ano ele(a) estuda nesta escola? _____

3. Em que série ele(a) estuda? _____

4. Preencha o quadro abaixo listando as pessoas que moram na casa com o(a) aluno(a) e as informações solicitadas.

NOME	IDADE	PARENTESCO EM RELAÇÃO AO ALUNO(A)	OCUPAÇÃO/ TRABALHO	QUANTO RECEBE POR MÊS
Ex: Eduardo	37 anos	Pai	Pintor	1.300 reais

5. A criança gosta de estudar nesta escola em tempo integral? Marque um X na resposta que você considera a mais adequada:

- a. () Ele(a) não gosta de estudar na escola.
 b. () Ele(a) gosta um pouco de estudar na escola.
 c. () Ele(a) gosta muito de estudar na escola.

Em sua opinião, por que ele(a) sente isso? Explique.

6. Assinale o(s) motivo(s) para a criança estudar nesta escola. Pode assinalar mais de uma opção.

- a. () Localização da escola (fica perto da nossa casa).
 b. () Horário de funcionamento (com ele(a) estudando o dia inteiro, fica melhor para organizarmos a rotina de trabalho/afazeres da família).
 c. () Horário de funcionamento (acredito que com ele(a) estudando o dia inteiro seu aprendizado será melhor do que estudando apenas meio período).
 d. () Escola bem conceituada (as pessoas falam bem dela).
 e. () Falta de opção.
 f. () Outro motivo: _____

7. Explique como é a rotina da família com a criança estudando em tempo integral:

- a. A rotina da família é bem definida e funciona bem, conseguimos organizar nossos horários e ocupações com o horário de estudo dele(a).
- b. A rotina da família não é totalmente adaptada aos horários da escola, pois temos dificuldades para organizar nossas ocupações e horários com o horário de estudo dele(a).
- c. A rotina da família é complicada, pois a criança reclama de estudar o dia inteiro e sinto-me descontente em deixá-lo(a) na escola o dia todo.
- d. O horário da escola não interfere na rotina da família.
- e. Outra explicação:

8. Você considera que precisa melhorar alguma coisa na escola para atender os alunos o dia todo?

SIM NÃO

Caso você assinalou SIM, marque o que poderia ser melhorado:

- a. Infraestrutura. A escola precisa construir mais salas/espacos para melhor acomodar os alunos.
- b. Infraestrutura. A escola precisa de reformas. Há salas e espaço para realizar as atividades durante o dia, mas precisam de manutenção e serem aproveitados de uma maneira melhor.
- c. Atividades desenvolvidas. A escola não desenvolve atividades variadas, o que torna o dia cansativo e enjoativo para as crianças.
- d. Atividades desenvolvidas. A escola até tenta desenvolver atividades variadas, mas não possui espaço, salas, funcionários ou materiais para isso.
- e. Funcionários. A escola precisa de mais funcionários e/ou professores para atender os alunos.
- f. Materiais. A escola possui poucos materiais para trabalhar com os alunos.
- g. Outro: _____

Comente sua resposta se quiser:

9. Em sua opinião, qual a importância da escola para o futuro do(a) aluno(a)?

10. Você considera que estudar em uma escola em tempo integral é melhor para o desenvolvimento da criança do que estudar em uma escola de tempo parcial?

SIM NÃO

Explique o porquê da sua resposta.

OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!

Apêndice 2: questionário aplicado às professoras e membros da equipe pedagógica

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES/PEDAGOGOS QUE TRABALHAM EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM PARANAÍ

NOME:	ESCOLA:
-------	---------

1. Qual é a sua função na escola? Se for professor(a), por favor, anote em que turma você trabalha e com quais disciplinas.

2. Desde quando trabalha nesta escola? Qual é o seu horário de trabalho?

3. Qual é a sua formação e qual a área? (Ex: graduação, pós-graduação)

4. Sobre os alunos que frequentam a escola, como você vê o comportamento da maioria deles nas atividades propostas.

- a. Animados e motivados para fazer as atividades propostas ao longo do dia.
 b. Animados e motivados para fazer as atividades durante certo período do dia.
 c. Cansados e desanimados para realizar as atividades ao longo do dia.
 d. Cansados e desanimados para realizar as atividades durante certo período do dia.
 e. Tentam se esforçar, mas o cansaço acaba atrapalhando durante certo período do dia.
 f. Dependendo das atividades há mais envolvimento deles. Há atividades em que eles demonstram pouco interesse e outras em que demonstram mais interesse.
 g. Outra observação: _____

Você sente diferenças entre o período da manhã e da tarde? Comente sua resposta.

5. Cite obstáculos enfrentados durante o trabalho diário.

- a. A escola não possui todos os recursos necessários (espaços, funcionários, materiais) para que possamos desenvolver atividades variadas com os alunos, isso dificulta muito o trabalho, que fica comprometido e restrito.
 b. Nós, professores/pedagogos somos muito exigidos, mas o poder público não nos proporciona as condições de trabalho necessárias para o atendimento dos alunos em tempo integral.
 c. Muitos alunos não demonstram interesse nas atividades propostas e até atrapalham os demais.
 d. Há pouca participação dos pais/responsáveis dos alunos. Muitos não se preocupam com o desempenho escolar dos filhos/dependentes.
 e. Muitas famílias enxergam a escola em tempo integral como “um local para deixar as crianças durante o dia”, e não se preocupam se a criança está se desenvolvendo ou aproveitando a proposta de educação em tempo integral, pois a escola em tempo integral não é indicada para todas as crianças.

f. Outro(s): _____

Comente sua resposta.

6. Como você explora o tempo integral que os alunos passam na escola?

7. Você considera que poderia ser melhorado algo na escola em que você trabalha? Caso afirmativo, o que poderia ser melhorado?

8. Como você compreende o papel da escola em tempo integral para a formação das crianças?

9. Você considera que a escola atende as propostas da educação em tempo integral?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

Justifique a sua resposta.

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

ANEXOS

Anexo 1: Ofício da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) de Paranavaí autorizando a realização da pesquisa nas escolas municipais.



Prefeitura do Município de Paranavaí
Paço Municipal Prefeito "Antônio José Messias"
ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEDUC

Ofício nº 208/2019

Paranavaí, 15 de julho de 2019.

Prezada Senhora,

Em atenção ao Ofício nº01/2019, informamos que está autorizada a realização de pesquisa e coleta de dados para o projeto de mestrado da Sra Elaine Maestre Polido de Araújo denominado "O papel da educação em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental", a partir do segundo semestre de 2019.

Colocamo-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente.


ADÉLIA PAIXÃO
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Adélia Paixão
Secretária Mun. de Educação
Decreto 17.418/2017

Ilma Senhora
MÁRCIA MARLENE STENTZLER
PROFª DOUTORA DO PPIFOR - UNESPAR
Paranavaí - PR

Anexo 2: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) autorizando a realização da pesquisa de campo.

UNESPAR - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O papel da educação em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Pesquisador: MARCIA MARLENE STENTZLER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 23624919.0.0000.9247

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.692.112

Apresentação do Projeto:

O projeto é intitulado : O papel da educação em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

- Tem como objetivo Primário:

Compreender o papel da educação em tempo integral para o ensino e aprendizado dos alunos, muitos deles, filhos de trabalhadores, considerando as representações socioeducacionais dessas famílias e exigências educacionais postas a partir da legislação brasileira.

E como objetivo Secundário:

Analisar o funcionamento da organização didático-pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem nas duas escolas municipais em tempo integral de Paranaíba selecionadas para esta pesquisa, buscando compreender em que medida contribuem para a melhoria da educação pública.

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAÍVA
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNESPAR - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.692.112

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Descrever os riscos e benefício adequadamente como apresentados abaixo:

Riscos: Como haverá questões que pedem a expressão da opinião sincera dos participantes da pesquisa sobre o tema abordado, incluindo acerca da escola que está sendo pesquisada, isso pode causar um certo desconforto. Outro aspecto que também pode gerar um pouco de desconforto é que algumas perguntas exigem respostas sobre a vida pessoal e/ou familiar dos participantes, pois estão relacionadas aos objetivos da pesquisa.

A fim de amenizarmos esses desconfortos, será propiciado um ambiente tranquilo e reservado para que o participante se sinta mais à vontade para expressar suas opiniões. Além do mais, serão explicados os objetivos da pesquisa e esclarecido que as respostas serão confidenciais, garantindo-se que a identidade do participante seja mantida em sigilo. Ele não sofrerá interferências de outras pessoas ao responder o questionário e suas respostas serão utilizadas com o único propósito de contribuir com a pesquisa.

Benefícios:

Compreender as relações entre escolas em tempo integral, alunos e suas famílias, a fim de se discutir quais as representações que os responsáveis pelos alunos têm acerca do papel da educação em tempo integral e como os profissionais que atuam nas escolas compreendem o seu funcionamento e possibilidades socioeducacionais advindas dessa modalidade de educação. Essa discussão será essencial para entendermos se a escola em tempo integral tem contribuído para a melhoria da educação brasileira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sobre a metodologia, não traz claro o tipo de pesquisa e a abordagens utilizada, como também não define o período de coleta de dados e os locais que serão realizados as entrevistas e/ou questionários. A metodologia de análise dos dados também não traz nenhum referencial específico de análise quanto ao tamanho da amostra também não esta definido, mesmo sendo local o tamanho da amostra deve ser informada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os termos necessários à pesquisa, folha de rosto assinada, TCLE nas normas, e autorização da Secretaria Municipal de Educação e o TCDU assinado pelas pesquisadoras.

Recomendações:

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525, Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAÍ
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNESPAR - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.692.112

Observa os detalhamentos metodológicos, em especial de como será realizada a abordagem dos sujeitos da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer - aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1421475.pdf	04/10/2019 18:17:25		Aceito
Outros	o_papel_da_educacao_em_tempo_integral_nos_anos_iniciais_ensino_fundamental.odt	04/10/2019 18:16:44	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite_etica.odt	04/10/2019 18:01:14	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.odt	04/10/2019 17:59:54	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	27/08/2019 07:51:28	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Outros	oficio_secretaria_de_educacao.pdf	24/08/2019 10:44:36	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Outros	questionarios_professores.odt	24/08/2019 10:37:22	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Outros	questionarios_pais.odt	24/08/2019 10:36:39	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_noemia.pdf	24/08/2019 10:33:13	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_jayme.pdf	24/08/2019 10:32:32	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Outros	termo_de_ciencia_noemia.pdf	24/08/2019 10:31:56	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Outros	termo_de_ciencia_jayme.pdf	24/08/2019 10:31:27	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAÍ
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNESPAR - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.692.112

Não

PARANAVAI, 07 de Novembro de 2019

Assinado por:
MARIA ANTONIA RAMOS COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAVAI
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br