



Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**SÔNIA DE LOURDES ASSUINO MATHIAS**

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO  
NA DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE MARÍLIA - SP**

**MARÍLIA  
2015**



Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**SÔNIA DE LOURDES ASSUINO MATHIAS**

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO  
NA DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE MARÍLIA - SP**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres

**MARÍLIA  
2015**

Mathias, Sônia de Lourdes Assuino.

M431p O Programa Mais Educação na Diretoria de Ensino da Região de Marília - SP / Sônia de Lourdes Assuino Mathias. – Marília, 2015.

146 f. : 30 cm.

Orientador: Julio Cesar Torres.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

Bibliografia: f. 139-144

1. Educação integral. 2. Políticas Públicas. 3. Educação e Estado. I. Título.

CDD 379

SÔNIA DE LOURDES ASSUINO MATHIAS

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA DIRETORIA  
DE ENSINO DA REGIÃO DE MARÍLIA - SP**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Julio Cesar Torres  
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

2º Examinador: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Gisela do Carmo Lourencetti  
CUMML – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto

3º Examinador: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian  
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

Marília, 9 de dezembro de 2015.

*À minha família.*

*Sem o apoio do meu marido João Carlos, meus filhos Marlon e Marcel,*

*talvez, este Mestrado tivesse se perdido pelo caminho.*

*Esta conquista é nossa, por isso comemoraremos juntos.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Julio Cesar Torres, com quem tive a felicidade de cursar a disciplina de Políticas Públicas, por seu comprometimento com o saber e por suas aulas riquíssimas e agradáveis de assistir. Obrigada por ser meu orientador, por acreditar em meu potencial e por contribuir para meu crescimento intelectual.

À Professora Doutora Neusa Maria Dal Ri, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, por acreditar em mim e por seu apoio irrestrito e profissional.

À Professora Doutora Graziela Zambão Abdian, por sua dedicação e competência como professora, por acreditar na educação e nas pessoas.

À Professora Doutora Gisela do Carmo Lourencetti, por suas significativas contribuições para o meu trabalho.

A todos os colegas do grupo CEPAE, Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação, pela riqueza dos debates que juntos vivenciamos.

À doutoranda Viviani Fernanda Hojas, pelo apoio a mim ofertado durante todo o curso.

Aos integrantes da Seção Técnica de Pós-Graduação da Unesp-Marília, que sempre me atenderam prontamente e com profissionalismo.

Às bibliotecárias Elizabete Cristina de Souza de Aguiar Monteiro e Janaína Celoto Guerrero de Mendonça, da Unesp Marília, pela colaboração e paciência.

Ao Professor Aparecido de Oliveira, Supervisor de Ensino da Diretoria de Ensino da Região de Marília, que ao me convidar para participar de um grupo de estudos na Unesp Marília, acabou por despertar meu interesse em retornar aos bancos da Universidade.

Finalmente, mas não por último, à minha família, que sempre esteve ao meu lado, me acompanhando, colaborando e torcendo por meu sucesso neste Mestrado.

*O Sal da Terra*

Composição: Beto Guedes/Ronaldo Bastos

*Anda!*

*Quero te dizer nenhum segredo  
Falo nesse chão, da nossa casa  
Vem que tá na hora de arrumar...*

*Tempo!*

*Quero viver mais duzentos anos  
Quero não ferir meu semelhante  
Nem por isso quero me ferir  
Vamos precisar de todo mundo  
Prá banir do mundo a opressão  
Para construir a vida nova  
Vamos precisar de muito amor  
A felicidade mora ao lado  
E quem não é tolo pode ver [...].*

## RESUMO

Este estudo investigou se o Programa Mais Educação (PME), instituído como uma política pública de escola de tempo integral, constitui-se efetivamente numa política educacional com o propósito de estimular a educação integral. Buscou-se, também, apresentar dados que demonstram sua evolução de forma comparativa entre as esferas federal, estadual paulista e da Diretoria de Ensino da Região de Marília (SP). O PME foi criado pelo Governo Federal no ano de 2007, e implementado na rede pública de educação básica a partir de 2008, promovendo ampliação da jornada pela inclusão de atividades socioeducativas no contraturno escolar. São apresentados, ao longo do trabalho, aspectos essenciais que marcam a diferença entre educação integral e escola de tempo integral, desde a base conceitual oferecida pelos pensadores da Antiguidade Clássica, que já discutiam a educação integral do indivíduo, passando pelo Iluminismo, até chegar aos intelectuais contemporâneos do escolanovismo, que trataram da renovação do ensino e exerceram forte influência no pensamento educacional brasileiro. São destacados os modelos de escola de tempo integral idealizados e implementados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e a concepção de educação integral de Paulo Freire. As obras e a participação na vida pública do país desses três intelectuais brasileiros, na área da educação, serviram de fundamentação para a implementação de outros modelos de escola de tempo integral no Brasil, inclusive o Programa Mais Educação. Os resultados da pesquisa sugerem que a implementação do PME foi, em determinados momentos, feita em desacordo com a própria legislação que o rege. Sua distribuição territorial apresenta-se de forma pouco transparente, e sua oferta é restrita a apenas uma parcela do alunado da mesma unidade escolar, permitindo concluir que, mais que uma política pública de Estado, o PME tem nome, desenho institucional e métodos vinculados e subordinados a quem está, por ora, na condução e gestão do sistema educacional do país, caracterizando-se como mais uma política de governo.

**Palavras-Chave:** Programa Mais Educação. Escola de tempo integral. Educação integral. Política pública educacional.



## **ABSTRACT**

This study's goal is to discuss whether the Programa Mais Educação (PME), More Education Program in free translation, presented as a full-time school public politic, effectively constitutes an educational public politic, with the purpose of promoting the full-time education, as well as to present data demonstrating its evolution comparatively to the federal, São Paulo state and Regional Education Board of Marília city. The PME was created by the Brazilian Federal Government in the year of 2007 and implemented in the public basic education starting in 2008, promoting an increase in the studying hours by including socio-educative activities after class hours. Along this work, key differences between a full-time education and a full-time school are presented, from the conceptual basis offered by Classical thinkers who already discussed an individual's full-time education, through the Enlightenment, until contemporary New School intellectuals, who deal with the renovation of teaching and strongly influence the Brazilian educational thinking. Full-time school models idealized and implemented by Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro are highlighted, as well as the full-time education concept by Paulo Freire. These three Brazilian intellectual's works and the role in the country's public life in the education area provided the foundations for the implementation of other full-time school models in Brazil, including the Programa Mais Educação. Discussion of all the foregoing leads to the understanding the PME's implementation was, in certain moments, done in disagreement to its own legislation. Its territorial distribution is presented with little transparency and its offer is restricted to portion of the students of each school, leading to the conclusion that, more than a state public education politic, the PME carries the name, shape and methods related and subordinated to whoever is, at the time, leading the country's educational system, being characterized as another of the government's politics.

**Keywords:** Programa Mais Educação. Full-time school. Integral education. Educational public policy.

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
DERM	Diretoria de Ensino da Região de Marília
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEI	Escola de Ensino Integral
ETI	Escola de Tempo Integral
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNE	Plano Nacional de Educação

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Estrutura física do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	53
<b>Figura 2.</b> Planta baixa de implantação de CIEP padrão. ....	61
<b>Figura 3.</b> Vista de implantação de um CIEP com todos seus elementos.....	61
<b>Figura 4.</b> Vista do CIAC Bauru com todos os seus elementos. ....	66
<b>Figura 5.</b> Evolução da implantação dos CAICs, por Estado e Região. ....	68
<b>Figura 6.</b> Vista aérea de uma das edificações do CEU em São Paulo.....	72
<b>Figura 7.</b> Oficina de Orientação de Estudos e Leitura.....	97
<b>Figura 8.</b> Oficina de Tecnologias Educacionais.....	98
<b>Figura 9.</b> Oficina de Pintura.....	99
<b>Figura 10.</b> Oficina de Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas.....	99
<b>Figura 11.</b> Oficina de Danças.....	100
<b>Figura 12.</b> Oficina de Fanfarra.....	100
<b>Figura 13.</b> Oficina Horta Escolar.....	101
<b>Figura 14.</b> Oficina de Recreação e Lazer.....	103
<b>Figura 15.</b> Oficina de Educação em Direitos Humanos.....	103
<b>Figura 16.</b> Oficina de Promoção da Saúde.....	104
<b>Figura 17.</b> Definição de Público alvo para o Programa Mais Educação.....	106
<b>Figura 18.</b> Sugestão de Organização dos recursos e do espaço.....	107
<b>Figura 19.</b> Sugestão de Grade Curricular para o Programa Mais Educação.....	108
<b>Figura 20.</b> Kit Pintura.....	110
<b>Figura 21.</b> Kit Educação em Direitos Humanos.....	110
<b>Figura 22.</b> Recursos complementares.....	110
<b>Figura 23.</b> Resultados do IDEB 2011 e Alunos matriculados em período integral em 2012.....	116
<b>Figura 24.</b> Municípios por faixa de abrangência do EF no PME em 2014.....	122
<b>Figura 25.</b> Abrangência do PME nos municípios de SP.....	125

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Evolução do número de matrículas de Tempo Integral no Ensino Fundamental .....	114
<b>Gráfico 2.</b> Alunos matriculados em período integral em 2012 .....	115
<b>Gráfico 3.</b> Porcentagem de escolas públicas da Educação Básica com matrículas em tempo integral no ano de 2013. ....	117
<b>Gráfico 4.</b> Escolas de Ensino Fundamental que aderiram ao PME .....	119
<b>Gráfico 5.</b> Percentual das Escolas de Ensino Fundamental no PME.....	119
<b>Gráfico 6.</b> Escolas e matrículas em tempo integral na Educação Básica .....	121
<b>Gráfico 7.</b> Escolas participantes do PME no estado de São Paulo .....	124
<b>Gráfico 8.</b> Percentual das escolas participantes no PME no estado de São Paulo .....	124
<b>Gráfico 9.</b> Alunos participantes do PME 2014 .....	128
<b>Gráfico 10.</b> Participação das unidades escolares com tempo integral na DERM 2014 .....	129
<b>Gráfico 11.</b> Participação das matrículas em tempo integral na DERM 2014 .....	130

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro I. Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007: Fundamentação legal .....	84
Quadro II. Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 - Políticas Sociais .....	87
Quadro III. Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 – Articuladores do Programa.....	91
Quadro IV. Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 – Objetivos do Programa.....	94

## SUMÁRIO

SUMÁRIO .....	14
INTRODUÇÃO .....	16
1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL .....	27
1.1 A Antiguidade Clássica e sua contribuição para o pensamento pedagógico .....	27
1.2 O Iluminismo e a educação humanista .....	32
1.3 Jean-Jacques Rousseau e os ideais humanistas .....	33
1.4 Émile Durkheim: o pensamento sociológico e a educação .....	34
1.5 A Escola Nova e o pensamento inovador de John Dewey .....	36
1.6 O Manifesto dos Pioneiros da Educação no Brasil .....	39
1.7 Anísio Teixeira: o democratizador do ensino brasileiro .....	41
1.8 Darcy Ribeiro e sua ousadia como educador .....	44
1.9 Paulo Freire e a pedagogia crítica .....	45
2 HISTÓRIA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL .....	51
2.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro - CECR .....	51
2.2 Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs .....	59
2.4 O Estado de São Paulo e a Educação em Tempo Integral .....	70
3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL .....	82
3.1 Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril 2007 .....	83
3.2 Fundamentação legal .....	84
3.3 Políticas Sociais .....	87
3.4 Articuladores do Programa .....	91
3.5 Objetivos do Programa .....	94
3.6 O Programa Mais Educação e seus macrocampos de atividades .....	96
3.7 Acompanhamento Pedagógico .....	97
3.8 Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica .....	97
3.9. Cultura, Artes e Educação Patrimonial .....	98
3.10 Educação Ambiental e Econômica .....	101
3.11 Esporte e Lazer .....	102
3.12 Educação em Direitos Humanos .....	103
3.13 Promoção da Saúde .....	104
3.14 Estruturação do Programa Mais Educação nas Unidades Escolares .....	105
4 RESULTADOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ÂMBITO FEDERAL, ESTADUAL PAULISTA E DA DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE MARÍLIA - SP .....	112

4.1 As escolas de tempo integral e sua distribuição no território nacional .....	113
4.2 A implementação do Programa Mais Educação no território nacional .....	118
4.3 A implementação do Programa Mais Educação no estado de São Paulo .....	123
4.4 A implementação do Programa Mais Educação na Diretoria de Ensino da Região de Marília.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	132
REFERÊNCIAS .....	139
ANEXO I.....	145

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de estudo o Programa Mais Educação como uma política de escola de tempo integral, no âmbito das políticas públicas de formação integral, oferecida às crianças e adolescentes da educação básica da rede pública de ensino.

Nosso estudo focalizou, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, o pensamento acerca da educação integral e, em especial a escola de tempo integral no Brasil, observando os aspectos de sua implementação, a partir da década de 1950, até a recente criação, pelo Ministério da Educação (MEC), do Programa Mais Educação, que se propõe como uma política de escola de tempo integral.

Para a discussão das ações e indicadores dessa política educacional, elegeram-se os resultados apresentados pelo Ministério da Educação, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e pela Diretoria de Ensino da Região de Marília, estado de São Paulo.

As discussões que abordam a escola de tempo integral, em geral, procuram relacioná-la à educação integral do aluno. Os conceitos essenciais à compreensão do tema serão apresentados ao longo deste trabalho, com o propósito de oferecer uma diferenciação entre o que se entende por educação integral, e o que é chamado, formalmente, de escola de tempo integral.

Integral, por definição, quer dizer total, inteiro, global, e o que se pretende com a escola de tempo integral é, com a ampliação da jornada escolar, o desenvolvimento dos alunos de forma completa, oferecendo mais que conteúdos desenvolvidos na sala de aula. Buscando atingir o que, conceitualmente, se denomina de educação integral, que vai além das aparentes necessidades momentâneas de um grupo social que habita determinado local, em determinado tempo.

Educação integral não é um conceito novo, e nem uma necessidade nova, não podendo ser confundida apenas com horário integral ou tempo integral, que se caracterizam pela mera ampliação do tempo de permanência do aluno na instituição escolar. O assunto já era objeto de discussão desde a Antiguidade Clássica:

Aristóteles já falava em educação integral. Para ele, a educação integral era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas, e o ser humano apresenta múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Mais recentemente, no século XIX, Karl Marx também discutiu a educação integral, mas a ela se referiu como 'educação



omnilateral'. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. (GADOTTI, 2009, p. 21).

Cavaliere (2009) distingue as experiências na busca da educação integral em dois modelos distintos, porém, sem a pretensão de apresentá-los como modelos já cristalizados ou antagônicos, mas com a intenção de provocar uma reflexão, acerca dos investimentos de recursos públicos em ambas as direções.

Para ela, há um modelo de escola de tempo integral, e o outro de aluno em tempo integral. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores, uma vivência institucional de outra ordem, enquanto que no segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas.

Nesta pesquisa, também vamos destacar que desde a década de 1980, coincidindo com a redemocratização do Brasil e, mais particularmente, desde o início deste milênio, a discussão e a implementação das escolas de tempo integral no país tem se concretizado de forma mais evidente, mesmo que os números ainda se apresentem tímidos se comparados com nossa extensão territorial e contingente populacional.

O ensino em tempo integral passou a ser previsto na LDBN de 1996, em seu artigo 34, parágrafo 2º, que prevê que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996)

Mais recentemente, o PNE de 2014 estabeleceu vinte metas a serem perseguidas, dentre as quais, a de número seis visa a “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. (BRASIL, 2014a)

Apesar do empenho em pesquisar sobre educação integral e escola de tempo integral, procuramos dar ênfase, mais especificamente, ao Programa Mais Educação como política pública na área da educação.

O interesse por este estudo veio da vivência desta pesquisadora em quase trinta anos como educadora e gestora na educação básica pública paulista, tempo em que pudemos acompanhar a implementação do modelo de escola de tempo integral na rede paulista de ensino, e do Programa Mais Educação, do Governo Federal, no município de Marília (SP).

Para ilustrar o contexto, tivemos nossa primeira experiência prática com escola de tempo integral, apesar de não ter à época essa denominação, ao trabalharmos como professora do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), na década de 1990, no município de Marília. Depois, acompanhamos a implementação do programa Escola de Tempo Integral (ETI) em algumas unidades de ensino públicas da rede estadual e, mais recentemente, no ano de 2009, o Programa Mais Educação, que foi apresentado como opção de escola de tempo integral e oferecido para ser implementado, também, em escolas da área de atuação da Diretoria de Ensino da Região de Marília (SP).

Assim, o objetivo desta pesquisa foi discutir a evolução do Programa Mais Educação, seus avanços e resultados em todo território nacional e, em especial, na Diretoria de Ensino da Região de Marília (DERM), por meio da análise dos dados coletados à luz de nossos procedimentos metodológicos.

O tema que aqui se coloca nos permite, ao levantar como problema de pesquisa a evolução do Programa Mais Educação e sua distribuição pelo território nacional, problematizar se o Programa concretiza-se, na prática, como uma política pública de escola de tempo integral, e com consistência para permanecer como política educacional, ou, se vai seguir o exemplo de tantos outros programas, que existiram enquanto seus criadores estavam no poder. Para isso apresentamos, nos capítulos 2 e 3, fundamentos teóricos e epistemológicos sobre os conceitos e a história da escola de tempo integral e do Programa Mais Educação (PME).

Ao tratar o PME como uma política pública educacional, e ao considerá-lo como uma política de escola de tempo integral, como o MEC assim o denomina, se apresenta no estudo deste tema se, necessariamente, a oferta de educação integral na escola pública está vinculada à oferta de tempo integral de ensino, estando, dessa forma, a educação integral atrelada à ampliação da jornada escolar.

Também, torna-se objeto de discussão, se haveria uma situação de assistencialismo na oferta do Programa Mais Educação para as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica (IDEB)<sup>1</sup>, com a indicação para frequência em horário ampliado, preferencialmente aos alunos em situação de vulnerabilidade social, ou seja, a “educação integral” teria entre seus principais objetivos “proteger” jovens vulneráveis, retirando-os das ruas, mediante o aumento de seu tempo de permanência na escola.

Afinal, que escola de tempo integral procuramos discutir no âmbito deste estudo? Aquela que oferece a educação integral ou a que oferece a proteção à criança ou ao adolescente em situação de vulnerabilidade social? Ou as duas situações se conciliam e se realizam em uma só? A escola que se pretende seria destinada apenas à população pobre, perpetuando a segregação entre escola de ricos e escola de pobres, ou poderia se construir uma escola única para todos? Essa escola seria uma política de Estado ou apenas de governo?

Matos (2011, p. 120) não responde às questões apresentadas, mas colabora com a discussão, ao afirmar que:

Ao longo do estudo, em diversos fragmentos dos textos das leis e decretos analisados e do Programa Mais Educação/Mais Escola, observamos perspectivas indutoras de uma política socioeducativa de proteção integral. Destacamos aqui o pensamento de Algebaile (2009), de que está ocorrendo “fusão” entre a política educacional e a política social. Sabemos que a proteção integral é essencial à formação do homem, ainda mais quando se consideram os históricos descasos sociais no Brasil.

Cavaliere (2007, p. 1028) identifica em seus estudos pelo menos quatro tipos de escola de tempo integral, diluídas nos projetos em desenvolvimento no país:

- a visão de cunho assistencialista, predominante, que vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento, mas sim, a ocupação do tempo e a socialização primária. A escola deixa de ser o local do aprendizado para ser o local de atendimento às crianças das famílias pobres;

---

<sup>1</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007, reunindo, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

- aquela apresentada nos discursos das autoridades, de forma autoritária, quando apresentam a escola como uma espécie de instituição de prevenção ao crime, afirmando que é melhor a criança estar na escola do que nas ruas;
- a democrática, que proporcionaria a formação do cidadão com conhecimentos e espírito crítico, cumprindo um papel emancipatório;
- a concepção multissetorial de educação integral, que não precisa estar centralizada em uma instituição, que independe da estruturação de uma escola em tempo integral, partindo para setores não governamentais.

Se buscarmos em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, principais pesquisadores e precursores da educação integral e da escola de tempo integral no Brasil, perceberemos que eles defendiam que, todo estudo demanda de mais tempo para oferecer uma formação integral dentro de um conceito de escola democrática e, portanto, a escola destinada às classes mais pobres deste país deve ter horário ampliado, pois as escolas de tempo parcial são insuficientes para a formação que se pretende a esses alunos.

Para dar o aprofundamento teórico e metodológico necessário à pesquisa acadêmica proposta, acerca da educação de tempo integral e, em especial, discutir o Programa Mais Educação, este trabalho constituiu-se de pesquisa de natureza bibliográfica e documental.

Dentre as bases de dados e de leituras utilizadas para esta pesquisa, podemos citar a SciELO, *Scientific Electronic Library Online*, que é um modelo de biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e os bancos de dissertações da CAPES e da FAPESP.

Feita a pesquisa quantitativa nas bases de dados da CAPES e da BDTD, constatou-se que entre 2011 e 2015, foram realizadas 33 teses e dissertações sobre o tema: “Programa Mais Educação”, 24 das quais trazem o nome do Programa no título do trabalho e, as outras nove, no assunto ou no resumo.

Sendo o exercício da pesquisa científica uma busca de novos conhecimentos, torna-se necessário o levantamento bibliográfico como uma prática metódica e contínua, que se inicia com o projeto de pesquisa, e vai além de sua conclusão.

A pesquisa bibliográfica tem como referência o trabalho a partir de material já elaborado, como livros e artigos científicos, mas necessariamente precisa estar pautada em fontes confiáveis, para que não se comprometa a qualidade dos dados coletados. Por isso, ao

pesquisador é fundamental assegurar-se de que os dados foram obtidos a partir de fontes confiáveis, conhecendo suas origens e analisando cuidadosamente cada informação. De acordo com Gil (2002, p. 45):

[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente através de fontes bibliográficas. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Ainda de acordo com Gil (2002), os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência, e podem ser classificados como livros de leitura correntes, que abrangem os gêneros literários, como os que proporcionam conhecimentos científicos e técnicos. Há, também, os livros de referência, que possibilitam informações rápidas ou outras fontes de referência, como as enciclopédias ou os dicionários. Além dos livros, há os periódicos, jornais e revistas, que podem ser considerados como importantes fontes bibliográficas.

Em contrapartida às inúmeras bibliotecas físicas, hoje o pesquisador pode se apropriar de uma pesquisa mais rápida por meio da rede mundial de computadores, e, dificilmente, uma pesquisa não se apropria dessa ferramenta, mas ela deve ser feita de forma criteriosa e cuidadosa. Deve-se seguir um roteiro metodológico para proceder à busca do material científico, de acordo com o que se deseja pesquisar. Essa pesquisa, apesar de ser considerada rápida, deve ser completa e responsável, mesmo que demande tempo. Realiza-se a pesquisa bibliográfica na rede utilizando bases de dados científicos em sites de confiança, ou seja, controlados e fiscalizados criteriosamente por membros da academia científica, para que se garanta a veracidade e seriedade das informações utilizadas.

Enfim, com a finalidade de colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu a respeito do tema objeto de seu interesse, a pesquisa bibliográfica deve permitir a formulação do problema de pesquisa e seu aprofundamento teórico, o que dará maior qualidade e, certamente, credibilidade para a pesquisa em questão.

Com relação à pesquisa documental, apesar de assemelhar-se muito à pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), há diferença entre ambas na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que

não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados, de acordo com os objetos da pesquisa.

O autor defende, ainda, que o desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, porém, apresenta uma diferença fundamental quanto às fontes: enquanto na primeira as fontes são constituídas, sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas.

Pádua (1997, p. 62) considera que a pesquisa documental:

É aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]

Considera-se primária a pesquisa realizada diretamente com pessoas envolvidas com o objeto de estudo, bem como com objetos ou documentos a ele diretamente ligados. Assim, a pesquisa documental pode ser feita a partir de fontes primárias, enquanto que, em geral, a pesquisa bibliográfica se utiliza de fontes secundárias, oriundas de pesquisas realizadas por outros cientistas, que se utilizaram de fontes primárias ou secundárias, mas impregnaram o trabalho com sua interpretação e sua contribuição, a partir do material coletado.

A pesquisa documental realizada, de caráter intencional, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, permitiu-nos a compreensão mais profunda da legislação referente à educação integral, e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com foco no Programa Mais Educação, além de informações encontradas nos endereços eletrônicos do Ministério da Educação, em seu portal, nas páginas do Censo Escolar e do INEP.

Consultamos, também, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Diretoria de Ensino da Região de Marília (SP), órgãos públicos que forneceram dados que complementaram e deram embasamento empírico à pesquisa.

O primeiro capítulo do presente trabalho trata da concepção de educação integral, de escola de tempo integral, e suas correntes político-filosóficas, buscando fundamentos em pensadores e suas contribuições para a prática pedagógica, em especial, pela antiguidade grega de Platão (427-347 a.C) e seu discípulo Aristóteles (384-322 a.C), passando pelo

iluminismo de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), até chegarmos aos contemporâneos Émile Durkheim (1858-1917) e John Dewey (1859-1952).

No Brasil foi dada especial atenção às ideias de Anísio Teixeira (1900-1971), Darcy Ribeiro (1922-1997) e Paulo Freire (1921-1997), no contexto da mesma fundamentação teórica de escola de tempo integral para a educação integral.

Ao estudarmos esses pensadores, não podemos deixar de destacar o movimento educacional denominado “Escola Nova”, que se tratou de um movimento de renovação do ensino, surgido no final do século XIX e início do século XX, e que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil.

Partindo dos ideais do escolanovismo, em 1932, um grupo de intelectuais brasileiros, influenciados pelas ideias de Dewey e Durkheim, promulga o Manifesto dos Pioneiros, ocasionando mudanças significativas no pensamento educacional brasileiro. Esse documento tornou-se o marco na renovação educacional do país, cobrando do Estado um plano geral de uma escola única, pública, obrigatória e gratuita, voltada para todos, sem discriminação de classe social. Essa escola integral e única, proposta pelo Manifesto dos Pioneiros, assumiria, com uma feição mais humana, o desenvolvimento natural e integral do ser humano.

A partir desse marco histórico, surge a influência do pensamento de concepção liberal de Anísio Teixeira nas experiências de escola de tempo integral no Brasil, o que será tratado no segundo capítulo desta dissertação, a partir de uma rica fonte bibliográfica que nos deu o embasamento teórico necessário para a pesquisa realizada.

Dando prosseguimento às necessidades de mudanças educacionais debatidas no século XX, após o Manifesto dos Pioneiros, a influência de Anísio Teixeira torna-se forte nas experiências de escola de tempo integral. O primeiro modelo implementado por ele, no ano de 1950, enquanto secretário da educação e da saúde no estado da Bahia, denominado Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), também conhecido como “Escola Parque”, foi um centro educacional popular em nível primário, e que propunha atividades em tempo integral, baseando-se nos ideais liberais.

No estado do Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, no ano de 1983, foi desenvolvido o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizado por Darcy Ribeiro, com forte influência do conceito anisiano de educação integral. Na sequência, no ano de 1991, no governo de Fernando Collor de Mello, inspirados no modelo dos CIEPs, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), e no

ano de 2003, no município de São Paulo, foram inaugurados os Centros Educacionais Unificados (CEUs), pela então prefeita Marta Suplicy.

Para esses modelos de escola de tempo integral, projetaram-se e construíram-se prédios imponentes, com o objetivo de atenderem necessidades específicas da maioria dos alunos, provenientes dos segmentos sociais de baixa renda, que vão além das salas de aula, incluindo alimentação, banho, esporte, saúde e acolhimento.

Esses quatro modelos de escola foram relevantes durante a gestão de seus idealizadores, mas o deixaram de ser, assim que saíram do cargo os governantes que vincularam seus nomes aos projetos. É notado que a ideia principal se manteve, mas dentro de projetos vinculados a outros nomes e partidos políticos que assumiram o poder.

Com base em outra concepção de política educacional, tanto arquitetônica, quanto filosófica de atendimento aos alunos, apresentamos, também, os exemplos das escolas de tempo integral implementadas pelo governo do estado de São Paulo, durante duas gestões do governador Geraldo Alckmin. Seu primeiro período foi entre 2001 e 2006, e o segundo período entre 2011 e com a previsão de conclusão do mandato para o final de 2018.

Enfim, percebemos, na curta história da escola de tempo integral em nosso país, que mesmo com as mudanças ocorridas entre as trocas de governos, seguidas de constantes e pouco consolidadas reformas na estrutura educacional, o que tem sido fatos constantes, a concepção original dos vários projetos de escola de tempo integral sofreu alterações, leves ou profundas, mas continuou de alguma forma.

A busca pela melhoria na qualidade da educação brasileira tem testado modelos de escola de educação integral, associadas à ampliação da permanência do aluno na escola, com a relevância de uma política pública que viria resolver outros problemas que assolam nosso país, mas que estão aquém do âmbito escolar.

Nessa perspectiva de inferências do poder público na construção de modelos educacionais, que atendam à melhoria da qualidade de ensino no Brasil, e que ampliem o tempo de permanência do aluno na escola, é que foi apresentado pelo governo federal, no ano de 2008, por meio do Ministério da Educação, mais especificamente no âmbito do PDE, o Programa Mais Educação, no intuito de se atenderem as especificidades da população, levando-se em conta as diferenças socioeconômicas e culturais, bem como a extensão do território brasileiro.

O Programa Mais Educação foi idealizado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, sob a coordenação da professora Jaqueline Moll, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que ao ocupar o cargo de



Diretora de Educação Integral, implementou o Programa Mais Educação, com a estratégia de induzir a educação integral em escolas de tempo integral.

Jaqueline Moll tem uma trajetória acadêmica e de vida pública com ênfase nas políticas públicas educacionais ligadas à alfabetização, à educação de jovens e adultos, ao fracasso escolar e às pedagogias urbanas, o que certamente lhe deu fundamentação teórica para tratar sobre a educação integral. Atuou no período entre 2005 e 2013 junto ao Ministério da Educação, sendo convidada a coordenar a implementação de alguns programas, dentre eles, o Programa Mais Educação.

No terceiro capítulo estudou-se, especificamente, o Programa Mais Educação (PME) como política pública de escola de tempo integral. Detalhamos a legislação pertinente ao tema, e outros documentos oficiais que discutem o passo a passo de seu funcionamento, buscando-se discutir o embasamento teórico levado a cabo por seus idealizadores.

Considerado como importante ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, define como seu objetivo estimular a educação integral dos alunos por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. O PDE, por meio da articulação de políticas públicas federais, estaduais e municipais, pretende apresentar-se como um instrumento indutor da qualidade da educação no país, por meio de ações de diversas naturezas, com o intuito de alavancar a educação no Brasil:

O PDE é um plano executivo organizado em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização; é composto por mais de quarenta programas e ações – dentre os quais destacamos o Programa MAIS EDUCAÇÃO – que objetivam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas pelo PNE. (BRASIL, 2009, p. 12).

Com a criação do Programa Mais Educação, propõe-se o aumento do tempo de permanência dos estudantes sob a responsabilidade da escola, a ampliação do espaço educativo para além dos seus muros, com o estabelecimento de parcerias, e o oferecimento de atividades esportivas e culturais, de forma a complementar o turno regular, buscando-se, assim, a redução da evasão, da reprovação, das distorções da idade escolar e, conseqüentemente, da vulnerabilidade do aluno. (BRASIL, 2009)

Partindo-se do exposto, baseados na fundamentação teórica desta pesquisa, apresentada nos capítulos anteriores, pelo pensamento dos grandes defensores da educação

integral do indivíduo em defesa de uma sociedade justa e democrática e, passando pela legislação educacional brasileira, o quarto capítulo tem por finalidade investigar a evolução do Programa Mais Educação, no intuito de problematizarmos se o mesmo se apresenta, efetivamente, como uma política pública de escola de tempo integral, a partir dos dados apresentados neste estudo.

O quarto capítulo, portanto, apresenta e discute os resultados do Programa Mais Educação no território nacional, no estado de São Paulo e, em especial, o caso da Diretoria de Ensino da Região de Marília (SP), por meio da análise dos dados coletados acerca da oferta de escolas de tempo integral aos alunos do ensino fundamental da rede pública, de modo comparativo entre as três esferas de poder.

A Diretoria de Ensino da Região de Marília (SP) é uma subdivisão administrativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, responsável pela supervisão das escolas de educação básica em 14 municípios, divididas em escolas de ensino infantil, fundamental e médio, e distribuídas em 21 escolas particulares, 40 municipais e 60 estaduais. Daremos ênfase, nesta pesquisa, para os dados das escolas de ensino fundamental da rede pública estadual de ensino.

Cientes de que a Diretoria de Ensino da Região de Marília (SP) representa apenas uma pequena fatia dentro do imenso território brasileiro, os dados apresentados e discutidos, durante o quarto capítulo, não têm o intento de conclusão do tema, mas de contribuir para a continuidade das pesquisas a serem realizadas sobre a temática, levando em consideração que se trata de uma política pública com grande flexibilidade garantida por sua legislação instituinte.

E, desse modo, apresentamos nossas considerações finais, buscando-se discutir e problematizar, à luz dos objetivos lançados por esta pesquisa, e das evidências empíricas apresentadas, as contradições do Programa Mais Educação enquanto política pública de oferta e garantia de escola de tempo integral e do que se entende por educação integral.

## **1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Este primeiro capítulo discute a nossa fundamentação teórica em alguns pensadores que debateram sobre a educação integral do indivíduo, procurando conhecer, o contexto histórico em que estão inseridos e o pensamento de cada um deles, procurando perceber a contribuição e influência que exerceram nos sistemas educacionais da atualidade e, em especial, na concepção da educação integral e da escola de tempo integral.

### **1.1 A Antiguidade Clássica e sua contribuição para o pensamento pedagógico**

Considerando que a gênese da educação integral se encontra na Antiguidade Clássica, buscaremos conhecimentos na ideia platônica de estado ideal, em que o homem recebia uma formação completa, do ponto de vista físico, moral, social e intelectual, a fim de bem conduzir o Estado, e participar da vida em sociedade.

A conexão do pensamento de Platão, e sua compreensão de educação integral com o contexto educacional atual, mostra-nos o quão abrangente é o papel da educação, e que a formação do indivíduo transcende qualquer época ou tempo histórico.

Ao entrar em contato com a genialidade do pensamento de grandes filósofos, como Sócrates, Platão e Aristóteles, inquieta-nos identificar, o quanto a educação poderia ter avançado ao longo de mais de dois milênios de história, e o quanto, ainda, se discute acerca de seus avanços. Incontestável é que, até os dias atuais, as principais pesquisas e debates sobre educação buscam fundamentação na Antiguidade Clássica e em seus grandes pensadores, tendo em vista a atualidade de suas ideias.

Sócrates (469-399 a.C.) nasceu em Atenas, e foi mestre de Platão (427-347 a.C.), que, por sua vez, foi mestre de Aristóteles (384-322 a.C.). A filosofia que Sócrates propõe é de não ensinar o conhecimento pronto, mas a levar seus discípulos a pensarem, a buscarem a verdade por meio da indagação, do diálogo.

Sócrates inventou o método pedagógico do diálogo, envolvendo a ironia e a maiêutica. Desse modo, distanciava-se tanto de Esparta, onde a educação atendia aos interesses do Estado, quanto dos sofistas, com a sua educação voltada apenas para o sucesso individual. Sócrates foi pioneiro em

reconhecer, como fim da educação, o valor da personalidade humana, não a individual subjetiva, mas a de caráter universal. (PAGNI, 2007, p. 1).

Esse método pode ser entendido como a pedagogia da razão, e passa a ser seguido por muitos filósofos e educadores, entre eles Platão, que faz de Sócrates, porta voz de muitas de suas ideias, sendo difícil separar o pensamento dos dois: “[...] o pensamento socrático se confunde com a própria obra de Platão, já que esta apresenta Sócrates ora como um mestre, cujas lições são relatadas, ora como a personagem de um mestre que divulga a filosofia platônica, conferindo-lhe legitimidade.” (PAGNI, 2007, p. 1).

Entende-se em Pagni (2007), que, com a filosofia de conhecimento do homem, Sócrates buscava um incessante exame de si e dos outros, por meio da reflexão do “Conhece-te a ti mesmo”. Era na busca pela essência do homem que o próprio Sócrates respondia que sua alma era sua própria razão e a sabedoria humana vinha do conhecimento que o homem tinha dele mesmo. O papel do educador era o de ensinar ao homem a conhecer-se e a cuidar da sabedoria, mais que do corpo.

A missão de Sócrates foi a de conhecer e questionar a realidade humana, investigar o homem e a sua alma. Conhecendo a si mesmo por meio da filosofia, o homem conheceria seus limites e possibilidades, em uma relação dele com ele, e com os outros e dos outros com ele. O limite da sabedoria de Sócrates estaria na sua própria ignorância: “Só sei que nada sei”. Sentindo-se ignorantes, as pessoas iriam questionar a realidade, procurar conhecer a si mesmas, suas possibilidades, e a relação entre as pessoas. Admitir a própria ignorância em busca do conhecimento, e tentar fazer com que outras tantas pessoas também o fizessem, o levou a muitas inimizades políticas e acusações de perverter a juventude contra o Estado.

Discípulo de Sócrates, Platão foi um filósofo que influenciou muito a educação de sua época e de tudo que veio depois dele, e até hoje é referência para o estudo da pedagogia.

Platão viveu na cidade de Atenas, no século IV a.C. Nesse tempo, a Grécia era formada pelas cidades-estados, que passavam por momentos de muitas disputas e guerras, sendo dominada por um período de tirania, o que abalou a democracia como sistema político. Nesse perturbado contexto político, Sócrates, seu mestre, foi julgado e condenado à morte, com a alegação de que seus ensinamentos corrompiam a juventude, e este fato marcou, profundamente, Platão e sua concepção sobre educação.

Um ponto favorável à formulação do pensamento educacional de Platão, com a finalidade de formar cidadãos comprometidos com a coletividade, foi a crítica ao modo como a sociedade de seu tempo vivia, caracterizada por excesso de liberdade, aliada à tirania dos governantes. Esse contexto fez com que Platão perdesse a confiança no sistema político

da época, e concebesse uma ideia de educação com vinculação política. Visando à formação completa do cidadão, a partir de um processo educacional, que se daria nos âmbitos físico, moral e intelectual, Platão pretendia formar cidadãos capazes de governar uma cidade.

Platão defendia em sua obra “A República”, que a educação deveria ser fornecida pelo Estado, que tem a responsabilidade em formar seus cidadãos.

A educação, portanto torna-se coletiva. Não se trata mais de uma educação individual, no caso, de um preceptor, de uma educação grupal, aberta a coletividade. Essa mudança de um ensino individual para um ensino grupal vai exigir uma institucionalização da educação, já que a socialização da educação exigirá uma instituição correspondente que a coordene. (TEIXEIRA, E. 1999, p. 17).

Em termos gerais, educação para Platão, além de obrigação do Estado, tem que ser integral, visando ao indivíduo como um todo. Só assim se conseguirá viver em uma sociedade com homens livres, equilibrados, com domínio das suas paixões, e que agem segundo a razão. Consequentemente, o governo será justo e governará para o bem-estar de seus habitantes.

No pensamento de Aristóteles, discípulo de Platão e mestre de Alexandre, o Grande, a questão educacional foi vista como um instrumento importante para o Estado garantir a formação dos dirigentes das pólis. Para ele, o ponto norteador nessa relação entre educação e política, é a formação do indivíduo para o exercício da cidadania.

Ao nos debruçarmos sobre os textos de Aristóteles, percebemos, com clareza, que para ele a questão da ética está associada à educação do cidadão, ou seja, na sua concepção, não tem como separar a formação ética do indivíduo da questão pedagógica, sendo assim, o homem torna-se virtuoso pela educação.

Parece estar subjacente ao conjunto dos enunciados aristotélicos sobre felicidade, justiça, amizade, prazer e, especialmente, sobre o discernimento necessário para o agir correto e conveniente, a ideia de função pedagógica inerente ao âmbito do desenvolvimento da moral. É óbvio que Aristóteles não propõe, de modo explícito, a relação entre ética e pedagogia, mas ela, sem dúvida, está pressuposta como algo dado. Tudo indica que a própria filosofia, para Aristóteles, possui uma dimensão pedagógica. (PAVIANI, 2012, p. 1).

O Estado, como tratado por Aristóteles, não tem apenas o objetivo de defender seus cidadãos da guerra, mas, também, de educá-los para a vida pública, e o aspecto de educar o cidadão moralmente para a vida pública é o que mais lhe interessa. Dessa forma, ele defende que a educação tem caráter público e, como não dá para separar o homem do Estado, e o Estado é um só para seus cidadãos, a educação deve ser a mesma para todos, feita em público e de forma comum. Vale ressaltar, aqui, que a educação não era a mesma para homens livres e para escravos, que não dispunham de tempo livre para se dedicarem à vida pública.

Como não há senão um fim comum a todo Estado, só deve haver a mesma educação para todos os súditos. Ela deve ser feita não em particular, como hoje, quando cada um cuida de seus filhos, que educa segundo suas fantasias e conforme lhe agrada; ela deve ser feita em público. Tudo o que é comum deve ter exercícios comuns. É preciso, ademais, que todo cidadão se convença de que ninguém é de si mesmo, mas todos pertencem ao Estado, de que cada um é parte e que, portanto, o governo de cada parte deve ter como modelo o governo do todo. (ARISTÓTELES, 2002, p. 78 apud ABREU; HEROLD JÚNIOR, 2010, p. 72).

Segundo Abreu e Herold Júnior (2010, p. 73), Aristóteles defendia que a primeira fase da educação da criança, até os sete anos, caberia à família, que deveria protegê-la “de tudo o que ferisse o pudor” e que “eram as primeiras impressões as que mais afetavam as crianças”. Na segunda fase da educação, a partir dos sete anos, até os vinte e um, o ensino toma um caráter mais formal, preparando o corpo e a alma para a prática das virtudes. Aristóteles ressaltava que o homem deveria começar aprendendo as coisas necessárias, e que a ciência deveria ser aprendida com moderação. Nesse modelo de educação, o indivíduo estava sendo preparado para viver em sociedade de forma harmônica, para ser feliz.

Em suma, os fundamentos éticos e políticos para o processo educativo em Aristóteles são de dois tipos: o que prepara os indivíduos para uma vida social harmônica e o que prepara os indivíduos para serem felizes nessa vida social. Esses fundamentos fazem da educação não um mero processo de acrescentar à natureza humana o conhecimento, mas um processo que molda a natureza de tal forma que ela de amórfica se torna algo cuja forma será uma disposição adquirida, pelo hábito e pelo ensino, para bem agir. (SANTOS et al., 2012, p. 20).

Segundo Gadotti (2009, p. 21), “a educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de

múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida”. Enfim, seu processo educativo se preocupava em formar o homem como um ser social, ético e político, e para que isso acontecesse, Aristóteles defendia a ética e a política realizada com a educação de um homem novo, que desfrutava seu tempo pensando coisas significantes à vida espiritual, e buscava viver segundo a razão, tendo como finalidade, a felicidade. Mas, toda “[...] a perspicácia da filosofia de Aristóteles, ao pensar a educação e relacioná-la com a vida política, não foi força suficiente para impedir as transformações que levaram ao declínio político e econômico da Grécia”. (ABREU; HEROLD JÚNIOR, 2010, p. 74).

Como consequência do declínio político e econômico, a Grécia foi ocupada durante o expansionismo do Império Romano, tendo o invasor romano sofrido forte influência cultural grega nas artes, especialmente a pintura e a arquitetura, e na religião.

Em virtude da grande extensão territorial e de conflitos internos, no final do século IV, o Império Romano dividiu-se em duas partes. O Império Romano do Ocidente, sediado em Roma, sofreu com a invasão dos bárbaros, e teve sua queda datada de 476.d.C. A outra parte, o Império Romano do Oriente, também denominado Império Bizantino, existiu por cerca de mil anos, até sua queda em 1453, quando sua capital Constantinopla, caiu e foi dominada pelos turcos otomanos.

Com a queda do Império Romano do Ocidente, encerra-se, no Século V, o período da antiguidade clássica e seus renomados filósofos.

Após as invasões germânicas, também chamadas bárbaras, ocorreu um processo de ruralização da sociedade europeia, e surge um novo modo de organização social, política e econômica da sociedade, denominado Feudalismo, que predominou na Europa durante a Idade Média. A sociedade feudal era uma sociedade hierarquizada, que tinha de um lado, no poder, a nobreza e o clero, representado pela Igreja Católica, e do outro lado, os camponeses e pequenos artesãos.

A educação e a cultura tiveram forte influência e controle da Igreja, e só eram acessíveis ao clero e à nobreza. Dentro de uma visão eurocentrista, na Idade Média, a Europa mergulha num período de escuridão de conhecimento, representada pela religião e pelo absolutismo monárquico, que teriam impedido o desenvolvimento da razão, criando um período de atraso científico e cultural.

## 1.2 O Iluminismo e a educação humanista

Entre os séculos XI e XV, o feudalismo começa a se desintegrar com a retomada comercial e o renascimento urbano, e começa a dar lugar ao mercantilismo, que prepara o caminho para o advento do sistema capitalista. Nesse momento histórico, o evento das Grandes Navegações leva à expansão territorial, e o clero é abalado pelas reformas religiosas de Lutero. É o período conhecido como Renascimento, assim chamado por se caracterizar pela redescoberta e revalorização cultural da antiguidade clássica, e pelo surgimento de ideais humanistas.

E o Renascimento trouxera de volta o brilho artístico-cultural da civilização greco-romana. Sendo assim, podemos constatar que este período foi, indubitavelmente, um tempo de grandes transformações e que contou com pensadores que manifestavam o interesse pela formação de posturas críticas que pudessem ser estendidas a diversos segmentos da vida humana. Ao associarem as ideias de conhecimento crítico a uma visão de melhoramento do Estado e da sociedade em que se faziam inseridos, o Iluminismo aparece como uma era que dá vazão à criticidade e a filósofos críticos, dentre eles, Jean-Jacques Rousseau. (VALEIRÃO, et al., 2012, p. 85).

No período entre os séculos XVII e XVIII, também conhecido como Iluminismo, grandes artistas e pensadores, denominados renascentistas, colocam-se como herdeiros do pensamento e da cultura da antiguidade clássica. Esses pensadores declaram-se a favor do uso da razão, contra o Antigo Regime, e defendem maior liberdade econômica e política, com o apoio da burguesia.

Segundo Boto (2010, p. 282), o Iluminismo tinha como uma de suas principais referências a crítica à sociedade estamental e seus privilégios exclusivos à realeza e ao clero, e defendia a valorização do aperfeiçoamento humano por meio do conhecimento e do aprimoramento do indivíduo.

Apostando no avanço do espírito humano e do conhecimento, no progresso dos povos e na caminhada do gênero humano rumo a um indefectível percurso de aprimoramento – a que chamava perfectibilidade –, o Iluminismo foi também um movimento de fé: fé na razão, no futuro, na flecha de um tempo, no comércio entre os homens e, finalmente, fé na educação.



Entre os principais filósofos da época, destacam-se Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778), Diderot (1713-1784), d'Alembert (1717-1783) e Rousseau (1712-1778).

### **1.3 Jean-Jacques Rousseau e os ideais humanistas**

Dos intelectuais da época, vamos destacar Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), nascido na Suíça, considerado um importante filósofo do Iluminismo, que ficou conhecido, também, pelas severas críticas que fazia ao sistema educacional de sua época, deixando importantes contribuições para a educação da contemporaneidade. Seu nome está fortemente ligado aos ideais da Revolução Francesa, e é usado como referencial por muitos pedagogos da Escola Nova e da atualidade, por conta de seu pensamento acerca da educação.

A globalidade do seu projeto educacional, desenvolvida nos cinco livros do *Émile*, contém, portanto, duas dimensões ou etapas bem distintas: a educação natural (*éducation domestique*) e a educação social (*éducation publique*). Enquanto a primeira visa à formação do 'homem físico', abarcando a idade da necessidade, da natureza e da força, a educação social destina-se à formação do 'homem civil', em seus aspectos moral, jurídico e político, correspondendo à idade da razão e da sabedoria. Embora distintas entre si, tais etapas encontram-se profundamente entrelaçadas, pois seria inimaginável, segundo Rousseau, pensar o homem físico desconectado do homem civil e este, por sua vez, sem a noção de pertença a ordem das coisas. (DALBOSCO, 2012, p. 1118-1119).

De acordo com Dalbosco (2012, p. 1123), Rousseau acusava a educação de sua época de não dar um tratamento adequado às crianças, que eram tratadas apenas de forma racional e igualadas aos adultos, sem que se levasse em conta seus desejos naturais. Seu projeto de educação natural para as crianças procurava considerar a construção de um modo de vida equilibrado, proporcionando um contrapeso entre a razão e seus desejos, com respeito à individualidade. “Trata-se de evitar, como se pode observar, tanto o excesso como a falta”.

Quando Rousseau propõe uma educação natural, de formação autônoma para o convívio social, está preocupado com a formação integral do cidadão, do ponto de vista físico, ético e moral, como era proposto por Platão e Aristóteles, e como passou a ser proposto por muitos dos intelectuais que o sucederam até o movimento escolanovista, que será abordado adiante.

A criança para Rousseau, ao contrário, é mais ligada à natureza que o adulto, estava mais próxima de sua própria raiz. Assim sendo, a criança era decisivamente distinta do adulto. E a ignorância dessa distinção foi um dos grandes alvos de denúncia do movimento escolanovista. O homem acabava procurando o adulto, a si mesmo, na criança, sem atentar para o que ela realmente é. Nesse sentido qualificava a criança negativamente, pelos seus atributos faltantes, e não conseguia apreendê-la positivamente, pelos seus atributos reais e presentes. Para os autores da Escola Nova, essa ignorância do adulto em relação às especificidades do ser infantil aparecia claramente na forma como se fazia a educação tradicional. O centro de seu processo era o adulto instruído, a criança deveria, pela força e tempo do processo educativo, tornar-se também adulto instruído. Nada é mais errado que esse princípio para os discípulos de Rousseau. Para eles a questão era exatamente a oposta. A escola deveria se reconciliar com a infância buscando conhecê-la, exercitando suas necessidades, confiando a ela os rumos do processo pedagógico. (MESQUITA, 2010, p. 67).

A vinculação da concepção de educação integral atual, com a de Rousseau, leva em conta a contemporaneidade de suas ideias, que fomentam discussões entre o que as escolas públicas de educação básica oferecem, e o que se pretende oferecer, com a ampliação da jornada escolar, para a formação integral do indivíduo.

O projeto de educação natural de Rousseau, que se propõe a respeitar as experiências trazidas pela criança e sua individualidade e, ao mesmo tempo, oferecer conhecimento científico, sabedoria, serve como referencial para o modelo de escola objeto de estudo deste trabalho.

#### **1.4 Émile Durkheim: o pensamento sociológico e a educação**

Filho de uma família de rabinos, Émile Durkheim nasceu em 1858, na França, mas decidiu abandonar a religião judaica e ser professor de filosofia, estudou em escola tradicional de Paris. As decisões tomadas durante sua vida, certamente, tiveram influência da época de perturbações sociais e de crise profunda que viveu na França, por ocasião da expansão do capitalismo industrial, em contraponto com a organização das classes operárias, influenciadas pelo marxismo. Acrescenta-se, também, a toda essa turbulência, o crescente sentimento da necessidade da laicidade da educação, ou seja, a crescente oposição à dominação religiosa sobre a educação.

[...] Persuadiu-se, então, de que, se um dia devesse ensinar, sua missão seria a de ajudar seus compatriotas a trilhar o caminho rumo a uma

sociedade que, unida e solidária, pudesse superar seus próprios conflitos – e contribuir para estimular as mudanças sociais que permitiriam a seus concidadãos viver o que ele chamou de “bem por excelência”, ou seja, a comunhão com os outros. (FILLOUX, 2010, p. 11-12).

Determinado a contribuir com a sociedade, Durkheim resolveu que sua contribuição seria pela educação. Decidiu ser professor e, assim, participar do processo de mudança social, introduzindo a tomada de consciência sociológica na representação que a sociedade tem de si mesma. Dessa forma, passa a elaborar modelos de escola e de pedagogia importantes para as ações a serem concretizadas no campo das ciências sociais, trabalhando como professor de filosofia no ensino secundário, até deixar a Faculdade de Bordeaux e ir a Paris, em 1902, assumir, na Sorbonne, a cátedra de ciência da educação e sociologia, que ocupou até sua morte, em 1917.

Professor, filósofo e sociólogo, Durkheim toma por base de seu pensamento a questão das doutrinas políticas e sociais da época, que influenciavam todo pensamento social: ser individualista, como queriam os liberais e os economistas, ou socialista na definição de Karl Marx?

Durkheim aproxima-se de Marx, mas tinha sua própria concepção sobre as relações existentes na sociedade, por conta dos conflitos ideológicos existentes. “[...] Desde sua saída da ENS, Durkheim nunca desistirá de mostrar que a integração de uma sociedade moderna, resultante da expansão do capitalismo, é condicionada por uma nova definição do individualismo e do socialismo, definição esta que só poderia ser dada pela ciência social”. (FILLOUX, 2010, p. 13).

Dentro do modelo durkheimiano, a sociedade é formada por indivíduos, e estes, por sua vez, conseguem viver em sociedade, por que nela existem valores e regras, transmitidas, em parte, pela escola. Durkheim defende a ideia de que a sociedade, enquanto objeto construído pela sociologia, não é nem transcendente, e nem imanente aos indivíduos, pois, ao mesmo tempo em que ela é construída pelo indivíduo, coloca regras que controlam seu comportamento, para que ele possa viver coletivamente e dentro de uma consciência social. Nesse processo, o papel do mestre é de conduzir a classe enquanto grupo social, levando em conta a vida coletiva espontânea que se cria em seu seio.

Sociedade e indivíduo são ideias que andam juntas, segundo Durkheim, o indivíduo desejando melhorar, a sociedade melhora a si mesmo. A educação tem por objetivo engrandecer o indivíduo e torná-lo parte da sociedade, a partir da construção de um ser

social identificado com os valores societários. Tanto os valores institucionais, transmitidos pela escola, quanto os valores individuais, são importantes na construção de um projeto moderno coletivo.

[...] Durkheim afirma que, diferente da família, voltada a ensinamentos de caráter privado e doméstico, a escola surge como complementar a esta, como instituição responsável pela construção de indivíduos morais e eticamente comprometidos com o ideal público. A sociedade do final do século XIX, segundo o autor, demandava a construção de espíritos solidários e altruístas para consolidar o projeto de modernidade do século XX. A educação moral das instituições família e escola teria a responsabilidade, portanto, de forjar a personalidade de um novo sujeito social, agora identificado com a proposta de uma sociedade burguesa e capitalista. (SETTON, 2005, p. 338).

Estudar Durkheim, no contexto de uma proposta de escola de tempo integral, é perceber que para ele, tal como considera ser a sociedade, educação também é algo construído coletivamente, numa ação coordenada pela relação entre mestres e alunos, e que essa relação não pode se limitar apenas à sala de aula. A educação integral, responsável por construir o chamado ser social, não pode ser apenas formal, limitada à sala de aula, mas deve buscar elementos na vida coletiva, a classe deve ser considerada uma pequena sociedade, e não apenas um aglomerado de indivíduos.

### **1.5 A Escola Nova e o pensamento inovador de John Dewey**

Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, com origens no final do século XIX na Europa, que tratava de mudar os rumos da escola tradicional, e que se fortaleceu na primeira metade do século XX, a partir de renomados intelectuais que debatiam sobre educação.

Na Europa, podemos destacar, como inspiração, Jean-Jacques Rousseau que, além das severas críticas à educação de sua época, apresentou propostas inovadoras. Na América do Norte, o grande precursor do movimento foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), com a ideia de uma escola progressiva, que valorizava a experiência humana, estabelecida a partir de um modo de vida associativa. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram amplamente debatidas após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, especialmente por Anísio Teixeira.

Enquanto na Europa, no final do século XIX, o movimento da Escola Nova tratava de mudar o rumo da educação tradicional, pelo impulso à ideia do desenvolvimento da autonomia da criança e de sua liberdade reflexiva, dando-lhe sentido vivo e ativo, daí entende-se a denominação que também recebia de “Escola Ativa”, na América, o pedagogo John Dewey tornava-se um dos líderes da denominada educação progressiva norte-americana desse período.

O pensamento de Dewey também está baseado na capacidade reflexiva do estudante. Para ele, o indivíduo deve ser dotado de raciocínio crítico para resolver situações das relações sociais, por isso, a educação não pode se resumir apenas a transmitir conhecimentos prontos, como fazia a escola tradicional, mas era necessário formar a criança como um todo, importando-se com o crescimento físico, emocional e intelectual. Era preciso, dessa forma, criar as possibilidades de integrar o aluno à sua vida social, daí a importância que dava para a realização de atividades práticas, como experiência educativa e da defesa da democracia dentro das escolas, para a constituição de uma sociedade democrática.

A teoria educativa de John Dewey baseia-se numa concepção da natureza humana marcada pela plasticidade e pela abertura. O ser humano é entendido fundamentalmente como interação, sendo as relações sociais determinantes na constituição do sentido do self. (BRANCO, 2010, p. 609).

O sentido de self, a que se refere Branco (2010), está relacionado com a identidade do indivíduo, o que segundo ela, na perspectiva de Dewey, não pode ser visto como algo já constituído, mas, sim, como algo que vai se formando com a apreensão de conhecimentos a partir do aprofundamento das experiências individuais, como resultado das relações existentes na sociedade da qual faz parte, e a elasticidade que a criança apresenta está em sua capacidade de adquirir novos conhecimentos, novos hábitos e métodos, que a levam ao progresso da aprendizagem e do relacionamento social.

Dessa forma, na sua concepção educativa democrática, Dewey propõe uma educação progressiva que valoriza a experiência humana, estabelecida a partir de um modo de vida associativa, constituído pela participação do indivíduo dentro de uma sociedade que regula o conjunto das relações e o desenvolvimento dos seres humanos como indivíduos. A educação progressiva de Dewey destaca, no currículo, atividades manuais e criativas, que

estimulem as crianças a experimentar e pensar por si mesmas, para que aprendam melhor, realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados.

Dentro das estruturas democráticas, a educação progressiva possibilita o aprofundamento das experiências humanas, com a escola voltada aos interesses do aluno, valorizando sua curiosidade natural, e tendo a função democratizadora de justiça social.

As preocupações da era progressiva, em termos de maior justiça social e econômica, aparecem refletidas na obra de Dewey. Para ele, só uma mudança em termos educacionais poderá suscitar uma reforma social. Incidindo, inicialmente, nas questões da educação e da escolarização, os seus escritos tornam-se, progressivamente, mais focados na elaboração de uma filosofia da experiência, possuindo, contudo, uma relevância direta para a educação. A centralidade da educação relacionada com a expansão da experiência, fortemente enfatizada pelo autor, insere-se na defesa pelo movimento progressivo da expansão de programas e oportunidades educativas. (BRANCO, 2014, p. 786).

Ainda em Branco (2014), entendemos que, preocupado com a justiça social, Dewey acreditava que a educação permitiria o fortalecimento das comunidades, que sofrem com preconceitos impostos pela sociedade de forma geral; por isso, foi grande apoiador das escolas públicas, que deveriam estar preparadas para ajudar os indivíduos a enfrentarem as diversidades existentes, estabelecendo uma sociedade que pressupõe a construção de uma relação entre a individualidade e a comunidade de forma democrática.

A partir da leitura de Cunha e Sacramento (2007), percebemos como o pensamento deweyano, ao vincular o saber a uma prática, apropria-se da proposta dos gregos antigos, já estudadas neste capítulo, recontextualizando-a em seu tempo. O saber, aqui, não se dissocia da prática. Assim, apoderando-se do conhecimento, o indivíduo passa a ter consciência para entender seu contexto. Com a preocupação ética e social de Platão e Aristóteles sobre a formação completa, integral, do cidadão, Dewey procura dar sustentação às suas ideias, porque, para ele, “educar é formar indivíduos capazes de agir criticamente na vida social e reajustar seus valores na medida em que se defrontam com os problemas concretos de sua época”.

Para Cavaliere (2007, p. 1022), as vivências reflexivas propostas por Dewey são de fundamental importância na concepção de escola de tempo integral, com a formação integral do aluno, por propor práticas que valorizam as experiências humanas, respeitando sua individualidade, e incentivando o desenvolvimento das relações sociais. Seria a escola uma espécie de “comunidade em miniatura”, que estaria permanentemente recriando a sociedade,

dentro de um processo de construção e reconstrução de experiências que, ao mesmo tempo, possibilitassem a apropriação do conhecimento, e a percepção dos problemas e das diferenças sociais, com a capacidade de atuarem sobre elas?

Para o autor, toda a prática social que seja vitalmente compartilhada é, por sua natureza, educativa. Só quando padronizada e rotinizada é que perde seu valor educativo. São as experiências partilhadas ou conjuntas que adquirem real significação. (CAVALIERE, 2007, p. 1022).

A educação realizada pelo poder público pode ter efeitos mais eficientes e democráticos, com a valorização da prática social e das atividades reflexivas, criando significados e conhecimentos, e eliminando a possibilidade de fragmentação do processo educativo, tendo, como resultado, dentro da concepção da filosofia grega, a promoção da justiça social, com a formação de um indivíduo mais harmônico, e integrado com a natureza e a sociedade.

Partindo do pensamento de Dewey, e do que foi apresentado até o momento, podemos entender que ele via na democracia a forma mais eficiente de lidar com as diferenças existentes em uma sociedade. Ao tratar a democracia como experimental e reflexiva, propõe que ela permite um questionamento mais amplo das ideias e dos interesses dos seus indivíduos, tendo, como consequência, a discussão sobre a cidadania e seu exercício.

A educação progressiva, de acordo com a concepção de Dewey, com a teoria associada à prática, valorizava o indivíduo dentro de um modo de vida associativo, possibilitando-lhe viver em uma sociedade ética, atingindo a tão buscada felicidade.

## **1.6 O Manifesto dos Pioneiros da Educação no Brasil**

Ventos que mostravam mudanças no sistema educacional europeu e norte-americano chegaram ao Brasil no final do século XIX, e início do século XX. Nesse período da história, o mundo vivia a expansão industrial e o crescimento da urbanização. Preocupados com o Brasil, que também passava por mudanças políticas, sociais e econômicas, alguns políticos e intelectuais, viam na universalização da escola pública, o meio mais efetivo de combate às desigualdades sociais do país, e sua inserção nesse momento desenvolvimentista.

Recorrendo à leitura de Vidal (2013), no Brasil, sob a essência do pensamento liberal, as ideias do escolanovismo se propagaram, e a escola passou a ser vista como instrumento capaz de implementar a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades e a individualidade do cidadão. Dentro dessa ideia, é que nos remetemos ao pensamento de Dewey, da valorização do indivíduo no contexto de uma sociedade democrática.

O pensamento liberal da Escola Nova no Brasil entende a escola como aparelho da democracia, que deve se tornar um investimento do Estado. Este, por sua vez, deveria encontrar condições para colocar em prática as reformas educacionais necessárias e urgentes, diferindo de outras nações, nas quais a escola se tornou um negócio de educadores de instituições específicas, como a Igreja Católica, por exemplo.

Dentro do espírito republicano democratizador que Anísio Teixeira e outros tantos pensadores viviam na década de 1920, a reforma educacional proposta esbarrava em um modelo elitista de educação. O modelo tradicional vigente era meramente alfabetizador e controlador da classe popular, e estava preocupado com seu crescimento quantitativo, e não qualitativo. Essa preocupação com a expansão da alfabetização da população deu-se de forma autoritária, levando-se em conta o momento econômico que o país vivia, e movido pela exigência de qualificação de uma mão de obra que atendesse os interesses da industrialização e da urbanização dos centros econômicos em expansão.

Pretendia-se ‘libertar o povo da ignorância’. A bandeira da alfabetização surgia como uma cruzada moral de salvação da nação, como a solução para todos os males. A compreensão da ignorância como doença, dos analfabetos como seres que ‘vegetavam’, a formulação ‘povo-criança’, a ser educado e preparado para transformar-se em ‘povo-nação’, levavam a um projeto autoritário de educação escolar. O desenvolvimento e a radicalização dessa tendência autoritária conduziram, anos mais tarde, às formulações educacionais do movimento Integralista, anteriormente aqui referidas, mas a ilusão de que a alfabetização e a escolarização tinham algo de milagrosas em si mesmas era, na década de 20, muito generalizada. Disciplina, higiene e alfabetização compunham as bases de uma visão política ainda muito indiferenciada e que correspondia a uma primeira resposta às necessidades de uma nova ordem econômica, modelada pela indústria e pela vida urbana. (GONDRA, 2003 apud CAVALIERE, 2010, p. 251).

No ano de 1932, período do governo de Getúlio Vargas, um grupo de intelectuais, que na sua maioria atuava na área da educação ou da imprensa, reuniu-se e publicou um Manifesto, conhecido depois como Manifesto dos Pioneiros da Educação, no qual



questionou novos rumos para a educação brasileira, com ideais de modernização do sistema educativo e social do país.

Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava educação tradicional, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola. (VIDAL, 2013, p. 579).

O documento foi um marco na história da reestruturação da educação brasileira, por realmente propor uma escola nova, diferente do modelo de educação que o país apresentava até o momento, que estava sob o controle maciço da Igreja Católica, ou seja, primava-se por uma escola laica, com um plano educacional organizado pelo Estado, e que este assumisse a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino. Esse novo modelo de escola deveria se estender a todo cidadão, e mais ainda, apresentando modelos educacionais de coeducação, visando proporcionar a igualdade de oportunidades entre as pessoas, sem qualquer distinção, enfim, promovendo justiça social.

### **1.7 Anísio Teixeira: o democratizador do ensino brasileiro**

Entre tantos intelectuais signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação no Brasil, destacamos Anísio Teixeira (1900-1970), por suas ideias e pela importante contribuição para o assunto objeto do presente trabalho.

Diante de uma biografia extensa e de grande valor para a educação, encontramos em Farias (2001), alguns fatos que apontam quem foi o educador Anísio Spínola Teixeira: nascido no ano de 1900, no estado da Bahia, filho de uma família tradicional e com significativa participação na vida social e política do país, estudou na Universidade do Rio de Janeiro, onde se formou em Direito.

Em 1924, aos 24 anos de idade, a convite do Governador da Bahia, Francisco Marques de Góes Calmon, assumiu o cargo de Inspetor Geral do Ensino, da Secretaria do Interior, Justiça e Educação Pública, e o exerceu por cinco anos. Nascia o educador Anísio Teixeira, que participou ativamente do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, e exerceu cargos públicos importantes também no Rio de Janeiro e em Brasília, propondo e realizando reformas no sistema educacional brasileiro. Ao longo de sua vida foi jurista, intelectual,

educador e escritor. De 1936 a 1945, durante a ditadura de Getúlio Vargas, exilou-se no interior da Bahia, trabalhando na tradução de trabalhos de autores de língua inglesa.

Em contato com sua trajetória de vida, não resta dúvida de sua vocação e grandiosa contribuição para a história da educação de nosso país. Da vontade de ordenar-se padre, ao curso de bacharel em Direito, Anísio Teixeira sempre mostrou ter nascido mesmo para ser educador. Desde cedo, no exercício dos cargos de relevada importância que assumira, entrou em contato com renomados educadores, do Brasil e de outros países, e buscou formação e conhecimento nos Estados Unidos, onde conheceu John Dewey, de quem se aproximou e, mais tarde, traduziu dois ensaios, que foram reunidos no livro, com seu prefácio, denominado *Vida e Educação*.

Anísio Teixeira conferiu seu pensamento de democratizador do ensino brasileiro nos diversos órgãos públicos educacionais, em âmbitos municipal, estadual e federal, nos quais teve oportunidade de exercer cargos de direção, entre os quais, podemos destacar, a Secretaria Geral da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes), e o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Chegou a ter atuação internacional quando assumiu, durante uma temporada em Londres, o cargo de Conselheiro de Educação Superior junto à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Participou, ativamente, da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, e foi um dos idealizadores da Universidade do Distrito Federal do Rio de Janeiro e, mais tarde, da Universidade de Brasília, participando de sua concepção e administração como reitor, até o período do golpe militar de 1964. Foi autor de várias obras literárias, todas elas referentes à educação.

De todo seu legado, um exemplo muito pesquisado, e usado como ação prática daquilo que idealizou, como modelo de educação inovadora e democrática, é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, assunto a ser tratado no próximo capítulo, criado durante sua gestão à frente da pasta de Secretário da Educação e da Saúde no estado da Bahia, no período entre 1947 e 1950, porque, para ele, educação não podia ser privilégio de alguns.

Na condução dessa pasta, conseguiu organizar os conselhos municipais de educação e fundar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro popularmente conhecido como Escola-Parque. Nele procurava oferecer à criança uma educação ativa e integral, cuidando desde sua alimentação até a preparação para o trabalho e a cidadania. Esse modelo configura experiência inédita nos anais brasileiro da educação. Sua concepção de escola era tão inovadora que foi considerada parâmetro internacional e divulgada pela Unesco em outros países. (FARIAS, 2001, p. 208).

Conhecedor da situação da educação brasileira, e do contexto socioeconômico que o país vivia, e preocupado com a formação democrática do cidadão, Anísio Teixeira concebe a escola de tempo integral, com a ampliação de suas funções. A defesa que fazia do aumento da jornada escolar nos diferentes níveis de ensino estava baseada na ideia de uma educação escolar liberal e mais abrangente, que alcançasse áreas da cultura e da preparação do indivíduo para o trabalho, e para a o exercício da cidadania.

Segundo Lima (2011, p. 232), a educação progressiva, idealizada por Anísio Teixeira, faz severas críticas à moderna sociedade industrial, alegando que ela produz um “[...] indivíduo perdido, fragmentado e neurótico, sensível apenas a formas de excitação ou da sensação”. Por conta disso, o novo modelo educacional, para se tornar eficaz, deve ser estendido a todos, com a interferência do Estado, porém, regulado no uso da ciência e da democracia, e com uma pretensão de equalização das diferenças sociais, pois, segundo ele, só com a interferência governamental se poderia promover os ajustes educacionais necessários. Anísio Teixeira sugeria a municipalização da escola, com prioridade aos anos iniciais do ensino, a chamada escola primária, e defendia uma administração local, por entender que o objetivo era uma escola com atividades práticas e reflexivas, que reproduzisse a comunidade em que está vinculada. Assim, a descentralização do sistema educacional seria necessária, desde que feita de forma articulada entre as três esferas do poder público.

Como já pudemos observar na concepção de Dewey, considerado forte influência no pensamento de Anísio Teixeira, a escola seria a comunidade em miniatura, e o aluno, com oportunidades de realizar atividades práticas e reflexivas, seria preparado para compreender o mundo e viver democraticamente.

Nesse sentido, no pensamento anisiano, não dá para conceber a formação do aluno com atividades em uma escola de período parcial, pois além da educação intelectual elementar que a escola já oferece, é preciso dotar a escola com as atividades de trabalho, recreação e de arte existentes na comunidade, e isso só se torna possível com a oferta de uma escola com tempo ampliado, em período integral, isenta de ideologias religiosas, e administrada pelo poder público, com um plano educacional organizado pelo Estado, que assume a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino.

Diante do reconhecimento nacional e internacional, e de tantas críticas, a iniciativa de Anísio Teixeira marcou o início de um movimento de emancipação da educação brasileira, um importante modelo de escola, e riquíssima bibliografia, que permanece como

referencial até os dias de hoje, apesar de todos acontecimentos políticos e econômicos pelos quais o país passou ao longo da segunda metade do século XX.

### **1.8 Darcy Ribeiro e sua ousadia como educador**

Darcy Ribeiro nasceu no estado de Minas Gerais, em 1922, formou-se antropólogo, em 1946, pela escola de Sociologia e Política de São Paulo, e foi grande defensor da causa indígena, sendo autor de vasta bibliografia nessa área.

Em 1957, foi designado para dirigir a Divisão de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), pelo educador Anísio Teixeira, de quem sofreu forte influência, e com quem, mais tarde, uniu-se, e juntos, idealizaram a Universidade de Brasília. Depois de ter sido Reitor da Universidade de Brasília, Darcy Ribeiro foi convidado para ser Ministro da Educação no governo de Jânio Quadros, em 1961, e Chefe da Casa Civil no governo de João Goulart, no período de 1961 a 1964. Sua participação nas reformas educacionais de base foi significativa, assim como sua participação ativa, junto com Anísio Teixeira, nas discussões e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961.

Com a tomada do poder pelos militares, após o golpe de 1964, Darcy Ribeiro teve seus direitos políticos cassados, e exilou-se em países vizinhos. Nesse período, escreveu boa parte de suas obras, assessorou governantes do Chile e do Peru, e fez várias palestras relacionadas à educação em universidades do Uruguai e Venezuela. Voltou à cena no Brasil em 1976, passando a dedicar-se à educação pública.

Findada a ditadura militar no Brasil, em 1985, a defesa acerca da escola de tempo integral, com o discurso de uma escola mais democrática e humanizadora, retorna às discussões nas agendas de políticas públicas ligadas aos assuntos educacionais. O estado do Rio de Janeiro, pelas mãos e pelo idealismo de Darcy Ribeiro, sai à frente, com a implantação de escolas de tempo integral. Seguindo a concepção de Anísio Teixeira, são criados, durante os dois períodos em que Leonel Brizola governou o estado do Rio de Janeiro, de 1983 a 1987, e de 1991 a 1994, cerca de quinhentos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

A idealização dos CIEPs, nas décadas de 1980 e 1990, representou a retomada de um tema bastante debatido, e que foi bandeira de luta dos Pioneiros da Educação no início do século XX. Mais de sessenta anos depois, dentro das expectativas daquele grupo de intelectuais pioneiros, parecia que pouco se tinha avançado, pois ainda estava em discussão

a necessidade de reformas educacionais, e a ampliação da jornada escolar. Entendia-se que, somente com essas reformas nas escolas, seria possível oferecer formação intelectual e atividades práticas na área da saúde, cultura, esporte e lazer, com o intuito de se criarem oportunidades de integração à vida social, fatores importantes para a constituição de uma sociedade mais justa e democrática.

Em 1982, Darcy Ribeiro foi eleito vice-governador do Rio de Janeiro, com Leonel Brizola e, em 1990, Senador da República. Em 1992, passou a integrar a Academia Brasileira de Letras. Em 1996, atuou junto ao Senado Federal para a aprovação do projeto de lei que deu origem à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN 9394/1996.

Além do sentido de urgência na relação com o trabalho, a perspectiva da morte alimentou uma pulsão autobiográfica, expressa nos vários textos em que reviu sua trajetória e se definiu como intelectual e político. A angústia da finitude e o temor do esquecimento são objetos de reflexão em Testemunho, publicado em 1990, em Confissões, que escreveu em 1996 e não chegou a ver publicado, e no romance Migo, de 1988 [...] É explícita a vontade de vencer o tempo e o esquecimento, permanecendo na memória das gerações futuras. O desejo de ser lembrado se realizaria pelas obras que edificou e que permaneceriam como testemunho, contrastando com as ‘tantíssimas’ aulas que deu, condenadas ao esquecimento. Darcy seria lembrado por suas obras – ou ‘fazimentos’, como gostava de chamá-las – e não por sua atuação acadêmica. Isso, porém, não o deixava confortável. (HEYMANN, 2012, p. 265-266).

Darcy Ribeiro morreu em 1997, deixando uma extensa bibliografia no campo da etnografia, antropologia, educação e romances. Polêmico e engajado nas lutas políticas e sociais, queria ser lembrado pelas suas ideias, e não apenas por seus empreendimentos.

### **1.9 Paulo Freire e a pedagogia crítica**

Paulo Reglus Neves Freire, ou Paulo Freire, contemporâneo de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, foi um grande educador que lutou pela qualidade da escola pública e sua democratização, servindo como referencial a muitos trabalhos pedagógicos. Pernambucano, nascido em 1921, formado em Direito pela Faculdade de Direito de Recife, escolheu dedicar-se às causas da educação.

Quando fazia parte da equipe do Presidente João Goulart, elaborou um inovador método de alfabetização de adultos, e organizou uma Campanha Nacional de Alfabetização. Durante o período da ditadura militar, foi perseguido, preso e exilado. Considerou esse

período de sua vida muito produtivo, pois teve a oportunidade de desenvolver programas de educação para vários países, a convite de órgãos oficiais.

Ao retornar para o Brasil, em 1980, passou a ser professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP e da Universidade de Campinas - UNICAMP. O trabalho como Secretário da Educação na Prefeitura de São Paulo, na gestão de Luíza Erundina, período de 1989 a 1991, foi considerado uma de suas experiências mais significativas no exercício de cargo público.

Paulo Freire morreu em maio de 1997, em plena atividade como educador, deixando uma vasta obra literária, sendo considerado um dos maiores educadores e pensadores que o Brasil já teve.

Confrontar o pensamento de Paulo Freire com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro permite-nos observar importantes convergências entre eles, como por exemplo, quando tratam a educação como prioridade na construção da sociedade democrática, sem privilégios, e buscando a promoção da justiça social. Para eles, a escola precisa ser o lugar que prepara o aluno para compreender o mundo e viver democraticamente.

Em sua preocupação com a formação histórica do país, no contexto da recente industrialização e urbanização, Paulo Freire debatia sobre as relações elitizadas e autoritárias que a sociedade brasileira apresentava, e que refletiam nos métodos de ensino existentes nas escolas públicas. Via a necessidade de uma escola que propiciasse, além do conhecimento, a formação de hábitos, com atividades práticas e reflexivas, promotoras da educação democratizadora, de libertação dos métodos alienantes que a sociedade autoritária impõe ao seu povo.

[...] Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. Este é o dilema básico, que se apresenta, hoje, de forma iniludível, aos países subdesenvolvidos - ao Terceiro Mundo. A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 35-36).

Paulo Freire reforça o quanto é urgente e inadiável a conscientização da população brasileira, mas bem sabe que uma educação voltada para a politização das massas, jamais será aceita por forças que alienam a sociedade, em defesa de seus interesses. Para a manutenção da alienação, essas forças que se fazem parecer justas e protetoras das camadas mais fracas da sociedade,

[...] destorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do homem, de sua dignidade, de sua liberdade [...] Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa. (FREIRE, 1967, p. 37-38).

Percebe-se, a partir das suas obras literárias, e pelas suas experiências pedagógicas, que apenas a escola não é determinante nas transformações sociais que se pretende. É preciso muito mais, envolver a comunidade e seus meios de cultura, manter a confiança no indivíduo e na sua capacidade de criar, aprender e ensinar.

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo que se manifesta nas formas de sua ação, reflete a sua situação do mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer 'bancária' ou de pregar no deserto. Por isto mesmo, é que muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante. (FREIRE, 1987, p. 49).

Nessa linha de pensamento apresentada, experiências mais recentes de escola de tempo integral têm se pautado, buscando oferecer formação integral aos seus alunos, por meio de uma educação mais humanizadora e crítica, capaz de educar cidadãos que promovam a justiça social.

No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e

vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre. (GADOTTI, 2009, p. 21-22).

Por conta de sua visão integral de educação, defendendo uma educação humana e completa ao longo de toda vida do indivíduo, em oposição à educação unilateral, esta, direcionada à formação alienada, é que Paulo Freire é considerado um homem omnilateral, e suas obras, de fundamental importância para a educação brasileira quando se pretende implementar mudanças que proporcionem justiça social.

Praticamente um século se passou desde o advento da Escola Nova, e novas visões sobre educação integral surgiram com o desenrolar da história, mas, sem dúvida alguma, permanece a base da discussão dos grandes pensadores aqui apresentados, da antiguidade clássica até os dias atuais.

Enxergamos nos pensadores e intelectuais aqui apresentados, como embasamento teórico para este trabalho, o fio condutor para o objeto de nosso estudo, o Programa Mais Educação (PME), criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que apresenta como objetivo a educação integral com a implementação da escola de tempo integral. O Programa propõe a ampliação da jornada escolar para o mínimo de 7 horas diárias, proporcionando além das aulas regulares, atividades sócio-educativas no contraturno escolar.

Como pudemos observar durante a leitura deste capítulo, para Rousseau, assim como para Platão e Aristóteles, a educação tem que ser integral, proporcionando a formação do indivíduo para o exercício da cidadania. E, o Programa Mais Educação, em seu Manual Passo a Passo, também faz a defesa da educação integral “[...] como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática [...]” (MOLL, 2011, p. 6-7).

Da mesma forma, Durkheim também trata a escola como uma instituição responsável pela formação ética e moral do indivíduo e, ainda defende que a sala de aula deveria ser vista como uma pequena sociedade e não como um aglomerado de indivíduos, devendo, a educação, buscar elementos na vida coletiva. Nessa linha de pensamento, o Programa Mais Educação, como se apresenta estruturado, e como está estabelecido na Portaria 17/2007, propõe que todos os espaços podem se transformar em espaços educativos e sua apropriação deve ir além dos muros escolares, desenvolvendo assim, no indivíduo jovem, o sentimento de vida coletiva, com a formação de atitudes éticas e democráticas.



Se buscarmos elementos do Programa Mais Educação em Dewey, grande influenciador do pensamento de muitos educadores brasileiros, que se destacaram na discussão da educação integral e na implementação de escolas de tempo integral, nos depararemos com a ideia de uma escola progressiva, integrando o aluno à vida social, sugerindo a realização de atividades práticas e coletivas, com função democratizadora e de justiça social.

Reflexos do pensamento de Sócrates, Platão, Aristóteles, Rousseau, Durkheim, Dewey, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire são encontrados na Portaria 17/2007, que estabelece como objetivo do PME, em seu artigo 1º,

[...] O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007, p. 2).

As ações sócio-educativas do PME, apresentadas em macrocampos de atividades, nos manuais do Ministério da Educação, valorizam a prática coletiva e reafirmam princípios éticos, políticos e estéticos.

A convergência comentada em páginas anteriores, ao confrontarmos o pensamento de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire quando tratam da educação integral do indivíduo e da construção de uma sociedade democrática, também é encontrada na proposta do Programa Mais Educação. Por se tratar de um modelo de escola de tempo integral, idealizado a partir de modelos já implementados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e tendo, também como forte referencial, o pensamento de Paulo Freire, seguramente podemos afirmar que o PME, na sua proposta teórica, segue na mesma convergência; porém, tendo em vista o curso de nossa história, não temos a mesma segurança em afirmar que teoria e prática também seguem na mesma convergência.

Implementar políticas públicas que tratem do desenvolvimento integral do indivíduo, desde o letramento até seu lazer, passando pela cultura e politização, não é fato que dependa apenas da boa vontade e competência de intelectuais pedagogos e dos

profissionais que trabalham na ponta dos sistemas educacionais, mas é algo muito mais complexo, dependente, também, do cenário político e socioeconômico em que a sociedade está inserida.

Após o estudo do pensamento que serviu de referencial teórico para diversos modelos de escolas de tempo integral implementadas no Brasil, trataremos, no próximo capítulo, das primeiras escolas, e as especificidades de cada uma, a partir do contexto histórico em que foram criadas e em que se encontravam.

## **2 HISTÓRIA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL**

O objetivo deste capítulo é verificar como se deram, na prática, as experiências de implementação de alguns modelos de escola de tempo integral no Brasil, situando, cada um deles, no contexto histórico em que foram criados, e colocados em desenvolvimento.

A partir de pesquisa bibliográfica, percebeu-se que três modelos de escola de tempo integral, todos pautados nas ideias de educadores de elevado referencial para a educação brasileira, destacaram-se nacionalmente, e são utilizados até os dias atuais como referência para outros tantos que vieram e virão a surgir. Esses três modelos apresentavam características semelhantes, pois tratavam da construção de complexos educacionais, com projetos arquitetônicos audaciosos, e em áreas periféricas das cidades, voltados a atender a população mais carente e excluída da vida em sociedade e, conseqüentemente, da educação escolar de qualidade.

### **2.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro - CECR**

Com o fim do período da ditadura do presidente Getúlio Vargas (1937-1945), denominado de Estado Novo, o Brasil passou a apresentar um cenário mais democrático, o que estimulou o governador eleito do estado da Bahia, Octávio Mangabeira, a convidar o intelectual Anísio Teixeira para assumir a pasta da Secretaria da Educação e da Saúde do seu governo.

No exercício do cargo, Anísio Teixeira deparou-se com aquilo que já conhecia da realidade brasileira, um quadro de exclusão das classes populares ao acesso à escolarização primária de qualidade, com conseqüências graves na busca da satisfação de outras necessidades básicas da vida. Com a responsabilidade de Secretário da Educação e Saúde, e com o aval do governador do estado, Anísio Teixeira viu a oportunidade de reverter essa situação e colocar, em prática, seu desejo de um país mais justo e menos excludente.

Assim, das mãos e dos ideais de Anísio Teixeira, teve início a construção do centro educacional que planejara, nascendo, na década de 1950, a primeira experiência de escola de tempo integral do Brasil. Dessa experiência surgiram outras também significativas, tendo por base sólida as ideias desta primeira.

Anísio Teixeira representava os ideais debatidos e defendidos pelos intelectuais do escolanovismo no Brasil, e apresentava, como objetivo de sua proposta educacional, oferecer uma escola igualitária, proporcionando educação de qualidade a todos os cidadãos, sem distinção de classe social, o que, segundo ele, deveria ter sido feito desde o início da democratização do ensino no país.

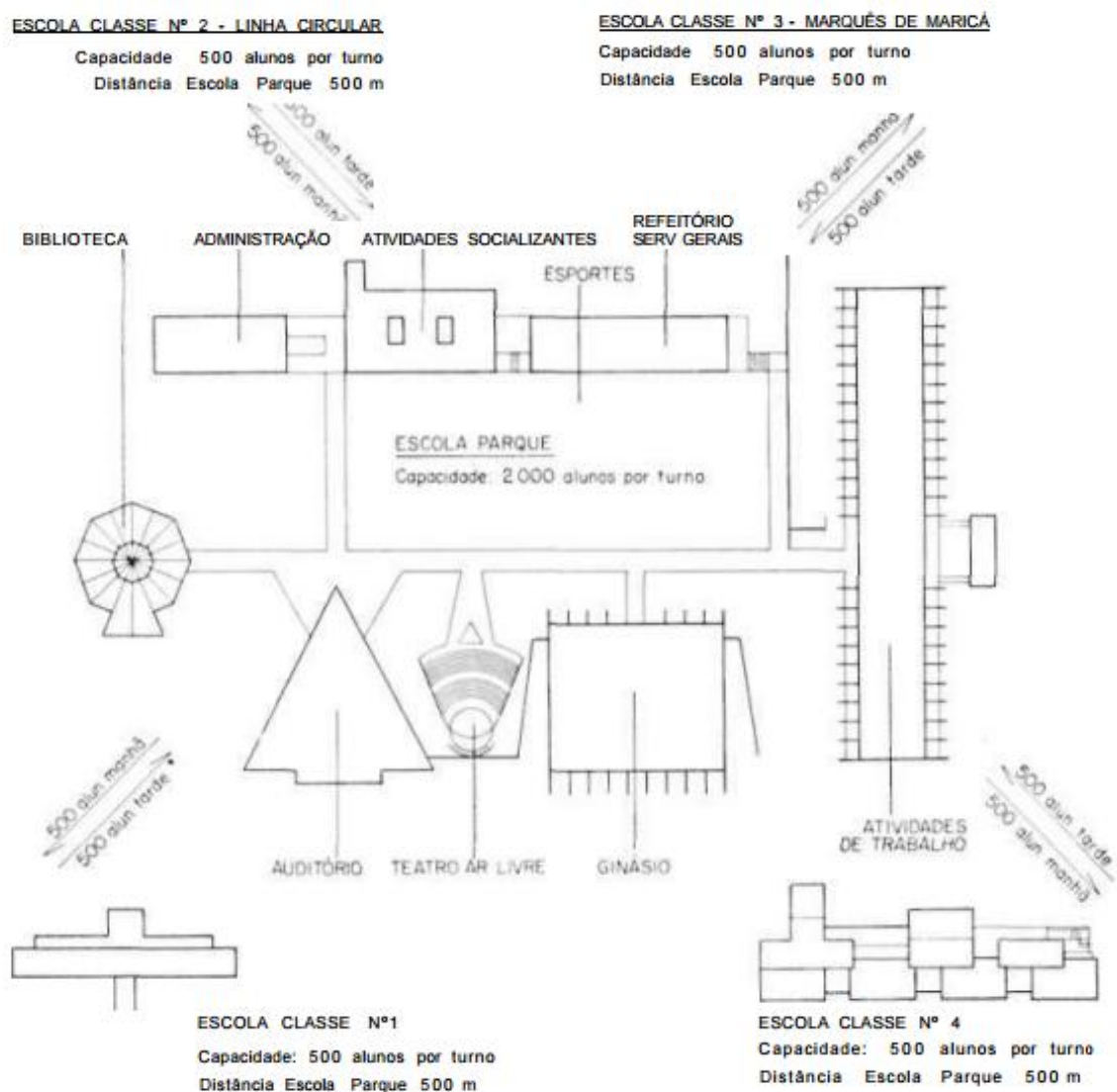
Como parte de sua reforma educacional, Anísio Teixeira elaborou um plano audacioso, tanto no aspecto pedagógico, como no arquitetônico, de criação de nove centros educacionais, mas apenas um se concretizou.

A criação e inauguração do Centro Popular de Educação foi o momento quando Anísio Teixeira pode realizar a proposta que defendia e entendia possível para a educação, no contexto de concepções de uma sociedade democrática, com a universalização da educação pública e gratuita. Considerava a escola o meio para se atingir a justiça social e combater as desigualdades existentes. Para ele, investir em educação, seria o caminho para investir no desenvolvimento social e pessoal do indivíduo. O resultado desse investimento, considerado de alto valor, em relação aos recursos públicos aplicados, seria a ascensão social, com a consequente diminuição das diferenças sociais, justamente o que defendiam os intelectuais liberais que propunham a reforma educacional.

No discurso da inauguração do Centro, em 21 de setembro de 1950, Anísio destacava o funcionamento integral das escolas, a sua renovação, digna de nota. No entanto, registrava a sedução das simplificações e da deformação posteriormente exercida pelas instituições educacionais após a década de 30, fazendo dos brasileiros, filhos da improvisação educacional. (CORDEIRO, 2001, p. 243).

O centro de educação foi nomeado pelo governador da Bahia, Octávio Mangabeira, de Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em homenagem a um prestigiado educador baiano, mas popularmente foi chamado apenas de “Escola Parque”. Com arquitetura inovadora, e com a prática pedagógica desenvolvida em dois turnos, o centro educacional era composto por dois núcleos de ensino, as escolas-classe e a escola-parque. Na primeira ficavam as salas de aula com a parte formal do ensino, e na última, ficava o complexo de atividades complementares.

## ESQUEMA DO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO SALVADOR - BA



**Figura 1.** Estrutura física do Centro Educacional Carneiro Ribeiro  
**Fonte:** Anísio Teixeira, 1962.

A Escola Parque apresentava uma estrutura física marcante, mas que demonstrava a simplicidade e a determinação de um educador em colocar em prática seu desejo de uma escola completa. Para concretizar sua obra, o autor escolheu um bairro populoso e pobre, com grande número de crianças em idade escolar, e com carência de escolas. Esse era o cenário ideal para a instalação de seu grande projeto.

O atendimento integral ao estudante no Centro de Educação se dava pelo revezamento entre turnos nos dois complexos de ensino. De um lado, mas não distantes, estavam as escolas-classe, um conjunto de quatro pavilhões, com 12 salas cada um,

destinado às atividades intelectuais como leitura, escrita, ciências físicas e sociais, as chamadas atividades convencionais. Essa escola parcial estava complementada pelo pavilhão da escola-parque, que era destinada às atividades educativas como trabalhos manuais, esportes, artes, socialização e outros.

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade [...] dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito. Trata-se de escola destinada não somente a reproduzir a comunidade humana, mas de erguê-la a nível superior ao existente no país. (TEIXEIRA, 1962, p. 21-33).

O tempo integral no Centro Educacional foi chamado por Anísio Teixeira de semi-internato, pois a criança frequentava um turno em cada escola, e recebia, inclusive, alimentação e assistência à saúde. Dentro do projeto, ainda, havia o plano de construir uma ala que serviria de residência para meninos considerados abandonados, sem lar, mas essa foi a única parte que não se concretizou.

Em 1950, ainda durante a inauguração do CECR, quase pronto, Anísio Teixeira, em seu discurso de entrega de três pavilhões da Escola-classe, fez severa crítica ao que ele chamou de simplificação da escola pública primária que, em nome da democratização da educação no país, se instalou no Brasil nas décadas anteriores. Argumentou que a educação primária, realizada em dois turnos, reduzia os três anos de ensino em apenas um ano e meio, além da precarização na utilização de construções inadequadas e em galpões, o que agravava a qualidade de ensino. Destacou o estado de São Paulo, com escolas primárias em até três turnos diários, que somariam apenas um ano de vida escolar. Em Eboli (1971, p. 13), resgatamos parte desse discurso que justifica a crítica que fez:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta êste Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme

hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização — essa civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Continuando em seu discurso, Anísio Teixeira direciona as críticas à situação de desigualdade social em que a sociedade brasileira se encontrava na época, e afirma que seu resgate caberia às instituições existentes na sociedade, entre elas o Estado, a igreja, a família e a escola, mas direcionou à escola essa tarefa, justificando, assim, os altos investimentos que demandariam em sua construção e manutenção.

Por isso é que êste Centro de Educação Popular tem as pretensões que sublinhei. É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável. Nenhum de nós discute que o anormal débil mental só pode sobreviver com o auxílio externo, não lhe sendo possível produzir, nem sequer nutrir-se sózinho. Ora, o educável ineducado repete o caso do ineducável? Não. Todos sabemos que sem educação não há sobrevivência possível. A questão é sobre a escola e não a educação. É sobre a escola que o ceticismo nacional assesta os seus tiros tão certos e eficazes. O brasileiro não acredita que a escola eduque. E não acredita, porque a escola, que possui até hoje, efetivamente não educou. (EBOLI, 1971, p. 14-15).

Em tom de discurso, muito mais de educador e de pesquisador, do que apenas de ocupante do cargo de Secretário da Educação, provavelmente, Teixeira referia-se não apenas à descrença da população sofrida social e economicamente, aquela que ocupa a base da pirâmide populacional, mas, também, referia-se à descrença da camada mais privilegiada da população, aquela que ocupa o meio e o topo da pirâmide. Entendia os que não viam fundamentos para tão alto investimento naquilo que não se acreditava, e que tampouco apresentava resultados significativos neste país, mas, defendia que, naquele momento, necessitavam da credibilidade da população, para mostrar que é possível acertar e renovar, ou inovar a educação no país.

Teixeira reafirmava, diante da população, seu propósito de acreditar na educação, relatando casos de outras nações que, em poucas décadas de grandes investimentos no setor educacional, emergiram de crises econômicas e sociais profundas, ou de um estágio retrógrado, de Idade Média, para considerável desenvolvimento econômico e humano, como a Alemanha, o Japão, os Estados Unidos e a Rússia. A crítica, para defender os investimentos na escola de tempo integral com educação integral, recaiu novamente ao imprevisto e descaso com que a educação estava sendo tratada até então no Brasil, com a existência de dois ou três turnos diários, que comprometiam a qualidade da alfabetização e, conseqüentemente, da formação do cidadão para poder trabalhar e participar da vida política e econômica do país.

De acordo com Nunes (2009), Anísio Teixeira denunciava que a democratização da educação, nas primeiras décadas do século passado, dava à escola primária um caráter apenas de alfabetização, ficando separada das demais escolas consideradas de classe média e, ainda, que a classe mais pobre do país arcava com a redução da duração e dos conteúdos da sua educação. Nessa perspectiva, a educação, no Brasil, tinha o caráter excludente, reprovando e provocando a evasão dos estudantes mais pobres, que não conseguiam aprovação nos exames de admissão para acesso ao prosseguimento dos estudos.

Diante dessa análise da situação, Anísio Teixeira criou o programa de educação para todos ou programa de educação elementar, fazendo, o que, na sua visão, deveria ter sido feito desde o início do processo de democratização: manter e não reduzir o número de séries escolares; prolongar e não reduzir o dia letivo; enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para funções mais amplas da escola. Por quê? Porque não se tratava de criar uma escola que funcionasse como complemento da educação recebida pela criança na sua família, quando a tinha, mas de oferecer às crianças de todas as classes sociais uma educação no sentido mais nobre da palavra. (NUNES, 2009, p. 123).

Recorrendo novamente à pesquisadora Terezinha Eboli (1971), que em seus estudos teve acesso a documentos colocados à sua disposição pelo INEP, faremos, a seguir, algumas observações sobre o Centro Educacional Ribeiro Carneiro. A pesquisadora relata que, alguns anos após o início de seu funcionamento, o Centro Educacional obteve o reconhecimento da melhoria da qualidade educacional no estado baiano, o que foi destacado em jornais respeitadas da época, que fizeram uma comparação com o descaso com que a educação continuava sendo tratada no país. Diante das dificuldades financeiras pelas quais o



estado da Bahia passou, ao longo da década de 1950, para poder terminar as obras destinadas à Escola-parque, o governo baiano recorreu, em 1961, ao socorro financeiro do Governo Federal, por meio do INEP. Naquela ocasião, o Centro Educacional, quase concluído, contava com as três Escolas-classe em funcionamento desde 1950, e a parte da Escola-parque pronta referia-se aos sete pavilhões que atenderiam o setor de trabalho, o socializante, a educação física e o lazer, a biblioteca, o setor administrativo e o teatro de arena ao ar livre. Ainda em construção estava o sétimo e último setor, o artístico, que seria colocado em funcionamento em 1962.

Em seu levantamento, Eboli (1971, p. 19) ainda destaca que “em 1966, foi calculado em média o custo de um aluno do CECR: NCr\$ 25,00 mensais, custo esse bem inferior às mensalidades cobradas pelos jardins de infância particulares”. Justificavam os responsáveis pelo Centro Educacional que esse custo deveria ser considerado mínimo, ao levar em conta que o aluno recebia educação integral, além de assistência social e médica, em ambientes com instalações adequadas e abundância de materiais, além de professores com formação especializada. Alegavam, ainda, que, ao analisarem esse custo, deveria ser considerado, também, que o que se ambicionava era oferecer educação de qualidade, que resultasse na melhoria da qualidade de vida da população em geral, gerando oportunidades de estudo e de trabalho que integrassem a todos, sem distinção, no plano de desenvolvimento do país, garantindo-lhes uma vida digna e feliz.

Diferentemente das escolas tradicionais que formavam classes homogêneas, considerando apenas os resultados dos exames aplicados, e não levando em conta sérias consequências, como a repetência e a evasão escolar, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro as turmas da Escola-classe eram constituídas por turmas com interesses comuns, respeitando a idade dos alunos, e garantindo-lhes, de acordo com suas possibilidades de aproveitamento, a permanência por seis anos, o que era determinado por lei.

Com a extensão da escolaridade a seis anos, devem instalar-se agora as classes de quinto e sexto anos, com o que se elevará o ensino ao nível dos doze e treze anos. Devido, entretanto, ao fato de achar-se a escola em um dos bairros mais pobres, na cidade do Salvador, contou sempre o Centro com muitos alunos dessa idade retardados em sua escolaridade regular. (TEIXEIRA, A., 1962, p. 3).

Localizada na Rua Saldanha Marinho, no bairro popular da Caixa-D'água, “atrás de um desprezioso portão” em um muro branco, apresenta-se em pleno funcionamento o

Centro Educacional, comparável a uma “universidade infantil” e, assim, descrito por Eboli (1971, p. 35):

Às 7,30 horas da manhã, os ônibus do CECR penetram na área de estacionamento da Escola-Parque e os professores descem em seus uniformes azul-marinhos, dirigindo-se ao setor administrativo para a batida do ponto e em seguida misturarem-se com os alunos, encaminhando-se para os diversos pavilhões. Não há formalismo, não há rigidez na disciplina. Em poucos minutos, aquela onda humana é absorvida pelos setores onde inicia suas atividades. Os ruídos das serras elétricas, das máquinas de costura, os martelos batendo solas, metal ou madeira, no setor de trabalho; a melodia do piano, da banda de música, do canto coral que se eleva do setor artístico; os apitos de jogos, a marcação sistemática de ginástica no setor recreativo, ou a hora da ida à cantina, onde os vasilhames enormes completam a sinfonia com seu barulho característico, tudo se nos afigura como um grande painel de vida e educação. Algo assim como um desafio ao marasmo do ambiente de tantas escolas.

Embora desconhecido por muitos brasileiros, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi reconhecido e serviu como referência internacional, sendo, inclusive, objeto de visita de muitos técnicos da educação de diversos países, e divulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como exemplo a ser seguido. Com o golpe militar de 1964 e, em seguida, nas décadas de 1980 e 1990, com as crises que se sucederam na economia nacional, o Centro Educacional passou a conviver com a escassez de recursos financeiros resultantes de repasses orçamentários cada vez mais apertados, o que comprometeu seu funcionamento pleno.

Modelos semelhantes e denominados Escola Parque foram construídos na década de 1960 em Brasília, e na década de 1970, no Rio de Janeiro; surgiram, ainda, outros modelos, com denominações próprias, mas tendo como referência esse projeto idealizado por Anísio Teixeira.

No ano de 2002, o Centro Educacional foi revitalizado e reinaugurado, agregando outra escola junto às quatro unidades das escolas-classe. Preservando o modelo anisiano, ocorreu a reestruturação do complexo escola-parque, para atender às demandas atuais da comunidade local e do entorno. Continua a oferta do período integral, sendo um turno na escola-classe, com aulas do currículo comum, como leitura, escrita e ciências da natureza e humanas, e outro turno na escola-parque, com atividades complementares nas áreas da informação, comunicação, artes, esportes, meio ambiente, alimentação, e outros projetos chamados de especiais. O Centro passou a funcionar nos períodos diurno e noturno,

oferecendo Ensino Fundamental e Médio, e um programa destinado à educação de jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade regular.

Na busca de informações atualizadas sobre o funcionamento do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na Bahia, encontra-se o próprio sítio eletrônico da unidade, com informações atualizadas, tanto das atividades da escola-classe, como da escola-parque, e um adicional a destacar é que, atualmente, conta com o convênio do Programa Mais Educação, do Governo Federal, assunto a ser tratado no próximo capítulo (BAHIA, 2015).

Percebe-se que o CECR sobreviveu ao tempo, apesar das dificuldades financeiras, e das reviravoltas que a política brasileira sofreu durante seus pouco mais de sessenta anos de existência, e hoje, com alguns ajustes, o Centro Educacional continua oferecendo educação em tempo integral aos alunos do bairro da Liberdade que, como muitos bairros da periferia de Salvador, e de todo Brasil, continua com graves problemas sociais, porém, não é possível atribuir à educação, que contou no período, apenas com o funcionamento de um complexo educacional, a responsabilidade pela não resolução de todos esses problemas.

Apesar de ter servido de referência a muitos outros projetos nos anos posteriores, a proposta de Anísio Teixeira, de criar tantos outros Centros Educacionais em Salvador, e pelo país afora, para se conquistar uma nação mais justa e democrática pela educação, só se concretizará quando a educação passar a ser considerada e tratada, efetivamente, como prioridade por governantes, e puder contar com um planejamento em longo prazo, sem interrupções motivadas por interesses político-partidários.

## **2.2 Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs**

Em um segundo momento da história da redemocratização do Brasil, no período pós-ditadura militar (1964-1985), a necessidade de reverter a situação de abandono em que se achavam as escolas públicas brasileiras, foi alvo de promessas de muitos candidatos a cargos públicos eletivos. Leonel Brizola, ao ser eleito, e assumir como governador do estado Rio de Janeiro, em 1983, procurou colocar em prática medidas que demonstravam seu compromisso durante a campanha eleitoral. Constituiu uma comissão, presidida pelo Vice-Governador Darcy Ribeiro, que também exercia o cargo de Secretário de Estado da Ciência e Cultura, para coordenar um programa de recuperação da escola pública em todos seus aspectos.

A comissão responsável pelo Programa Especial da Educação, sob a coordenação de Darcy Ribeiro, deveria apresentar uma proposta que abrangesse desde a elaboração de

uma política educacional coerente e consistente, até a reorganização administrativa das escolas, passando pela valorização de seus profissionais, e chegando à recuperação dos prédios escolares.

Em Mignot, 2001, Darcy Ribeiro, ao apresentar seu plano de trabalho, que procurava atender aos anseios do Governador e, certamente, de toda população carioca, fazia questão de deixar bem claro que não estava apresentando apenas uma proposta de ampliação da rede, com construção de novos prédios para atender mais crianças em idade escolar, mas, que propunha, e ambicionava, muito mais que isso. A expansão da rede viria acompanhada de uma nova proposta educacional, que oferecesse qualidade de ensino, junto com a aprendizagem formal e que, a tudo isso, somariam-se atividades voltadas à qualidade de vida dos alunos, por isso, concomitantemente ao trabalho pedagógico, seriam oferecidas atividades que priorizassem a saúde e o esporte.

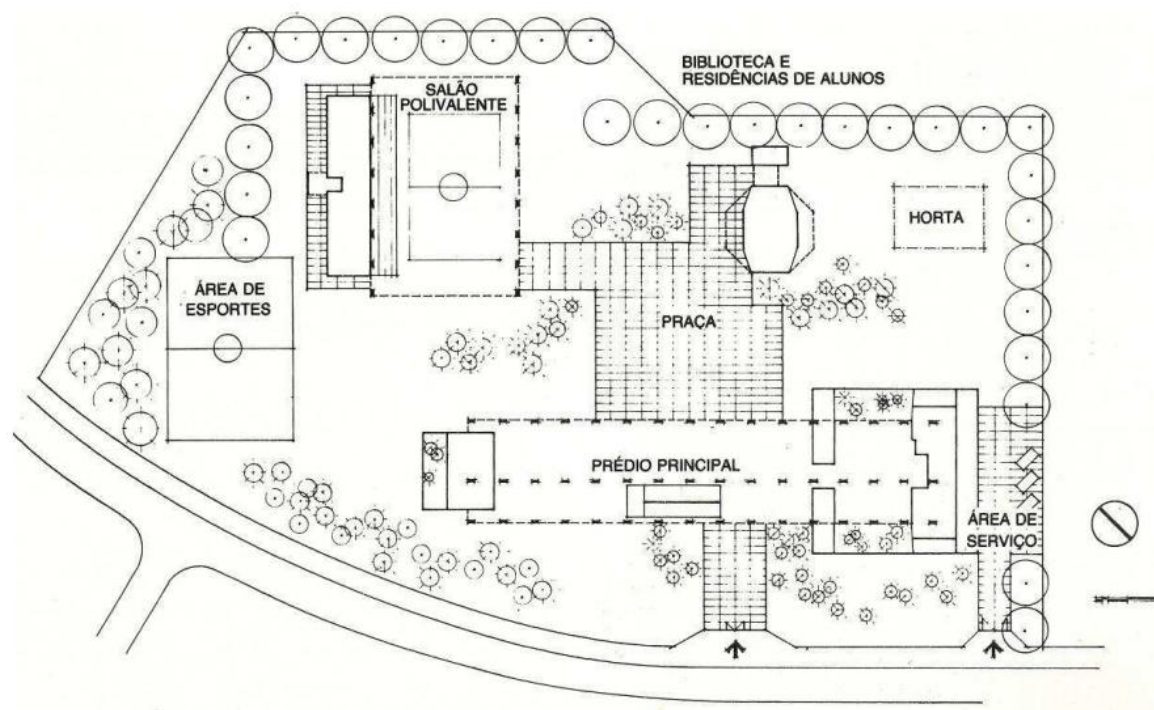
A apresentação dessa nova proposta pedagógica veio acompanhada de um projeto arquitetônico elaborado por Oscar Niemeyer, que foi considerado algo de inusitado para a educação pública brasileira. Nasceram os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs.

[...] empregando a tecnologia mais avançada produzida pela Fábrica de Escolas, inaugurada pela nova administração, que pretendia fazer escolas para as crianças dos bairros mais pobres e com maior densidade demográfica. Construir uma nova escola para os novos tempos não era uma metáfora: o projeto de Niemeyer contemplaria em breve, com sua imponência, o planejamento de uma educação integral traduzida em jornada escolar de dia inteiro. (MIGNOT, 2001, p. 157).

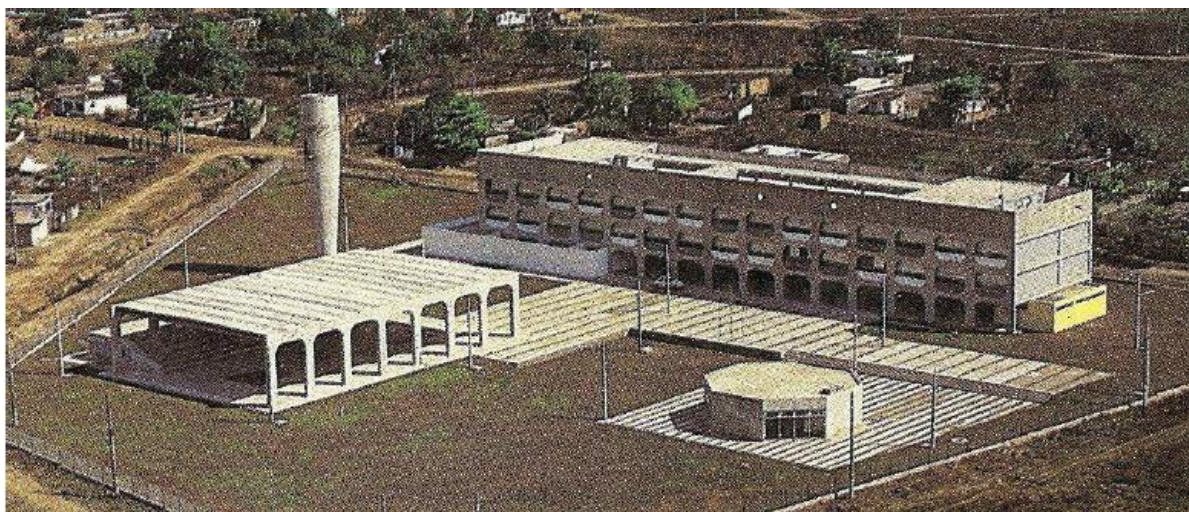
Darcy Ribeiro desejou dar uma reviravolta no que se referia ao padrão de escola pública que se tinha no país até então. Ao idealizar escolas de tempo integral, com elevado padrão de qualidade pedagógica, e um inusitado projeto arquitetônico, pretendeu erguer um novo padrão de educação popular voltada para a criança pobre.

Alimentando o imaginário da população sobre as realizações educacionais do governo, Darcy Ribeiro – no rádio, na televisão, nos jornais e nos palanques – foi enfático na defesa da necessidade de erguer CIEPs, divulgando a construção de muitos metros quadrados de escolas, que tinham mais do que a tarefa de ensinar a ler, escrever e contar. À escola, à boa escola caberia alimentar, guardar, proteger. No lugar de uma instituição historicamente voltada para a instrução, surgia uma ‘escola-casa’, ‘escola-restaurante’, ‘escola-ambulatório’, visando a compensar carências emocionais, nutricionais, intelectuais, culturais e sociais. (MIGNOT, 2001, p. 158-159).

A escola que se pretendia com tal projeto arquitetônico seria aquela que, além de proporcionar aprendizagem formal, acolheria os alunos por meio do esporte, da assistência médica e odontológica, e outros cuidados necessários à melhoria da sua qualidade de vida: “[...] protegendo-os dos perigos das ruas e apresentada à sociedade como uma solução ao combate à violência” (MIGNOT, 2001, p. 158).



**Figura 2.** Planta baixa de implantação de CIEP padrão.  
**Fonte:** CASTRO, Carlos Dunham Maciel Siaines, 2009, p. 74



**Figura 3.** Vista de implantação de um CIEP com todos seus elementos.  
**Fonte:** CASTRO, Carlos Dunham Maciel Siaines, 2009, p. 74

Ao criticar o modelo de educação que encontrara, alegando precisar, urgentemente, transformar para dar qualidade e dignidade aos seus estudantes, e confrontando o modelo que construía, ao modelo que seu mestre Anísio Teixeira construiu na Bahia e, também, no Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro rebate às muitas polêmicas que surgiram acerca da construção dos CIEPs, afirmando que desejava chegar a 500 unidades, e que o governo de Leonel Brizola ficaria conhecido pela construção das escolas com novo padrão de ensino, e que priorizavam as crianças pobres.

Oscar Niemeyer, que também saiu em defesa da construção dos CIEPs, ao rebater que seria inviável reformar os antigos prédios, argumentava que eles não haviam sido projetados para atender à nova proposta educacional, que além das salas de aulas, necessitavam de muito mais espaço organizado e planejado, para a realização de tantas outras ações que faziam parte da escola de tempo integral, inclusive, abrigar crianças abandonadas que passariam a morar dentro da escola, com cuidadores chamados de pais sociais, funcionários contratados pelo estado.

Defensores e críticos, do modelo que se implantava no estado do Rio de Janeiro, estavam presos a seus conceitos, e não perceberam que a “sociedade se complexificava, exigindo um repertório variado de propostas escolares”. (MIGNOT, 2001, p. 161) A escola que se implantara nas periferias cariocas, passou a ser vista com um caráter assistencialista muito forte, vinculada à matrícula de crianças em situação de risco, e envolvidas em pequenos delitos, e esse foi um dos motivos que levou muitas famílias do entorno escolar, a não quererem matricular seus filhos nos CIEPs.

O próprio governo, em alguns de seus discursos às classes mais abastadas economicamente, defendia que manter esse modelo de escola de tempo integral seria importante para tirar os “trombadinhas” das ruas, e diminuir a violência, o que, segundo Mignot (2001, p. 163), repercutiu muito mal, pois acabou por discriminar ainda mais o público frequentador dessas unidades escolares, ao ponto de, em alguns momentos, faltarem vagas nas escolas tradicionais, e opções de escolha para os estudantes. Os CIEPs acabaram, ironicamente, sendo chamados de “escola de ricos para pobres”, pois, “o discurso oficial – amplamente divulgado na imprensa – acabou por estigmatizar as crianças que na verdade pretendia proteger.”

Terminado o primeiro mandato de Leonel Brizola, em 1987, haviam sido construídos, e estavam em funcionamento, 127 CIEPS, porém, com a derrota eleitoral do candidato Darcy Ribeiro, quem assume o governo, para o período 1987-1991, é Moreira Franco, de outro partido político.

Com a mudança de governo, os CIEPs sofreram reestruturação significativa, que descaracterizou o modelo implantado, e os outros cerca de trezentos, que estavam com as obras autorizadas, foram abandonados.

O projeto de Leonel Brizola previa a construção de quinhentas unidades escolares, atendendo a um quinto do conjunto de alunos do Estado do Rio de Janeiro. Essa meta só seria atingida dez anos depois, em 1994, no segundo mandato de Leonel Brizola, pois, antes dele, o governador Moreira Franco havia ignorado o projeto, tentado desmontá-lo, utilizando seus prédios para outras finalidades e acusando Brizola de haver criado uma 'rede paralela' de ensino no estado. (GADOTTI, 2009, p. 25).

Ao retornar ao governo do estado, em 1991, Leonel Brizola retomou seu projeto educacional, com a criação de uma Secretaria Extraordinária para restabelecer a proposta pedagógica, e oferecer tempo integral com todas as condições necessárias, incluindo a recuperação dos CIEPs antigos, e a construção de novos. A meta de quinhentas unidades foi atingida em 1994.

Em meio a uma calorosa campanha eleitoral, em 1995, Brizola não consegue se reeleger, e é sucedido por outro opositor, Marcelo Alencar, que governou o estado de 1995 a 1998 e, com a mudança de governo, certamente por Leonel Brizola ser considerado uma figura política muito polêmica e marcante na história do país, novamente ocorreram mudanças significativas, que inviabilizaram a continuidade dos projetos educacionais em curso. Dessa vez, o processo de desmonte dos CIEPs foi mais amplo, pois o governo de Marcelo Alencar estava recebendo o triplo de alunos, em uma quantidade bem maior de unidades educativas do que recebera Moreira Franco.

Em Maurício, 2013, atribuir o fracasso dos CIEPs à pobreza, e a graves problemas sociais enfrentados pela comunidade no entorno da escola, é irreal. O que de fato pesou, contra o programa, foram as interrupções seguidas, e o trabalho deliberado de desconstrução que o programa enfrentou ao longo dos anos.

Em Maio de 2006, o jornal O Globo publicou uma série de reportagens a respeito dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), experiência da rede pública de educação em tempo integral que completava 21 anos no Rio de Janeiro. Aquela série estampava uma concepção de educação em tempo integral pública: um fracasso. Após vinte e um anos, estava sendo reforçada a representação de que aquela escola era cara, mal construída, eleitoreira, demagógica, ineficiente, escola de pobre, depósito de crianças. (MAURÍCIO, 2013, p. 10).

O caso dos CIEPs mostra o quanto, no Brasil, o pensamento sobre a educação pública é limitado e elitista. Limitado por estar preso a um contexto político-partidário que se impõe a cada troca de governo, e elitista, porque reforça ideias impregnadas na sociedade, de que o investimento em educação popular de qualidade está associado à aprovação dos bons, excluindo, do processo, os considerados incapazes. Diferentemente de outros países, como a França, a Suécia, os Estados Unidos e a Argentina, que têm sistemas de ensino em tempo integral como política de Estado, no Brasil, modelos como o de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro, são, simplesmente, aniquilados em cada troca de governantes, pois são vistos como políticas de Governo.

A história da educação brasileira mostra, claramente, que governantes, sucessivamente, não têm levado em conta, a exemplo dos países citados, e tantos outros, a necessidade de um planejamento educacional de longo prazo, além dos cuidados que se deve ter com a preservação do patrimônio público, representado pelos prédios escolares. Pode-se concluir, sem muito esforço, que mesmo estando no século XXI, o sistema educacional no Brasil, ainda se encontra fortemente preso ao contexto político-partidário instalado, e continua excludente em relação às classes populares.

O descaso político, com as reais necessidades educacionais da população e de seus profissionais, é materializado cada vez que um governo trata de desconstruir o que fez seu antecessor. Foi o que aconteceu em Salvador com o CECR de Anísio Teixeira, e, no Rio de Janeiro, com os CIEPs de Darcy Ribeiro. O uso político, tanto das políticas educacionais, quanto dos prédios escolares, tem acontecido com frequência, o que é contestável, mas, tolerado, e se destina a manipular a opinião pública durante e após campanhas eleitorais. A cada mudança de governo, novas políticas são lançadas, e até prédios escolares são abandonados intencionalmente, para servirem de fundamentação às críticas de sucessores.

Hoje a maioria dos CIEPs foi descaracterizada e funciona em períodos de turnos, como escolas comuns. Parte dos prédios foi passada para a administração municipal, e a outra parte continua sob a tutela do estado; algumas das escolas, que ainda mantêm o período integral, procuraram adequar o projeto às políticas das administrações que se sucederam ao longo de quase trinta anos desde sua implantação.

A construção dos quinhentos CIEPs, proposta por Darcy Ribeiro, e com o projeto arquitetônico de Oscar Niemayer, foi considerado um marco urbanístico sem precedentes, principalmente na região metropolitana do Rio de Janeiro, pois, é um projeto que se repete



cinco centenas de vezes na paisagem, e que também se tornou um marco na implantação de escolas de tempo integral em nível nacional.

Assim como o CECR de Anísio Teixeira deu a base para a criação do CIEP de Darcy Ribeiro, o CIEP serviu de modelo para um projeto educacional em nível federal.

### 2.3 CIACs e CAICs

Ao assumir a presidência da República, como primeiro presidente eleito democraticamente pós-ditadura militar, Fernando Collor de Melo (1990-1992) apresenta ao país, como plano educacional e de combate à pobreza, os Centros Integrados de Atendimento à Criança, denominados de CIACs. O governo federal, com o apoio de Leonel Brizola, que vislumbrava a possibilidade de dar continuidade ao seu projeto iniciado no Rio de Janeiro, praticamente reeditou o modelo de educação integral dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs.

Seguindo o modelo já existente no Rio de Janeiro, os CIACs foram implementados em vários municípios brasileiros a partir do ano de 1991, e, também, apresentavam como proposta, a educação integral da criança e do adolescente, defendendo que, além da educação formal, seriam oferecidos programas de assistência à saúde, atividades de esporte, lazer e incentivo às artes, além de iniciação ao trabalho. O primeiro prédio inaugurado foi em Paranoá, no próprio Distrito Federal.

Segundo o governo, os Ciacs estavam nascendo para fazer valer os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. [...] O projeto dos Ciacs foi criticado por muitos educadores que o consideraram apenas um projeto 'promocional' e não pedagógico, acreditando que a distribuição dessas cinco mil novas unidades escolares, pelos Estados e municípios, obedeceria apenas a interesses políticos. (GADOTTI, 2009, p. 27).

Os CIACs, da mesma forma que os CIEPs, receberam muitas críticas por, no âmbito político, parecerem beneficiar municípios de aliados políticos, e ter um caráter propagandista de autopromoção, e no campo financeiro, pelo surgimento de denúncias com relação ao valor gasto para a construção de cada unidade, além do questionamento sobre a

origem dos recursos para sua efetiva manutenção. Os defensores do projeto justificavam que se tratava de combater a pobreza no país, em uma parceria entre as três esferas administrativas, cabendo, ao Governo Federal, como mentor, junto com os governos estaduais, a construção das unidades e a coordenação técnica do projeto, cabendo, aos governos municipais, arcar com os recursos financeiros necessários à execução dos programas, ou seja, a contratação de todo pessoal necessário, e a manutenção habitual do prédio. A inexistência de recursos financeiros em muitas prefeituras, ou a própria indisposição em investir recursos municipais nesse projeto, inviabilizou o desenvolvimento e a manutenção dos CIACs em sua concepção de escola de tempo integral.

Além da questão política, financeira e de gerenciamento do projeto pelos municípios, o projeto dos CIACs também foi acusado, severamente, de ter caráter assistencialista, e pouco educacional, principalmente por ter sido concebido e estar vinculado à Legião da Boa Vontade – LBV, uma instituição voltada, essencialmente, para a assistência social, apesar de a coordenação dos CIACs estar a cargo, inicialmente, do Ministério da Criança e, na sequência, ter passado à responsabilidade da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República.



**Figura 4.** Vista do CIAC Bauru com todos os seus elementos.

**Fonte:** Google Earth - mar. 2015

Em 1992, em meio à construção e inauguração de muitos prédios por vários estados brasileiros, e muitos outros já aprovados, ocorre o *impeachment* do presidente Collor, por envolvimento em graves denúncias de corrupção. Com sua saída do governo, assume a

presidência da República seu vice, Itamar Franco, que dá continuidade ao programa dos CIACs, que agora passam a ficar sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto, e recebe nova denominação: Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAICs.

Com a mudança na denominação, e na coordenação, ocorreram alguns ajustes no projeto, inclusive uma revisão das parcerias entre as três esferas administrativas, com a redistribuição das responsabilidades financeiras, de maneira a desonerar as prefeituras. Dessa forma, a maior parte dos recursos, para a manutenção do prédio e contratação dos profissionais, passa a ser de responsabilidade dos governos dos estados, em parceria com as prefeituras, o que foi considerado por muitos críticos como mais justo, e capaz de viabilizar o funcionamento dos centros educacionais.

A pretensão inicial era de um projeto grandioso, que previa implantar, entre os anos de 1990 e 1994, cinco mil unidades de CIACs, e atender cerca de seis milhões de crianças e adolescentes, entre a pré-escola e o ensino fundamental, mas, limitou-se a pouco mais de quatrocentas escolas.

**QUADRO 3**  
**Evolução da Implantação dos Caic's por**  
**Estado/Região**

Estado/Região	P	A	EO	C	I	S	Total
Norte	3	3	3	-	-	-	9
Pará	3	3	1	-	-	-	7
Tocantins	-	-	2	-	-	-	2
Nordeste	14	18	37	24	16	-	109
Alagoas	-	-	-	5	3	-	8
Bahia	4	5	-	1	-	-	10
Ceará	1	3	7	-	-	11	
Maranhão	-	-	-	15	3	-	18
Pernambuco	2	4	7	1	1	-	15
Piauí	2	1	7	-	2	-	12
Paraíba	3	1	5	-	2	-	11
Rio Grande do Norte	1	3	6	2	5	-	17
Sergipe	1	1	5	-	-	-	7
Centro-Oeste	10	5	14	1	9	-	39
D.Federal	2	-	6	-	8	-	16
Goiás	3	4	4	-	1	-	12
Mato Grosso	2	-	2	1	-	-	5
M. Grosso do Sul	3	1	2	-	-	-	6
Sudeste	26	15	69	32	25	2	169
M. Gerais	16	9	22	13	13	-	73
E.Santo	3	-	8	-	1	-	12
R. Janeiro	-	-	8	1	5	2	16
São Paulo	7	6	31	18	6	-	68
Sul	11	625	24	31	-	97	
Paraná	4	3	6	18	10	-	41
Sta.Catarina	3	3	8	5	12	-	31
Rio Grande do Sul	4	-	11	1	9	-	25
<b>Brasil</b>	<b>64</b>	<b>47</b>	<b>148</b>	<b>81</b>	<b>81</b>	<b>2</b>	<b>423</b>

Fonte MEC/Sepespe/CAT - maio/1994

Convenções:

P- Programado (previsto, ainda não autorizado)

A- Autorizado (autorizado, obra não iniciada)

EO- Em obras (avanço físico entre 1% e 99%)

C- Concluído (avanço físico 100%, ainda não inaugurado)

S- Suspensa (obra suspensa)

I- Inaugurado (concluído e inaugurado pelo MEC)

**Figura 5.** Evolução da implantação dos CAICs, por Estado e Região.

**Fonte:** SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Maria Marta de Alencar. 1995, p. 24.

Muitas dessas unidades, espalhadas pelo país, não chegaram a colocar em prática a proposta pedagógica de escola de tempo integral, como havia sido concebida, diferenciando-se de uma escola regular basicamente pela estrutura arquitetônica. Dos programas idealizados, e que seriam realizados, em um segundo turno escolar, com atividades de esporte, cultura, lazer e profissionalização, além da assistência médica, pouco ou em nada se concretizou.

Para os promotores – tanto dos Cieps quanto dos Ciacs e dos Caics – esses projetos representariam uma verdadeira revolução no ensino, introduzindo um novo conceito de educação, que já estava sendo “exportado” para outros países. O projeto dos Cieps, apesar das críticas, continua sendo defendido pelo Partido Democrático Trabalhista. Apesar da polêmica que geraram, esses projetos acabaram inspirando outros, como os Ceus de São Paulo. No Brasil, são raros exemplos de experiências surgidas, no plano concreto, nessas últimas décadas. Precisamos continuar criticando-os e aperfeiçoando-os, mas, sobretudo, construir novas alternativas. A denúncia deve ser acompanhada pelo anúncio. De nada adianta atirar pedras nas inovações educacionais. (GADOTTI, 2009, p. 28).

Pelo que se percebe até o momento, os modelos de escolas de tempo integral, apresentados e colocados em funcionamento, no Brasil, serviram de exemplo para outros tantos que vieram depois deles, porém, se tivessem sido implantados com planejamento a longo prazo e, concomitantemente, com outras políticas públicas, para que a escola não fosse vista como a única responsável pela resolução de tantos problemas sociais, os Centros Educacionais poderiam estar cumprindo boa parte de seus objetivos, e não teriam sido interrompidos, nem teriam recebido rótulos de políticas governamentais eleitoreiras. Não se pode considerar, no campo das hipóteses, que o país estaria vivenciando um quadro de mais justiça social.

A perpetuação das condições precárias, e da pobreza em bairros, onde há décadas foram instalados esses centros educacionais, apresentando índices que não demonstram nenhuma melhora, seria um indicativo de ineficácia do modelo? É razoável esperar que, diante dos já discutidos planos educacionais de curto prazo, e sem continuidade, tantos problemas sejam resolvidos apenas pela escola? Diante da complexidade da sociedade brasileira, tendo em vista o tamanho do território brasileiro, e a diversidade cultural, social e econômica que população apresenta, é preciso analisar resultados em um contexto amplo, sem perder de vista as particularidades do momento histórico em que foram produzidos.

## 2.4 O Estado de São Paulo e a Educação em Tempo Integral

O desenvolvimento econômico tendo como base a industrialização moderna, percebido em todo o país a partir da segunda metade do século XX, notadamente no estado de São Paulo, evidenciou que já não bastava mais colocar todos na escola para alfabetização, mas era necessário expandir a escolarização da população, com vistas à qualidade, para atender a novas demandas.

Essa problematização que se levantava em todo o país, acerca da qualidade da educação pública, foi objeto de debates relativos aos resultados esperados, a partir de políticas governamentais implementadas no âmbito da educação básica, e dessa discussão, chegou-se à gênese da educação integral em turno único. A inspiração para essa nova experiência veio do movimento da Escola Nova, a partir do pensamento de Dewey, e foi defendido pelo educador baiano Anísio Teixeira, criador da primeira escola em tempo integral no Brasil, que tinha por determinação oferecer educação de qualidade, somando a educação formal com a oferta de outros serviços essenciais à educação integral do cidadão.

Para Anísio Teixeira, o Centro de Educação Carneiro Ribeiro, ou a Escola Parque, como era popularmente chamado, seria o caminho para se promover justiça social e a democracia, por inserir o indivíduo na escola, que antes era de poucos, e que passaria a ser de todos. A primeira experiência brasileira de escola em tempo integral foi, certamente, o primeiro passo para outras tantas que foram vivenciadas no Brasil, inclusive no estado de São Paulo.

São Paulo apresentou, durante a segunda metade do século XX, vários modelos de escola em tempo integral, alguns deles mantidos apenas pelo governo, outros pelas igrejas, ou entidades mantidas pela sociedade, e por organizações não governamentais. Essas experiências foram importantes em seu momento de existência, mas não se expandiram, nem prosperaram. Entre essas experiências, destacam-se os Ginásios Vocacionais, instituídos na década de 1960, com a implantação de seis unidades com educação em período integral, sendo uma na capital, e as demais no interior do estado, com currículo estendido às áreas profissionalizantes, e atendendo jovens na faixa dos 11 aos 14 anos de idade. Em virtude do contexto histórico da época, ditadura militar, esse modelo de escola não era bem visto, e se extinguiu, durando apenas oito anos.

Outro modelo de educação em tempo integral, implantado no estado de São Paulo, na década de 1980, foi o denominado Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, com uma proposta educacional na qual o governo estadual realizava convênios com algumas

prefeituras, repassando recursos para manter a escola funcionando em turno integral. Esse modelo de escola não investiu em construção de prédios, mas o caráter assistencialista estava presente, pois se tratava de uma proposta para atender crianças da periferia das cidades, com muitas carências nas áreas da saúde e lazer, e pouco aproveitamento escolar. Buscou-se uma articulação entre a escola e outros órgãos do poder público, como postos de saúde, centros esportivos e bibliotecas municipais. Esse modelo de escola conseguiu atender um número expressivo de crianças, e sua extinção se deu em 1993, em consequência da troca de governo, com alteração nas políticas educacionais.

A experiência mais expressiva no estado aparece na capital durante o governo da prefeita Marta Suplicy, no período entre 2001 e 2004, quando foram criados os Centros Educacionais Unificados – CEUs, destinados a oferecer oportunidades de aprendizagem e cultura à população mais carente.

## **2.5 CEUs - Centros Educacionais Unificados**

Fortemente influenciado pelo projeto da Escola Parque de Anísio Teixeira, os Centros Educacionais Unificados – CEUs, passaram a representar uma nova oportunidade de fazer política educacional com o objetivo de proporcionar qualidade na aprendizagem, e oferecer cultura e lazer para toda comunidade local.

O projeto dos Ceus foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os Ceus inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar. (GADOTTI, 2009, p. 28).

Com uma proposta arquitetônica inovadora, o projeto dos CEUs vislumbrava se transformar em um referencial na paisagem urbana das periferias, com a construção de imponentes prédios escolares, considerados complexos educacionais e de vivência comunitária. Diferenciam-se do CECR e do CIAC, pelo fato de cada unidade ter sido projetada como um modelo único, de acordo com o ambiente físico e humano encontrado na área destinada à construção. Seus prédios apresentavam três unidades que atendiam, separadamente, o berçário, a educação infantil e o ensino fundamental, integradas a uma

área maior, onde se encontravam piscinas, quadras esportivas, teatro, biblioteca e área de convivência.



**Figura 6.** Vista aérea de uma das edificações do CEU em São Paulo  
**Fonte:** CASTRO, Carlos Dunham Maciel Siaines, 2009, p. 124

O CEU, a exemplo do CECR e do CIEP, foi concebido como programa educacional que pretendia ser um espaço além da educação formal, com a pretensão de proporcionar aos seus alunos e comunidade, oportunidades de esportes, lazer e cultura, e se transformar num centro de convivência da população menos favorecida da metrópole paulistana. Abrir espaços, que propiciassem cultura e lazer à população mais pobre das grandes periferias, seria uma resposta à exclusão social a que foram relegados por tanto tempo.

Os Ceus não se destinam apenas aos alunos matriculados nas suas três unidades educacionais que dele fazem parte e não se limitam ao saber formal e escolar. Eles oferecem oportunidades educacionais não formais para um conjunto maior de pessoas das camadas populares, historicamente excluídas. (GADOTTI, 2009, p. 83).



Segundo Padilha (2004, p. 28), os CEUS foram criados como um centro de experiências democráticas e de vivências, que “pressupõe o ser humano como um sujeito da história, inacabado e incompleto, que assume a ‘aventura responsável’ de sonhar, ler e transformar o mundo”, e, nesse propósito, é que o projeto se apresenta com a função social de emancipação humana, permitindo, ao indivíduo, a oportunidade de se sentir parte integrante da sociedade, podendo fazer suas próprias escolhas, e vislumbrar um futuro melhor para si e seus familiares.

No ano de 2013, ao completar dez anos da inauguração da primeira unidade do Centro Educacional Unificado – CEU, foi feita uma avaliação da situação dos 45 centros instalados na capital paulista, sendo 21 deles durante a gestão da prefeita Marta Suplicy, e os outros 24 construídos na gestão do prefeito Gilberto Kassab, no período entre 2007 e 2009, que deu continuidade ao programa educacional.

Os resultados da avaliação realizada demonstraram que, apesar de apresentarem uma proposta educacional elaborada pela Secretaria Municipal da Educação, os CEUs funcionam de forma desarticulada com as outras secretarias municipais, não estabelecendo a criação de uma rede unificada como se propôs. Essa desarticulação demonstra a fragilidade do projeto em buscar suprir apenas a demanda educacional, deixando a desejar no atendimento das necessidades esportivas e culturais.

Algumas unidades ainda se apresentam desarticuladas internamente, com desencontros de gestão e de coordenação do uso dos espaços existentes, o que leva ao questionamento de que não estão cumprindo seu papel de escola em tempo integral, pois as atividades oferecidas fora das salas de aula, nem sempre envolvem todos os alunos, e não oferecem acompanhamento pedagógico. Foi constatado, também, o progressivo esvaziamento da participação da comunidade, tanto nos colegiados, quanto nas atividades do próprio centro de convivência.

O prefeito Fernando Haddad, ao assumir a prefeitura paulistana, em 2013, se propôs a dar continuidade aos CEUs, resgatando a participação da comunidade, e com a promessa de criar outras vinte unidades (ZANCHETTA, 2014).

## **2.6 Os modelos de escola de tempo integral do governo paulista**

Na rede pública de ensino do estado de São Paulo, há duas experiências recentes de escola de tempo integral, implementadas pelo Governo do Estado, ambas interessantes por

sua proximidade com o objeto do presente estudo. Essas duas experiências foram lançadas e defendidas durante os dois primeiros períodos em que Geraldo Alckmin ocupou o cargo de Governador do Estado. Seu primeiro período foi entre 2001 e 2006, sendo que, de 2001 a 2002, era Vice-Governador, e assumiu o cargo após a morte de Mario Covas, tendo sido reeleito e reconduzido ao cargo até 2006. O segundo período iniciou-se em 2011, e prossegue até os dias atuais, em razão da reeleição em 2014, com a previsão de conclusão do mandato para o final de 2018.

A primeira experiência, denominada de Escola de Tempo Integral – ETI, implementada em 2006, durante a gestão de Gabriel Benedito Isaac Chalita, como Secretário de Estado da Educação de São Paulo, pela Resolução SE nº 89/05, foi destinada apenas às unidades escolares que atendiam alunos do ensino fundamental. Este projeto teve o objetivo de prolongar o tempo de permanência escolar dos alunos de cinco para nove horas diárias, visando a ampliar a oferta de possibilidades de aprendizagem. O programa ainda está em funcionamento em parte das unidades que a ele aderiram.

As escolas participantes do projeto oferecem aulas regulares no período da manhã, e atividades complementares no período da tarde, propondo oficinas curriculares de acompanhamento escolar, e priorizando a Linguagem e a Matemática, seguidas de atividades artísticas, esportivas e de socialização.

O Projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

- I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor. (SÃO PAULO, 2005).

Para fazer adesão ao modelo de Escola de Tempo Integral proposto para a rede pública paulista, as unidades escolares interessadas precisam se manifestar, e apresentar disponibilidade de espaço físico para atender a uma única turma.

A exigência da disponibilidade de espaço físico, para que a escola tenha turma única para jornada completa, é um elemento dificultador, que inviabiliza a participação de muitas unidades escolares. Trata-se de escolas que desejam fazer adesão, mas, que

apresentam espaço físico muito restrito, e necessitam distribuir seus alunos em dois ou até três turnos, ficando impedidas de participar. Essas escolas, com lotação completa, normalmente estão localizadas em áreas estritamente residenciais, geralmente nas regiões periféricas da cidade, com grande população em idade escolar, e que, muitas vezes, apresentam baixos índices nas avaliações externas.

Estando as escolas relatadas no parágrafo acima impedidas de participar por não preencherem os requisitos de espaço físico e turma única, resta dizer que as que participam do programa, geralmente, são as escolas localizadas em centros de cidade, ou bairros mais antigos, caracterizados por uma população de faixa etária mais elevada, e com população predominantemente adulta; nesses locais, os prédios escolares dispõem de espaço físico suficiente, e a escola pode contar com turma única.

Diferentemente dos três modelos de escola de tempo integral destacados neste trabalho, os CECRs, os CIEPs e os CEUs, que construíram prédios próprios com espaços planejados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, de lazer e de cultura, o Governo do Estado de São Paulo se propôs apenas a reformar prédios já existentes, sem ampliação ou construção de áreas novas. Em muitas dessas unidades, a reforma ocorreu ao longo do ano letivo, concomitantemente com as atividades escolares.

[...] afirma-se o envolvimento, entre o final de 2005 e início de 2006, de 9% das 5.598 unidades da rede pública estadual de São Paulo com o projeto. Nenhuma escola sofreu adequações em sua estrutura física, antes do início do ano letivo de 2006. (CASTRO; LOPES, 2011, p. 261).

A atribuição de aulas para as oficinas curriculares é outra dificuldade para a implementação do programa. No início, a atribuição foi realizada de acordo com a classificação dos professores, sem priorizar a aptidão para desenvolver o trabalho, e em anos posteriores, a atribuição das aulas aconteceu diretamente nas escolas, a partir de entrevistas e avaliação de propostas de trabalho, visando a identificar a aptidão do profissional diante da oficina oferecida; mais recentemente, a partir de 2010, houve um retorno ao processo anterior, e a contratação de professores voltou a obedecer ao critério tempo de serviço, e não mais de aptidão com as oficinas curriculares (CASTRO; LOPES, 2011).

A inconstância no processo de atribuição de aulas compromete a continuidade da permanência do profissional na escola, bem como sua capacitação. As unidades escolares

enfrentam, dessa forma, a rotatividade e a descontinuidade dos processos pedagógicos, com sérios prejuízos ao projeto que se pretende desenvolver e à aprendizagem do aluno, que convive com um sistema confuso e incerto.

[...] tampouco os professores sabiam o que lecionar nas oficinas curriculares. As oficinas foram atribuídas pelos gestores, aos professores, apenas com base nos critérios de tempo de experiência docente e diplomas. Do início de 2006 até meados de 2009, foram quatro os Secretários de Estado da Educação em São Paulo. O projeto inicial sofreu algumas alterações nesse interstício. As principais mudanças foram na maneira de contratar os professores para trabalhar com as oficinas curriculares que, além do tempo de experiência docente e diplomas, passaram a ter que apresentar um plano de trabalho referente à oficina na escola de interesse e realizar uma entrevista com a equipe gestora [...]. (CASTRO; LOPES, 2011, p. 261).

Espaço físico inadequado, rotatividade e desajustes com o corpo docente, somados a propostas de trabalho, por vezes, truncadas, provocaram situações desestimulantes para muitos alunos, que se sentiam obrigados a frequentar o período integral, em detrimento de outras atividades mais atrativas que poderiam ter fora da escola. O resultado foi a rejeição por muitos alunos a esse modelo proposto e imposto a quem, muitas vezes, não teve escolha.

Eram inevitáveis as comparações entre as escolas de turnos parciais e as ETIs da rede paulista, que, apesar de contar com uma única turma de alunos distribuídos em jornada integral, tiveram ampliação, ao dobro, do quadro de funcionários e dos recursos financeiros, enquanto que as unidades escolares de períodos parciais permaneciam lotadas, sem revisão dos recursos financeiros e humanos, e necessitando de reformas, para acomodar melhor seus alunos.

Com o fim do primeiro período de Geraldo Alckmin no governo, José Serra, embora pertencente ao mesmo partido político, trocou o Secretário da Educação, e houve um esfriamento, e a clara demonstração da pouca motivação em manter o modelo implementado pelo antecessor. Com vistas às dificuldades já apresentadas, parte das escolas de tempo integral retornou ao modelo anterior, redistribuindo seus alunos pelos dois períodos, enquanto outras se mantiveram.

Percebeu-se que a motivação para manutenção do modelo, em algumas poucas escolas, não demandou de uma política estruturada da Secretaria da Educação, ficando a critério de cada Diretoria Regional de Ensino, suscitando dúvidas se essa manutenção teria sido planejada, e se o fator motivador seria atender aos interesses da comunidade escolar, e

continuar um trabalho que vinha dando bons resultados, ou se havia outros interesses em jogo, como o de preservar o “módulo” existente, ou seja, preservar o dimensionamento do quadro de pessoal, para proporcionar a permanência dos funcionários que lá já trabalhavam. Teria a conveniência das pessoas se sobreposto ao interesse pedagógico?

Das cinco escolas que adotaram o modelo do tempo integral, em 2006, na Diretoria de Ensino da Região de Marília, apenas duas permaneceram ativas, ambas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo uma localizada em área periférica antiga da cidade de Marília, e a outra em uma área central degradada. Ambas funcionavam com o número de alunos no limite mínimo necessário para manter ativa a unidade escolar. Das três unidades escolares que deixaram de atuar no modelo da escola de tempo integral, uma delas foi municipalizada, e as outras duas atendiam alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental, também localizadas em regiões de pouca concentração de população, e com número mínimo de alunos. Essas duas últimas escolas enfrentaram, enquanto escolas de tempo integral, grande resistência por parte dos alunos, que se recusavam a permanecer durante as nove horas diárias, com exigências para almoçar em suas residências, e frequentar apenas algumas ou até nenhuma das atividades das oficinas curriculares.

No ano de 2006, foram instaladas mais de 500 ETIs, hoje elas estão reduzidas a menos da metade. No sítio eletrônico da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo está disponível a seguinte informação sobre as ETIs, o primeiro modelo de escola de tempo integral da história recente do governo paulista:

A Educação conta com diversos programas com o objetivo de oferecer ao jovem uma jornada ampliada de estudos. Mais de 50 mil estudantes são atendidos pelas 236 Escolas de Tempo Integral (ETI), que oferecem, no contraturno das aulas regulares, atividades esportivas e culturais. (SÃO PAULO, 2015).

Com o fim da gestão de José Serra, e o retorno de Geraldo Alckmin, ao cargo de Governador do Estado, volta à cena, no ano de 2011, a questão das escolas de tempo integral, com propostas de resgatar as já existentes, e lançar um novo modelo.

Em 2012, o Secretário de Estado da Educação, professor Herman Jacobus Cornelius Voorwald, começa a atuar para implementar nova proposta, sem excluir ou absorver a primeira, mas, agora, com outra concepção. O novo modelo é denominado Escola de Ensino Integral - EEI, voltada para os alunos do Ensino Médio e que, alguns anos depois, foi estendida às escolas com Ensino Fundamental.

Também criada com o propósito de ser uma escola de excelência, a nova Escola de Ensino Integral, da mesma forma que o primeiro modelo, necessita de espaço físico para abrigar, em jornada ampliada, uma única turma, inviabilizando a existência de mais turmas em turnos distintos. Dessa forma, repetem-se os mesmos problemas, já comentados anteriormente, como a necessidade de espaço físico, que nem todas as unidades com interesse em fazer adesão disponibilizam e, portanto, já estão excluídas do processo. Pode-se afirmar, tanto para as ETI, quanto agora, para as EEI, que muitas unidades escolares, que trabalham com superlotação de alunos, e não têm outras unidades próximas para transferi-los, jamais poderão se candidatar a esse modelo de escola, pelo simples fato de que lhes falta espaço físico.

Todos os professores e gestores efetivos das escolas participantes do programa Escola de Ensino Integral foram removidos para outras unidades escolares, criando-se, para essas escolas, um quadro de profissionais designados a partir de um processo seletivo específico, de tal forma que aqueles que não correspondam aos critérios estabelecidos, podem ser desligados ao longo do ano letivo, e devolvidos às suas unidades de origem.

Da mesma forma que as ETIs, as EEIs também receberam reformas nos prédios escolares, mas nenhuma ampliação ou construção foi executada. Pretendia-se a adequação do prédio escolar, com salas temáticas, laboratórios e ambientes de leitura e de informática, quadra esportiva coberta, vestiários e cozinha, para atender a demanda do aluno em tempo integral.

Esse segundo modelo de escola de tempo integral apresenta, na sua matriz curricular, além das disciplinas da base comum, também orientação aos estudos, prática de ciências, preparação acadêmica para o mundo do trabalho, e auxílio para elaboração de um projeto de vida futuro. Em menos de quatro anos, foram instaladas 257 EEIs, atendendo oitenta mil alunos em jornada ampliada.

Já no Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, presente em 257 escolas, a jornada é de até nove horas e meia, incluindo três refeições diárias. Na matriz curricular, os alunos têm orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Além das disciplinas obrigatórias, os estudantes contam também com disciplinas eletivas, que são escolhidas de acordo com seu objetivo.

Os professores desse modelo atuam em regime de dedicação exclusiva e, para isso, recebem gratificação de 75% em seu salário, inclusive sobre o que foi incorporado durante sua carreira.

Em 2015 o programa foi ampliado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 17 escolas atenderão crianças entre 7 e 11 anos. Esses alunos terão a oferta de atividades pedagógicas artísticas e lúdicas, além da

apresentação aos conceitos do protagonismo juvenil e gratificação dos servidores. (SÃO PAULO, 2015).

Com um total de cerca de quatro milhões de alunos, distribuídos em 5.616 escolas da rede estadual de ensino, a Secretaria da Educação anuncia que atende 130 mil alunos em 493 unidades de ensino em tempo integral, representando 8,7% do total, neste ano de 2015. Nessa soma estão as ETIs e as EEIs.

A proposta da equipe idealizadora, e gestora do projeto, é de continuar ampliando o modelo nos anos seguintes, para que as escolas de tempo integral se tornem uma política pública educacional incorporada na vida e nos costumes da população em geral, que atenda à legislação vigente, e que não sofra com os retrocessos mostrados pela história da educação em nosso país.

Não se tem notado manifestação de rejeição pelos profissionais da educação ao novo modelo de escola de tempo integral do Governo do Estado, mas as críticas que recaem sobre ele, são fundamentadas na diferenciação que se faz com a quase totalidade das escolas da mesma rede de ensino, que são de períodos parciais. Chamaremos a primeira de A, e a segunda de B, para tratar dos questionamentos.

Por que apenas para a escola A os profissionais são selecionados? A escola B não precisa de profissionais selecionados?

Por que os profissionais das unidades A, que não atendem as exigências impostas, podem ser desligados, devendo retornar para suas unidades de origem? As unidades B não precisam fazer as mesmas exigências? O profissional que não serve para a unidade A, serve para a unidade B?

Por que os profissionais selecionados pelas unidades A passam a ter dedicação exclusiva, e recebem 75% a mais em seus salários? Os profissionais das unidades B, que pertencem à mesma rede de ensino, não podem fazer opção por dedicação exclusiva, e ter esse aumento significativo em seus salários?

Também é alvo de críticas o fato de que muitos prédios escolares aguardam reformas, ou ampliação, há muito tempo, e não têm previsão de ter suas urgências atendidas, porque os investimentos em reformas de prédios estão direcionados aos que abrigam as escolas de tempo integral.

Ainda é cedo para julgar, se a política educacional do governo paulista está no caminho certo, ao ampliar apenas uma parte de sua rede de ensino de tempo integral e, se os profissionais e estudantes que estão fora dessa política, sem perspectiva de serem

absorvidos, poderiam estar pagando um preço muito alto com a defasagem salarial e as precárias condições de trabalho e de ensino em que continuam submetidos.

Dez anos foram necessários para implementar modelos de escolas de tempo integral em 8,7% das unidades escolares. Espera-se que os 91,3% restantes das escolas, que não foram alcançadas pela nova política educacional do governo estadual, tenham melhor sorte, e sejam atendidas em tempo bem menor, antes que surjam novas políticas educacionais, desprezando e descartando tudo o que já foi feito.

Ao mesmo tempo em que o estado de São Paulo, e outros estados brasileiros, vêm buscando acertar uma política educacional em tempo integral, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação – MEC, cria, em 2007, um programa próprio de educação integral, denominado Programa Mais Educação, que disponibiliza às escolas públicas do país, a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias, com a oferta de atividades optativas, que vão desde o acompanhamento pedagógico, até a prática de esportes e oficinas culturais, assunto este que será tratado no próximo capítulo.

O estudo de todos os modelos de escola de tempo integral, apresentados neste capítulo, permite afirmar, sem dúvida que, na teoria, existe uma preocupação muito grande com a qualidade da escola pública. Essa preocupação amplia-se com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em cujo artigo 34, é determinada a ampliação da permanência da criança na escola, com progressiva extensão do horário escolar.

A expansão das escolas de tempo integral, no Brasil, esbarra em alguns fatores, que podem ser considerados fundamentais para sua existência. Um dos elementos dificultadores é a forte cultura de escola de turnos únicos, impregnada na sociedade, tanto por parte da comunidade em geral, como por parte dos governos, em seus diversos níveis. Para o Estado, a manutenção desse modelo representa uma grande economia de gastos com a educação, e para os jovens, a falsa ideia de liberdade, pois não se sentem atraídos por permanecer em jornada completa dentro da escola atual.

Outro grande dificultador é encontrado na história das escolas de tempo integral no Brasil, quando foram tantos os modelos implementados, mas, que não sobreviveram às mudanças de governo, ficando abandonados à própria sorte, pois, ao governante que assumia o mandato, eles apareciam sempre vinculados a seus antecessores, por isso precisavam ser esquecidos ou desconstruídos.

Para que as políticas públicas educacionais sejam bem-sucedidas, com base nos ideais dos grandes educadores que o Brasil conheceu, e dos que há de vir a conhecer, a



escola pública precisa estar pautada em políticas de Estado, e em uma legislação mais regulamentadora, que a desvincule da política partidária dos governantes de plantão, e a faça caminhar em busca da qualidade do ensino e da democratização da educação.

### **3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Após apresentar algumas concepções sobre educação integral e escola em tempo integral, tanto em sua fundamentação teórica, quanto na apresentação de experiências recentes de implementação de alguns modelos de escola de tempo integral no Brasil, o presente capítulo tratará, diretamente, do objeto de estudo desta pesquisa, o Programa Mais Educação, como uma política de escola de tempo integral, no âmbito das políticas públicas de formação integral e ampliação da jornada escolar, oferecida às crianças e adolescentes da educação básica da rede pública de ensino.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, prevê que a educação deve ser universal, gratuita, democrática e de qualidade e, em seu artigo 206, que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Com essa perspectiva, em uma ação conjunta entre o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Cultura e o Ministério do Esporte, instituiu-se o Programa Mais Educação, com a publicação da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril 2007, “que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar”. (BRASIL, 2007).

A criação do Programa Mais Educação, enquanto política pública educacional, apresenta-se como resposta aos problemas da qualidade de ensino e, de certa forma, como estratégia de combate à pobreza, à exclusão social e cultural, que atinge a camada mais pobre da população brasileira, estando respaldada por um conjunto de leis que tratam da qualidade da educação, e da ampliação da jornada escolar.

Para facilitar a compreensão da implementação do Programa Mais Educação, em todo território nacional, será apresentada a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril 2007, desmembrada em quadros temáticos e, na sequência, o estudo do Decreto Federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, e dos manuais do Ministério da Educação, com os passos a serem seguidos por cada unidade escolar.

O intuito desta apresentação, em quadros temáticos, é favorecer a visualização e a compreensão do que está sendo proposto pelo Ministério da Educação. Os quadros

elaborados destacam: a fundamentação legal, as políticas sociais, os articuladores e o objetivo do Programa.

### **3.1 Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril 2007**

O estudo sistematizado da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que implementa o Programa Mais Educação, em todo território nacional, é apresentado a seguir, de forma estruturada e agrupada em quadros temáticos, resultantes da coleta de informações na própria Portaria, e com comentários elaborados de forma exploratória desse documento.

A Portaria, em sua parte preliminar, traz considerações destacando a articulação entre os Ministérios envolvidos na implementação do Programa; no conjunto, ressalta a fundamentação legal que lhe dá respaldo: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e, ainda, faz referência aos documentos da Política Nacional da Assistência Social de 2004, e do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, de 2006.

Em sua parte normativa, o corpo do documento trata dos objetivos, da execução e das diretrizes para o apoio aos projetos e ações do Programa instituído. Evidencia-se a preocupação com o papel de cada parte envolvida na efetivação dessa política, tanto do órgão implementador, como de cada unidade que aderiu, ressaltando as parcerias a serem buscadas, e o compromisso e a formação da equipe responsável pelas ações a serem desenvolvidas.

### 3.2 Fundamentação legal

Quadro I. Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007: Fundamentação legal

Legislação de apoio	O que celebra
Constituição Federal de 1988	Artigo 217: “define o esporte como dever do Estado e direito de cada um, reforçando o compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da formação integral de crianças, adolescentes e jovens”. (BRASIL, 2007)  Artigo 227: “a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei nº 8069/1990	“Garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”. (BRASIL, 2007)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96	Artigo 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 2007)  Artigo 34 “determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola”. (BRASIL, 2007)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007

Ao fazer referência à Constituição Federal de 1988, o documento destaca a preocupação especial com os direitos sociais do indivíduo, cabendo, ao Estado, assegurar o necessário à sua existência digna, garantindo condições plenas de gozar de seus direitos, pautados na igualdade de direitos e na justiça social.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]. (BRASIL, 1988).

O artigo 6º, da Constituição Federal, trata a educação como um dos direitos sociais garantidos a todos os cidadãos brasileiros, devendo ser considerada essencial e indispensável para o exercício da cidadania.

Mais específico, o artigo 205, determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, e aponta, como objetivo, o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, evidenciando a responsabilidade do Estado e da família, e corresponsabilizando a sociedade na garantia desse direito.

Partindo das reflexões do que determina a Constituição nesse mesmo artigo citado, o texto não faz referência literal à educação integral e ao tempo integral, muito embora possibilite que se faça o entendimento da necessidade da ampliação da jornada escolar, com a melhoria da qualidade de ensino da rede pública, para que se efetive o pleno desenvolvimento da pessoa, com a formação integral do indivíduo.

Acatando a Constituição Federal Brasileira de 1988, que determina “prioridade absoluta” na proteção da infância, e na garantia de seus direitos por parte do Estado, da família e de toda a sociedade, foi promulgada, em 1990, a Lei nº 8069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, garantindo-lhes, entre outros direitos sociais, o direito à educação, além de medidas específicas de proteção para o pleno exercício da cidadania.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53, reafirma o direito à educação, já garantido na Constituição Federal, conforme citado e comentado acima, e, em seu inciso I, reassegura a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1990).

Tendo garantido as oportunidades de exercício da cidadania, e da qualificação para o trabalho, com o pleno desenvolvimento físico, intelectual e social, o Estatuto, em seu artigo 54, inciso V, remete, ao Estado, o dever de oferecer uma escola pública de qualidade, e assegurar, à criança e ao adolescente, acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística.

Atendendo à Constituição Federal e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em seu artigo 34, parágrafo 2º, estabelece que o “ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” e, no seu artigo 87, parágrafo 5º, reafirma que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, veio, enfim, dar respaldo e fundamentação legal para a temática da educação de tempo integral no

Brasil, assunto que já era debatido desde meados do século XX, com a implementação de modelos como a Escola Parque de Anísio Teixeira, e os CIEPs de Darcy Ribeiro, entre outros que já foram discutidos neste trabalho.

Com a finalidade de atender à legislação vigente, relativa à educação de tempo integral, foi editada a Portaria Normativa Interministerial nº 17, em 24 de abril 2007, instituindo o Programa Mais Educação, com o intuito de ampliação da jornada escolar, e da formação integral do aluno e, também, o Decreto Federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que regula a execução do Programa Mais Educação.

Para atender ao que determina o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, “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”, o Decreto Federal nº 7.083/2010, previu, em seu artigo 1º, que:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (BRASIL, 2010).

A ampliação da jornada escolar, para os alunos da educação básica da rede pública de ensino, em no mínimo sete horas diárias, com atividades complementares às da sala de aula, pode ser compreendida como a existência da oferta da educação em tempo integral às escolas atendidas pelo Programa Mais Educação, desenvolvido em parceria entre os estados e municípios, e com dotação orçamentária oriunda do Governo Federal.

Ainda de acordo com o Decreto nº 7083/2010, artigo 5º, o Ministério da Educação definirá, a cada ano, os critérios de priorização de ampliação da jornada escolar, levando em consideração o índice de desenvolvimento da escola, sua realidade, e a situação de vulnerabilidade social em que se encontra parte dos estudantes.

Em consonância com a LDBEN, a Lei nº 13.005/2014, que revisou e aprovou o Plano Nacional da Educação – PNE, com vigência para os próximos dez anos, apresenta vinte metas que abrangem a educação infantil, a educação básica e o ensino universitário. Dando atenção à erradicação do analfabetismo, e à universalização e melhoria da qualidade

da educação, essa lei estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira, nas três instâncias do poder: municipal, estadual e federal.

No contexto aqui estudado, destaca-se a Meta de número 6, do Plano Nacional da Educação: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica”, e que apresenta, entre suas estratégias:

[...] promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. (BRASIL, 2014a).

Toda a legislação apresentada, evidencia que a oferta de educação em tempo integral é um dever do Estado, a quem cabe a responsabilidade pela qualidade, e um direito do cidadão, e sua oferta apresenta-se em expansão pelo extenso território brasileiro.

### 3.3 Políticas Sociais

Quadro II. Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 - Políticas Sociais

<b>Política Social</b>	<b>Descrição</b>
Política Nacional de Assistência Social PNAS -2004	“O Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia”. (BRASIL, 2007)
Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária - 2006.	“O reconhecimento do papel das atividades pedagógicas e sócio-educativas no contraturno escolar à prevenção de ruptura de vínculos familiares de crianças e adolescentes”. (BRASIL, 2007)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007

A Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, que institui o Programa Mais Educação, faz referência tanto à Política Nacional de Assistência Social - PNAS 2004, quanto ao Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, de 2006, levando em conta:

[...] a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas 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; [...] a importância da articulação entre as políticas sociais para a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto. (BRASIL, 2007).

O tempo integral, oferecido com o turno regular ampliado no contraturno escolar, pode ser fundamental para a educação integral do aluno, e seu acolhimento social, principalmente quando se trata de jovens em situação de vulnerabilidade e risco social. As atividades diversificadas, oferecidas com a jornada ampliada, podem proporcionar formação integral e, conseqüentemente, proteção social às crianças e aos adolescentes matriculados nas redes públicas de educação básica, o que está subentendido na Portaria 17/2007, quando evoca as políticas sociais.

A PNAS, como uma política social, chama o Estado à sua responsabilidade, de “prover proteção social” às crianças e jovens em situação de risco ou exclusão social, em razão da pobreza, exploração do trabalho, violência e outros fatores determinantes do risco social. O Estado, por meio das políticas públicas, e dentro do que reza a legislação em vigor, atribui, inclusive, e, especialmente, à educação, por meio dos programas educacionais, o papel de prover proteção social às vulnerabilidades.

O Programa Mais Educação foi criado no contexto de prover educação integral e proteção social aos jovens em situação de risco social, em face da pobreza e dos conflitos sociais aos quais estão expostos, devendo ser oferecido às escolas que apresentam baixo rendimento de aprendizagem e considerável defasagem educacional, de acordo com dados obtidos a partir dos indicadores apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.



Avaliando-se o artigo 6<sup>a</sup>, inciso I, da Portaria nº 17/2007, entende-se que o Programa, ao oferecer proteção social, propõe-se a oferecer mais que assistencialismo, por se comprometer a “contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora”. (BRASIL, 2007).

A própria PNAS busca esclarecer eventuais dúvidas, ao afirmar que:

Muitos, às vezes e ainda, confundem a assistência social com clientelismo, assistencialismo, caridade ou ações pontuais, que nada têm a ver com políticas públicas e com o compromisso do Estado com a sociedade. (BRASIL, 2004, p. 7).

Não se pode pretender, aqui, uma escola assistencialista, que acolha o aluno, e substitua o acesso ao saber apenas pela satisfação de necessidades básicas imediatas, mas, sim, uma escola que consiga, além de acolher, educar. Ações de cunho assistencialista visam apenas a minimizar os efeitos mais imediatos da vulnerabilidade social. A escola assistencialista apregoaria, ainda mais, a diferenciação social a que já está submetida a população brasileira em geral e, em particular, o público-alvo das escolas públicas do país, agravando e perpetuando as desigualdades sociais, inclusive dentro da unidade escolar.

Quando trata da existência da escola do conhecimento para os ricos, e da escola do acolhimento para os pobres, Libâneo (2012) apresenta um prolongado debate sobre a escola brasileira, em face desse dualismo perverso. Diante desse quadro, o autor afirma que a escola dos pobres é aquela que, por meio dos conhecimentos teóricos e práticos, deve propiciar as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos.

Assim, não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas. (LIBÂNEO, 2012, p. 17) .

Em síntese, a escola deve propender para a formação cultural e científica do aluno, ou seja, oferecer o domínio sistematizado do saber, para que possa se promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, como condição de assegurar o direito a uma vida digna e sem violência. É preciso considerar que não há justiça social, e nem cidadania, sem conhecimento, e só com a diminuição da gritante diferença entre a escola para os ricos, e a

escola para os pobres, ou seja, uma escola feita para todos, sem distinção alguma, é que se pode diminuir a vulnerabilidade social a que muitos jovens estão expostos.

O Programa Mais Educação, se atender ao que determina a legislação que o fundamenta, e a Portaria nº 17/2007 que o instituiu, pode se prestar ao papel de reduzir as diferenças sociais e as vulnerabilidades, ao ofertar escola de tempo integral, e caminhar em direção à oferta de educação integral, a partir das ações implementadas.

Diante de toda argumentação apresentada, a partir da leitura de Libâneo (2012), e perante o que propõe a Portaria nº 17/2007, ao tratar da assistência e proteção ao jovem, é fundamental refletirmos sobre a função primordial da escola, de fornecer aos seus alunos os instrumentos básicos do conhecimento e da cultura, pois, o ato de ir à escola, realizar uma atividade de estudo, deve se concretizar com a ação de acolhimento dos alunos em suas diferenças, diversidades sociais e culturais, sendo, isso, considerado pré-requisito ao trabalho educativo.

Tem-se, portanto, que mesmo quando trata da proteção social do aluno, o Programa Mais Educação coloca-se como uma escola de formação integral, e não como escola assistencialista. Tal vocação está expressa no parágrafo único, do artigo 1º, da Portaria nº 17/2007, que apresenta a proposta de trabalhar com as:

[...] perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007).

Moll (2013) defende que o país, ainda, convive com graves desigualdades sociais, e em situações historicamente segregadoras em muitos estados e, para ela, como idealizadora do Programa Mais Educação, a educação integral, e em tempo integral, com a ampliação de direitos e espaços educativos, seria significativa para a diminuição da exclusão social.

O Programa, como está definido, propõe-se a focalizar suas ações nas regiões mais vulneráveis do Brasil, mantendo, como princípio norteador, a educação integral com a ampliação da jornada escolar, para que, de forma articulada entre todos os envolvidos, possa contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais, e proteger a criança e o adolescente em situação de risco ou exclusão social.

Para Matos (2011), a escola aqui debatida, e implementada, com toda legislação estudada e citada, busca educar e proteger seus alunos. A autora resume: “Ao longo do

estudo, em diversos fragmentos dos textos das leis e decretos analisados e do Programa Mais Educação/Mais Escola, observamos perspectivas indutoras de uma política socioeducativa de proteção integral”. (MATOS, 2011, p. 120).

### 3.4 Articuladores do Programa

Quadro III. Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 – Articuladores do Programa

Órgãos públicos envolvidos	Ação conjunta
Implementadores: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério do Esporte e Ministério da Cultura.	<p>“Art. 7º Compete aos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa Mais Educação na esfera federal:</p> <p>I - promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, governos estaduais e municipais, visando ao alcance dos objetivos do Programa;</p> <p>II - prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos;</p> <p>III - capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa;</p> <p>IV - estimular parcerias nos setores público e privado visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa; e</p> <p>V - sensibilizar e orientar outros parceiros visando à integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação.” (BRASIL, 2007)</p>
Adesão: Governos dos estados e Distrito Federal, e dos municípios.	<p>“Art. 8º Cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte:</p> <p>I - articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas;</p> <p>II - articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas às finalidades estabelecidas no artigo 2º desta Portaria;</p> <p>III - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e</p> <p>IV - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa.” (BRASIL, 2007)</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007

A ação conjunta entre as três instâncias governamentais, governos federal, estadual e municipal, deve favorecer a articulação com os envolvidos, e promover parcerias entre as diversas políticas públicas que tenham as mesmas finalidades. Ao assegurar a implementação e manutenção do Programa Mais Educação, em todo território nacional, acredita-se que sejam levados em conta a extensão territorial e o grande contingente populacional do país, de forma que a população jovem seja atendida dentro de suas necessidades e diversidades socioculturais.

Como o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, em uma estratégia do Governo Federal para atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral, construiu-se, em âmbito federal, uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, da qual fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União.

Nessa mesma perspectiva, a educação integral, também, está presente no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério – FUNDEB.

A lei nº 11.494/2007, que instituiu o FUNDEB, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o decreto nº 6.253/2007, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera ‘educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares’. (BRASIL, 2014b, p. 4).

Dando sequência a essa linha de políticas públicas educacionais instituídas pelo governo federal:

Foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/07) cujo objetivo é produzir um conjunto de medidas específicas que visem à melhoria da qualidade da educação básica em cada território. Este compromisso significa a conjugação dos esforços da União, Estados,

Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2014b, p. 4).

O Programa estabeleceu critérios para adesão, realizada por intermédio das secretarias estaduais e municipais da educação, cabendo, a cada uma delas, nomear um técnico responsável pela coordenação do Programa, no âmbito da respectiva secretaria. Realizada essa etapa, as unidades escolares candidatam-se no endereço eletrônico do Ministério da Educação, apresentando seu público-alvo, e o projeto de trabalho, com as ações a serem desenvolvidas dentro dos macro-campos oferecidos.

O Ministério da Educação propõe atender tanto as escolas urbanas, como as rurais, garantindo continuidade para as que já integravam o Programa em anos anteriores, e incluindo novas unidades a cada ano. A seleção das escolas pelo MEC prioriza: as unidades escolares que possuem baixo índice no IDEB; as participantes do Programa Bolsa Família<sup>2</sup>, que se trata de um programa do governo federal de transferência de renda que beneficia as famílias em situação de pobreza; as localizadas em regiões que registrem dados significativos de população não alfabetizada e de pobreza; além de outras especificidades regionais, como as comunidades quilombolas e indígenas.

A proposta do Governo Federal, de expandir o Programa Mais Educação para municípios que contam com grande contingente de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, expressa a intenção de atingir regiões das mais distantes localidades brasileiras, com grandes desigualdades sociais e econômicas e, conseqüentemente, marcadas por elevada vulnerabilidade social.

Para que se concretize a implementação dessa política pública educacional, em localidades tão diversas do imenso território nacional, faz-se necessária sua articulação com as políticas públicas provavelmente já existentes em âmbito local, voltadas para as mesmas finalidades. Faz parte da política de implementação do Programa, além de estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios, “fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada”. (BRASIL, 2014b, p. 5).

As secretarias da educação, ao integrar as atividades do Programa Mais Educação ao projeto político-pedagógico das redes de ensino, fortalecem as parcerias existentes com

---

<sup>2</sup> É um programa do Governo Federal de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, com o objetivo de possibilitar a superação da situação de vulnerabilidade e pobreza.

os ministérios, e mobilizam a comunidade escolar a estabelecer outras parcerias, quer sejam com órgãos governamentais, ou com organizações não-governamentais, setores privados, ou membros da comunidade local. Essa mobilização, com vistas à promoção da educação integral, não deve promover ações isoladas que, mesmo atendendo às peculiaridades regionais, acabam por ampliar a distância da proposta do Programa.

### 3.5 Objetivos do Programa

Quadro IV. Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 – Objetivos do Programa

Proposta	Objetivos
Formação integral do aluno, ampliação do tempo de permanência na escola e proteção social.	<p>Promover ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer e melhoria do desempenho educacional, promovendo proteção social e formação para a cidadania e solidariedade.</p> <p>Reduzir a evasão, a reprovação e a distorção idade/série.</p> <p>Realizar atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais.</p> <p>Prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra o jovem.</p> <p>Fomentar o protagonismo juvenil.</p> <p>Incentivar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas. (BRASIL, 2007)</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007

Com a estratégia de ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, o Programa Mais Educação, associado ao processo de escolarização, pressupõe, a partir de seus objetivos, a compreensão do direito de aprender como inerente ao demais direitos do indivíduo, para a conquista da dignidade, e do convívio em sociedade.

Buscando melhorar o ambiente escolar, e com o compartilhamento de tarefas entre os profissionais da educação e da comunidade local, o Programa destina-se à aprendizagem conectada aos interesses atuais da criança e do adolescente, promovendo uma educação voltada para além do acompanhamento pedagógico, abrangendo cultura, esporte e lazer, direitos humanos e meio ambiente, saúde e prevenção, comunicação científica e tecnológica.

O Programa também se propõe a fomentar o protagonismo juvenil, desenvolvendo ações que levem os jovens ao exercício da cidadania, criando, para eles, oportunidades de

participar de forma construtiva e ativa da vida em sociedade, proporcionando oportunidades de se envolverem em questões que vão além da própria adolescência, alcançando as questões sociais da sua casa, da escola e da comunidade em que estão inseridos, enxergando possibilidades de transformar o mundo.

A proposta do Programa Mais Educação, ao oferecer ações de cultura, lazer, esporte e formação para a cidadania, pretende criar oportunidades que estimulem o jovem a reconhecer sua condição de cidadão, buscando definir suas prioridades, e refletir sobre seus destinos, e instigá-los a serem protagonistas de sua própria história, buscando promover condições de se tornarem agentes das mudanças a serem definidas na sociedade como um todo, e como autores de mudanças sociais e políticas dentro de um grupo e de um conjunto maior.

Incentivando o protagonismo juvenil, o Programa se propõe a criar oportunidades de desenvolver a solidariedade, valorizando os interesses coletivos, em detrimento do individualismo e da exclusão social, pois, dessa forma, todos podem se beneficiar. Esse é um dos aspectos muito bem debatidos pelos defensores da escola de educação integral, como já foi estudado no primeiro capítulo deste trabalho.

Está, também, entre os objetivos do Programa, o incentivo à geração de conhecimentos e tecnologias sociais, por meio de parceria com universidades e centros de estudos e pesquisas. Além de priorizar a monitoria dos projetos aos universitários, busca-se, também, nas universidades, parcerias, que estimulem o jovem no campo das ciências, possibilitando-lhes vislumbrar a continuidade de seus estudos.

Moll (2013) defende que, ao valorizar os saberes comunitários no currículo escolar, e ao promover espaços que vão além das salas de aulas e dos muros escolares, a escola estará garantindo a permanência e a aprendizagem do jovem, reduzindo a evasão e o fracasso escolar.

A escola que se propõe a ampliar a permanência da criança e do adolescente em seu espaço e, em especial, daqueles em situação de vulnerabilidade social, procura prevenir e combater a violência e a discriminação a que estão expostos e, ao promover ações socioeducativas no contraturno escolar, certamente se propõe a garantir, além do tempo integral, a educação integral desses jovens.

### 3.6 O Programa Mais Educação e seus macrocampos de atividades

Partindo das reflexões apresentadas no estudo da Resolução nº 17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação – PME, como uma política de escola de tempo integral, com o objetivo de oferecer às crianças e aos adolescentes da educação básica, da rede pública de ensino, “além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento”, e retomando o Decreto Federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que estabelece a jornada escolar da educação básica em tempo integral, com duração igual ou superior a sete horas, em todo território nacional, propusemo-nos a buscar, nos manuais, as orientações do passo a passo da implementação do Programa.

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e destinado às escolas públicas do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2014b, p. 5).

As atividades a serem desenvolvidas foram organizadas em macrocampos, e estão detalhadas no Manual Operacional de Educação Integral, publicado em 2014, e no Manual Passo a Passo do Programa Mais Educação – PME, materiais elaborados pela Secretaria de Educação Básica, vinculada ao Ministério da Educação.

Entre as orientações apresentadas, vale destacar que as atividades dos macrocampos deverão ser desenvolvidas, preferencialmente, de forma interdisciplinar, e respeitando o contexto social dos envolvidos, promovendo, pelas práticas educativas, a compreensão do viver em sociedade, do exercício da cidadania, do acesso às tecnologias e meios de comunicação, e do respeito às diversidades.

As ações devem ser desenvolvidas dentro do preceito do educar cuidando do educando; a escola, por meio do PME, objetiva garantir o acolhimento do jovem, reafirmando os três princípios:

- Éticos – no sentido de combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceitos e discriminação;
- Políticos – defendendo o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania;
- Estéticos – valorizando as diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira, e a construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2014b, p. 8).



Os macrocampos apresentados, a seguir, são destinados às escolas urbanas; para as escolas rurais, há algumas pequenas adequações.

### 3.7 Acompanhamento Pedagógico

Refere-se à atividade de “Orientação de Estudos e Leitura”, de caráter obrigatório, que tem por objetivo a articulação entre as atividades do PME, e as disciplinas do currículo comum, que são Matemática, Letramento, Línguas Estrangeiras, Ciências, História e Geografia, Filosofia e Sociologia. Tal atividade deve ser realizada diariamente, com duração de uma hora e meia, preferencialmente por monitor da área da licenciatura, e promover interação com os professores da escola, para troca de informações relevantes ao acompanhamento pedagógico dos alunos indicados para essa oficina.



**Figura 7.** Oficina de Orientação de Estudos e Leitura  
**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

### 3.8 Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica

Este macrocampo, oferecido pelo PME, procura dar oportunidades de acesso à tecnologia de comunicação aos jovens inscritos, para que, individual ou coletivamente, possam articular práticas de socialização e convivência no espaço escolar, valorizando e estimulando a comunicação em práticas colaborativas e democráticas. Pede-se que a temática priorize a “Educação em Direitos Humanos”, “Promoção da Saúde”, e temas relacionados à “Ética e Cidadania”. (BRASIL, 2014b, p. 6)

O material é disponibilizado no endereço eletrônico do Ministério da Educação, e são sugeridas as seguintes atividades:

- Ambiente de Redes Sociais
- Fotografia
- Histórias em Quadrinhos
- Jornal Escolar
- Rádio Escolar
- Vídeo
- Robótica Educacional
- Tecnologias Educacionais. (BRASIL, 2014b, p. 6).



**Figura 8.** Oficina de Tecnologias Educacionais  
**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

### 3.9. Cultura, Artes e Educação Patrimonial

Entre os objetivos desta temática, estão o incentivo à produção artística, a valorização e o reconhecimento do que já existe, como produção da história da humanidade, “no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história”. (BRASIL, 2014b, p. 11).

Um vasto rol de atividades pode ser desenvolvido dentro deste macrocampo:

- Artesanato Popular
- Banda
- Canto Coral
- Capoeira
- Cineclube
- Danças
- Desenho
- Educação Patrimonial

- Escultura e Cerâmica
- Grafite
- Hip-Hop
- Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas
- Iniciação Musical por meio da Flauta Doce
- Leitura e Produção Textual
- Leitura: Organização de Clubes de Leitura
- Mosaico
- Percussão
- Pintura
- Práticas Circenses
- Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras
- Teatro. (BRASIL, 2014b, p. 6).



**Figura 9.** Oficina de Pintura

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora



**Figura 10.** Oficina de Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora



**Figura 11.** Oficina de Danças  
**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora



**Figura 12.** Oficina de Fanfarra  
**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

As atividades culturais e artísticas se propõem a dar oportunidades para que cada indivíduo possa desenvolver habilidades, e demonstrá-las prazerosamente e, também, consiga se envolver com outras expressões, respeitando e recebendo o reconhecimento do grupo. Assim, são atendidas expectativas de liberdade de expressão e instigada a criatividade e liderança entre os jovens.

Ao se apropriar de linguagens artísticas, propostas neste macrocampo, o estudante, em contato com diversos aspectos culturais oferecidos, poderá reafirmar a oportunidade de ser protagonista de sua própria história, construir conhecimento e um conjunto de relacionamentos, preparando-se para debater e argumentar sobre temas como Direitos Humanos, Ética e Cidadania, e Promoção da Saúde, temas transversais propostos pelo

Ministério da Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997).

### 3.10 Educação Ambiental e Econômica

Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa, Educação Econômica, Financeira e Fiscal, é um tema amplo e sugestivo, que incentiva o exercício da cidadania, desenvolvendo o comprometimento, a criatividade e o protagonismo do jovem em relação à sustentabilidade dos recursos naturais e materiais existentes.

Ações como o plantio e cuidados com hortas, ou jardins escolares ou comunitários, podem levar os jovens, e sua comunidade, a mudanças de hábitos, criando atitudes solidárias e conscientes, tanto em relação ao meio ambiente, como em relação aos problemas sociais e econômicos do país. Dentro desse campo, são sugeridas as seguintes atividades a serem desenvolvidas no âmbito da unidade escolar:

- Horta Escolar e/ou Comunitária
- Jardinagem Escolar
- Economia Solidária e Criativa /Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal). (BRASIL, 2014b, p. 7).



**Figura 13.** Oficina Horta Escolar

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Levar o jovem a debater educação financeira e fiscal, e a desenvolver consciência sobre a importância social e econômica dos tributos, pensar no mundo de forma sustentável e solidária, e instigá-lo a levar esse debate às atividades dos outros macrocampos, é acreditar

no seu potencial de cidadão crítico e comprometido com sua comunidade, e com o mundo em que vivemos.

### **3.11 Esporte e Lazer**

A unidade escolar, partindo de seu planejamento, e das expectativas da comunidade escolar, tem a possibilidade de oferecer uma diversidade muito grande dentre as modalidades de esporte existentes, e das atividades de lazer e recreação, que fazem parte da cultura brasileira. Atividades baseadas em esportes coletivos, e lúdicos, podem conduzir ao desenvolvimento corporal e intelectual do estudante, e, ainda, criar condições de práticas cooperativas, criativas e solidárias entre os jovens, com a promoção da saúde. São as seguintes sugestões de atividades que podem atender às especificidades de cada canto do imenso território nacional:

- Atletismo
- Badminton
- Basquete de Rua
- Basquete
- Corrida de Orientação
- Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez)
- Futebol
- Futsal
- Ginástica Rítmica
- Handebol
- Judô
- Karatê
- Luta Olímpica
- Natação
- Recreação e Lazer/Brinquedoteca
- Taekwondo
- Tênis de Campo
- Tênis de Mesa
- Voleibol
- Vôlei de Praia
- Xadrez Tradicional
- Xadrez Virtual
- Yoga/Meditação (BRASIL, 2014b, p. 7).



**Figura 14.** Oficina de Recreação e Lazer  
**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

### 3.12 Educação em Direitos Humanos

Com essa temática, e colaborativamente com os demais macrocampos, o objetivo dessa oficina é levar os estudantes a refletirem, e a dialogarem, como protagonistas de uma sociedade mais justa e democrática. O monitor, juntamente com seus alunos, poderá recorrer a temas transversais e interdisciplinares:

[...] diversas temáticas de direitos humanos, quais sejam: proteção da infância e adolescência; equidade de gênero e diversidade sexual; enfrentamento ao trabalho infantil; bullying; memória e verdade; história e cultura africana e indígena; inclusão de pessoas com deficiência; democracia e cidadania; liberdade artística, livre expressão do pensamento, entre outras. (BRASIL, 2014b, p. 16).



**Figura 15.** Oficina de Educação em Direitos Humanos  
**Fonte:** Créditos da pesquisadora

Este macrocampo pode ser desenvolvido conjuntamente com outras oficinas, em virtude da abrangência de seu tema.

### 3.13 Promoção da Saúde

Na área da Promoção da Saúde, o Programa procura desenvolver ações que possibilitem a aquisição de hábitos saudáveis, que se estendam para além do espaço escolar, com o intuito de promover educação em relação à questão da prevenção e da vulnerabilidade.

Apoio à formação integral dos estudantes com ações de prevenção e atenção à saúde, por meio de atividades educativas que poderão ser incluídas no projeto político pedagógico (projetos interdisciplinares, teatro, oficinas, palestras, debates e feiras) em temas da área da saúde como saúde bucal, alimentação saudável, cuidado visual, práticas corporais, educação para saúde sexual e reprodutiva, prevenção ao uso de drogas (álcool, tabaco e outras), saúde mental e prevenção à violência. (BRASIL, 2014b, p. 16).



**Figura 16.** Oficina de Promoção da Saúde  
**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Desenvolver ações de prevenção, e atenção à saúde, como parte do projeto político- pedagógico da unidade escolar, firmando parcerias com a rede pública de saúde, com o objetivo de garantir a qualidade de vida da população em geral, pode se tornar uma política a ser estendida a outras unidades das secretarias da educação e da saúde.



### 3.14 Estruturação do Programa Mais Educação nas Unidades Escolares

A estruturação do Programa Mais Educação, nas unidades escolares, após a adesão e a definição das oficinas oferecidas pelos macrocampos, deve começar pela formação de turmas, seguida da definição de um coordenador local, da seleção dos voluntários responsáveis pelas oficinas, e espaço educativo e dos investimentos dos repasses.

As informações, a seguir, são recortes e entendimentos a partir da leitura do Manual Operacional para Educação Integral (BRASIL, 2014b), e de outro manual denominado Passo a Passo (Moll, 2011), ambos elaborados e disponibilizados pela Diretoria de Educação Integral, órgão da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, para a implementação do Programa Mais Educação.

A formação de turmas, para a implementação do Programa Mais Educação, dar-se-á, preferencialmente, em unidades escolares com o mínimo de cem alunos, considerados, para esse fim, os dados obtidos no censo escolar. Para a seleção dos estudantes, e sua indicação para a ampliação da jornada escolar no contraturno, a orientação é de que se estabeleçam critérios transparentes e bem definidos. Recomenda-se que sejam selecionados, preferencialmente:

- estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência
- estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. (BRASIL, 2014b. p. 18).

Uma vez selecionados os alunos, as turmas poderão ser formadas de acordo com as preferências e necessidades de cada um, independentemente da idade e ano escolar que frequentam, mas, dependendo das especificidades de cada oficina. A turma da fanfarra, por exemplo, levando-se em conta a função de seus membros, permite uma diversidade de idade e de gênero muito mais flexível que a formação de turmas de outras atividades. Cada turma deve ser formada por 30 estudantes, com exceção da turma de Acompanhamento Pedagógico, que terá 15 apenas.

Separadas as turmas para as oficinas a serem realizadas no contraturno, como ampliação da jornada escolar, e em conformidade ao estabelecido pela Portaria nº 17/2007, devem ser oferecidas atividades dentro do que foi sugerido nos macrocampos, observando que estejam de acordo com as expectativas da comunidade local, e que atendam ao Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar.

Abaixo é apresentado um modelo do manual Passo a Passo (Moll, 2011), sugerindo, que seja realizado, o registro dos alunos que participarão das atividades a serem oferecidas pelo Programa, e que, também, seja registrada a justificativa dos critérios adotados, para que o processo se dê de forma transparente, e facilite o planejamento das ações a serem executadas.

Modelo – Definição do público para Educação Integral				
Nome do Aluno	Ano/Série	Critério para participação	Atividade(s)	Turno

**Figura 17.** Definição de Público alvo para o Programa Mais Educação  
**Fonte:** MOLL, 2011, p. 29

É interessante observar que o Programa proporciona, à coordenação local, flexibilidade e autonomia para alterar as oficinas, visando o atendimento à demanda, assim como abre a possibilidade de transferir alunos de turmas durante o percurso do ano letivo, de acordo com o interesse e aptidões apresentadas por eles, e da disponibilidade de voluntários que atuarão como monitores das oficinas.

Ao Diretor da Escola caberá, juntamente com o Conselho Escolar, que é formado por representantes da comunidade escolar, definir um profissional da própria rede de ensino como Professor Coordenador ou Professor Comunitário, para gerir o Programa localmente, o qual, por sua vez, estabelecerá parcerias com a comunidade local, e selecionará os voluntários que atuarão, diretamente, nas oficinas.

Por orientação do Ministério da Educação, a seleção dos voluntários priorizará os estudantes universitários ou, na falta destes, alunos do Ensino Médio, ou da Educação de Jovens e Adultos ou, ainda, pessoas da própria comunidade, desde que apresentem

habilidades para as atividades que irão desempenhar junto aos alunos. Os monitores, obrigatoriamente, deverão fazer adesão ao Programa, e assinar um termo de voluntariado, de acordo com a Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1988), que prevê o não recebimento de pagamento pela monitoria desenvolvida, mas, sim, o ressarcimento das despesas com transporte e alimentação.

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio.

Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE. (BRASIL, 2014b, p. 18-19).

O ressarcimento aos monitores, para cobrir despesas de transporte e alimentação, será calculado mensalmente, de acordo com o número de turmas. Por turma atendida, o valor será de R\$ 80,00 (oitenta reais) para as escolas urbanas, e R\$ 120,00 (cento e vinte reais) para as escolas do campo. Cada monitor poderá ter ressarcimento de cinco turmas por unidade escolar, no máximo. O tempo de duração de cada aula será entre uma e duas horas, dependendo da necessidade de cada oficina.

Definida a equipe para a implementação do Programa, a orientação para a organização do trabalho é que se faça o planejamento das atividades a serem desenvolvidas, do pessoal envolvido, e dos espaços e recursos materiais a serem utilizados. O modelo abaixo é uma sugestão:

Modelo – Organização dos recursos e do espaço

Quais serão os macrocampos e as atividades? Haverá lanche? Haverá almoço?	Onde funcionará? Quem prepara a alimentação?	Quando funcionará?	Quem serão os responsáveis? Quem fica com as crianças na hora do almoço?	O que será necessário? Onde buscar? (Custos, Recursos materiais e humanos)
Atividade:	Local:	Turno:	Responsável:	Recursos materiais:
Macrocampo:		Horário:		Recursos humanos:
Atividade:	Local:	Turno:	Responsável:	Recursos materiais:
Macrocampo:		Horário:		Recursos humanos:
Atividade:	Local:	Turno:	Responsável:	Recursos materiais:
Macrocampo:		Horário:		Recursos humanos:
Atividade:	Local:	Turno:	Responsável:	Recursos materiais:
Macrocampo:		Horário:		Recursos humanos:
Atividade:	Local:	Turno:	Responsável:	Recursos materiais:
Macrocampo:		Horário:		Recursos humanos:

**Figura 18.** Sugestão de Organização dos recursos e do espaço

**Fonte:** MOLL, 2011, p. 28-29

O próximo passo é a elaboração de um calendário semanal, especificando as oficinas oferecidas para cada turma, o tempo de duração, o local da realização, e o monitor responsável, inclusive com o horário destinado à alimentação dos alunos. A soma do tempo de permanência na escola, incluindo as aulas do currículo comum, a alimentação e o contraturno, deverá ser de no mínimo sete horas diárias, dentro do que propõe a legislação do Programa Mais Educação, para se caracterizar como escola de tempo integral.

	Atividade Macrocampo	Nº de Estudantes	Local	Monitor	Recursos necessários
2ª feira					
3ª feira					
4ª feira					
5ª feira					
6ª feira					

**Figura 19.** Sugestão de Grade Curricular para o Programa Mais Educação

**Fonte:** MOLL, 2011, p. 28-29

Com relação aos espaços destinados à realização das atividades do contraturno, devem ser disponibilizados espaços escolares como salas de aula, de leitura, de informática, o pátio e a quadra escolar. Na falta dessas possibilidades, não se prevê a ampliação do prédio escolar e, portanto, devem ser buscados espaços alternativos, localizados além dos muros escolares, como centros comunitários, salões paroquiais, clubes de lazer, parques e outras parcerias, que se puderem firmar para o desenvolvimento das ações do Programa.

Para Pinheiro (2009, p. 85), “espaço escolar se refere ao espaço circunscrito ao interior dos muros da escola”, enquanto a expressão espaço educativo possibilita “a compreensão de que a educação, segundo o Mais Educação, se desenvolve em espaços intra, inter ou extraescolares”. A partir dessa concepção, entende-se que a questão da aprendizagem sobrepõe-se à questão do espaço, porque todos os espaços podem se transformar em espaços educativos, conforme previsto no artigo 2º, da Portaria nº 17/2007.

O espaço escolar, naturalmente, é concebido como um espaço educativo, mas a busca de espaços alternativos, que também podem ser entendidos como educativos, acaba tendo um papel importante no processo educacional, contribuindo para a socialização, e a absorção da cultura e da história da comunidade, em uma extensão bem mais ampla que aquela permitida apenas dentro dos muros escolares. E, mais ainda, a apropriação do espaço educativo pode criar o sentimento de pertencimento, o que é muito positivo para o

desenvolvimento da cidadania e a defesa de atitudes democráticas a serem incorporados por cidadãos jovens, muitas vezes, ávidos por mudar a realidade em que vivem.

Para o desenvolvimento das oficinas são previstos repasses financeiros provenientes do Governo Federal, diretamente para as unidades escolares, por meio de um sistema de repasses já existente para outros programas governamentais. O uso e a prestação de contas desses repasses seguem a legislação existente e vigente para esse fim.

Os recursos financeiros previstos para a implementação do Programa Mais Educação serão destinados:

[...] às escolas públicas das redes municipais, estaduais e distrital, que possuam estudantes matriculados no ensino fundamental. O montante de recursos destinados a cada escola será repassado por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, em conta bancária específica, aberta pelo FNDE, no banco e agência indicado no cadastro da entidade no sistema PDDEweb, em nome da Unidade Executora Própria (UEx) representativa da unidade escolar. (BRASIL, 2014b, p. 19).

O Manual Operacional do Programa Mais Educação prevê que os recursos financeiros sejam utilizados com despesas denominadas de custeio, ou seja, despesas com transporte e alimentação dos monitores voluntários dos projetos, de compra de materiais pedagógicos, e outras necessidades que surgirem, e estejam fundamentadas no plano de atendimento da escola, incluindo, também, despesas com aquisição de bens materiais de uso permanente, denominados bens de capital.

Os repasses serão feitos de acordo com as oficinas que a escola inscreveu, a partir dos macrocampos apresentados pelo Programa. Para cada oficina inscrita, e com turma formada, são apresentadas sugestões de investimentos, com previsão de custos, tanto para despesas com materiais permanentes, como materiais de consumo. São os chamados *kits*.

Os kits são compostos por materiais pedagógicos e de apoio sugeridos para o desenvolvimento de cada uma das atividades. Para cada uma delas, há uma sugestão de materiais que poderão ser adquiridos com o recurso do PDDE/Educação Integral.

Os materiais expressos nas planilhas são referenciais para efeito de cálculo de repasse de recursos e para prestação de contas, devendo cada unidade executora responsabilizar-se pela qualidade dos mesmos, assim, como sua compatibilidade com as atividades constantes no plano de atendimento da escola. (BRASIL, 2014b, p. 18-19).

O Manual apresenta sugestões de *kits* para todas as oficinas de cada macrocampo, com os valores a serem repassados, de acordo com a adesão de cada unidade escolar. Adiante, são apresentados dois *kits*, a título de exemplo.

#### **Pintura**

- Itens classificados na categoria econômica de <b>custeio</b>
Cavalete flip chart para bloco
Papel pardo
Pincéis
Tinta alto relevo/cores variadas
Tinta de tecido/cores variadas
Tinta expansão/cores variadas
Tinta tempera/cores variadas
Valor Custeio R\$ 2.400,00
<b>Valor estimado do kit R\$ 2.400,00</b>

**Figura 20.** Kit Pintura

**Fonte:** BRASIL, 2014b, p. 47

#### **Educação em Direitos Humanos**

- Itens classificados na categoria econômica de <b>capital</b>
Aparelho de reprodução de DVD (DVD player)
Câmeras Fotográficas
Computador portátil (Laptop)
Micro System
Televisão
Valor Capital R\$ 7.100,00
<b>Valor estimado do kit R\$ 7.100,00</b>

**Figura 21.** Kit Educação em Direitos Humanos

**Fonte:** BRASIL, 2014b, p. 48

Além dos recursos transferidos para aquisição dos *kits*, e ressarcimento dos monitores, a unidade escolar receberá recursos complementares, “destinados à aquisição de outros materiais permanentes e de consumo e à contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades”, como, por exemplo, transporte e ingressos para participar de um evento cultural, manutenção dos equipamentos utilizados nas oficinas como instrumentos musicais, manutenção da quadra de esportes, entre outros (BRASIL, 2014b, p. 20).

<b>Número de Estudantes</b>	<b>Valor em Custeio (R\$)</b>	<b>Valor em Capital (R\$)</b>
Até 500	3.000,00	1.000,00
501 a 1.000	6.000,00	2.000,00
Mais de 1.000	7.000,00	2.000,00

**Figura 22.** Recursos complementares

**Fonte:** BRASIL, 2014b, p. 20

O Professor Coordenador local e os voluntários do Programa Mais Educação na unidade escolar, amparados pelo Diretor da Escola e pelo Conselho Escolar, deverão planejar as despesas a serem realizadas para o funcionamento das oficinas, observando os *kits* sugeridos, e respeitando as necessidades apontadas pelos estudantes e voluntários, sempre valorizando a cultura e os produtos regionais. No final do ano letivo, todos eles serão corresponsáveis na prestação de contas a ser apresentada para apreciação do Ministério da Educação.

A alimentação escolar, oferecida aos alunos matriculados no Programa Mais Educação, está prevista na “Resolução CD/FNDE nº 38, de 19 de agosto de 2008, disponível no portal [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br), dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos estudantes da educação básica”. (BRASIL, 2014b, p. 70).

Além da ampliação da jornada escolar no contraturno, com as oficinas desenvolvidas de segunda a sexta-feira, com um mínimo de sete horas diárias, a unidade escolar, que fez adesão ao Programa Mais Educação, poderá se inscrever em outros programas oferecidos pela ação conjunta dos Ministérios aqui envolvidos, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, como o Programa Escola-Comunidade, com a abertura das escolas nos finais de semana, e o Programa Atleta na Escola, destinado às escolas interessadas em realizar competições esportivas.

#### **4 RESULTADOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ÂMBITO FEDERAL, ESTADUAL PAULISTA E DA DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE MARÍLIA - SP**

Depois de expostos os aspectos teóricos deste trabalho, obtidos por meio de pesquisa bibliográfica sobre escolas de tempo integral, pretende-se, com o presente capítulo, apresentar dados que representem a participação da escola de tempo integral, em geral, e mais especificamente, do Programa Mais Educação, no contexto geral dos alunos matriculados e das escolas de educação básica, enfocando-se o ensino fundamental no âmbito federal, do estado de São Paulo e da área de abrangência da Diretoria de Ensino da Região de Marília.

Os dados específicos foram coletados e analisados juntamente com resultados gerais, de forma a possibilitar uma comparação da oferta do programa partindo do Brasil como um todo, passando pelo estado de São Paulo e chegando à área de responsabilidade da Diretoria de Ensino da Região de Marília – DERM, que é uma subdivisão administrativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

A Diretoria de Ensino da Região de Marília é responsável pela supervisão das escolas de educação básica de ensino infantil, fundamental e médio em 14 municípios, sejam elas estaduais, municipais ou particulares. Levando-se em conta a autonomia que as redes particulares e municipais de ensino mantêm em relação às informações que prestam ao censo escolar, e ao desenvolvimento de seus projetos político-pedagógicos, a DERM restringe-se a fornecer dados referentes apenas às unidades escolares integrantes de sua rede própria.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, achamos por bem restringir o enfoque da pesquisa e das discussões, a seguir apresentadas, às unidades escolares da rede pública estadual, de responsabilidade da DERM, o que em nenhuma hipótese desqualifica o estudo, posto que na região pesquisada, efetivamente, o Programa concentra-se de forma quase absoluta na rede de escolas estaduais.

Dessa forma, estendemos os estudos no âmbito dos 14 municípios da Diretoria de Ensino da Região de Marília, mas apenas para as unidades escolares que atendem alunos do ensino fundamental e pertencem à rede estadual de ensino.



A obtenção de dados no âmbito da região de Marília deu-se por meio de solicitação escrita e protocolada junto à Diretoria de Ensino da Região de Marília, que não faz nenhuma referência à adesão ao PME em sua página eletrônica na internet.

No âmbito estadual, algumas informações foram coletadas no endereço eletrônico da Secretaria da Educação, porém, não foram encontrados dados referentes ao PME, mas apenas sobre as escolas participantes do modelo de tempo integral do próprio governo do estado.

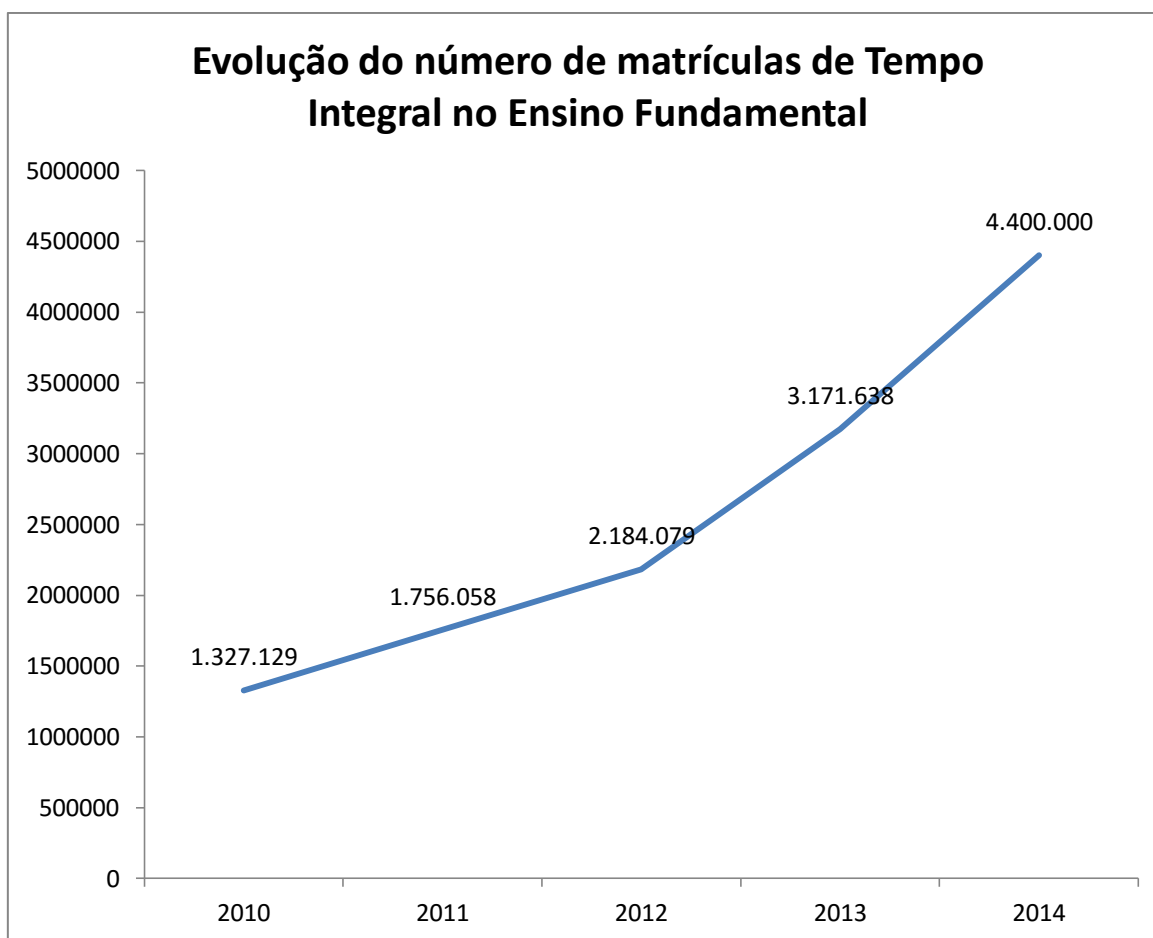
Em relação à esfera federal, encontramos disponibilidade de dados no endereço eletrônico do Ministério da Educação, nas páginas do Portal do MEC, do Censo Escolar e do INEP.

Após a realização da pesquisa desses dados, as informações coletadas são apresentadas e discutidas, com o intuito de demonstrar a oferta de educação em tempo integral pelo Programa Mais Educação aos alunos do ensino fundamental da rede pública, de modo comparativo entre as esferas nacional, estaduais e municipais, com destaque para o estado de São Paulo, e a área de abrangência da Diretoria de Ensino da Região de Marília.

#### **4.1 As escolas de tempo integral e sua distribuição no território nacional**

Os dados a seguir apresentados referem-se às diversas modalidades de escolas de tempo integral, de âmbitos federal, estadual ou municipal; o Programa Mais Educação é uma dessas modalidades. Embora não seja objeto do presente estudo, observa-se que em muitos estados e municípios, os recursos destinados à Educação Básica têm sido direcionados à implementação da educação de tempo integral, revelando que, mesmo restrita ainda a pontos esparsos do território nacional, o tema tem recebido atenção, conforme previsto e determinado legalmente, por meio da LDBN/1996 e do PNE/2014.

Partindo-se dos dados aqui apresentados, e do que já foi discutido nos capítulos anteriores, verifica-se a distribuição das matrículas do tempo integral e o que determina o Ministério da Educação com a Meta de nº 6 do Programa Nacional da Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014, para os próximos dez anos “oferecer educação em tempo integral, em no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.” (BRASIL, 2014<sup>a</sup>) Observa-se que tem havido significativo crescimento, conforme se constata no gráfico seguinte:

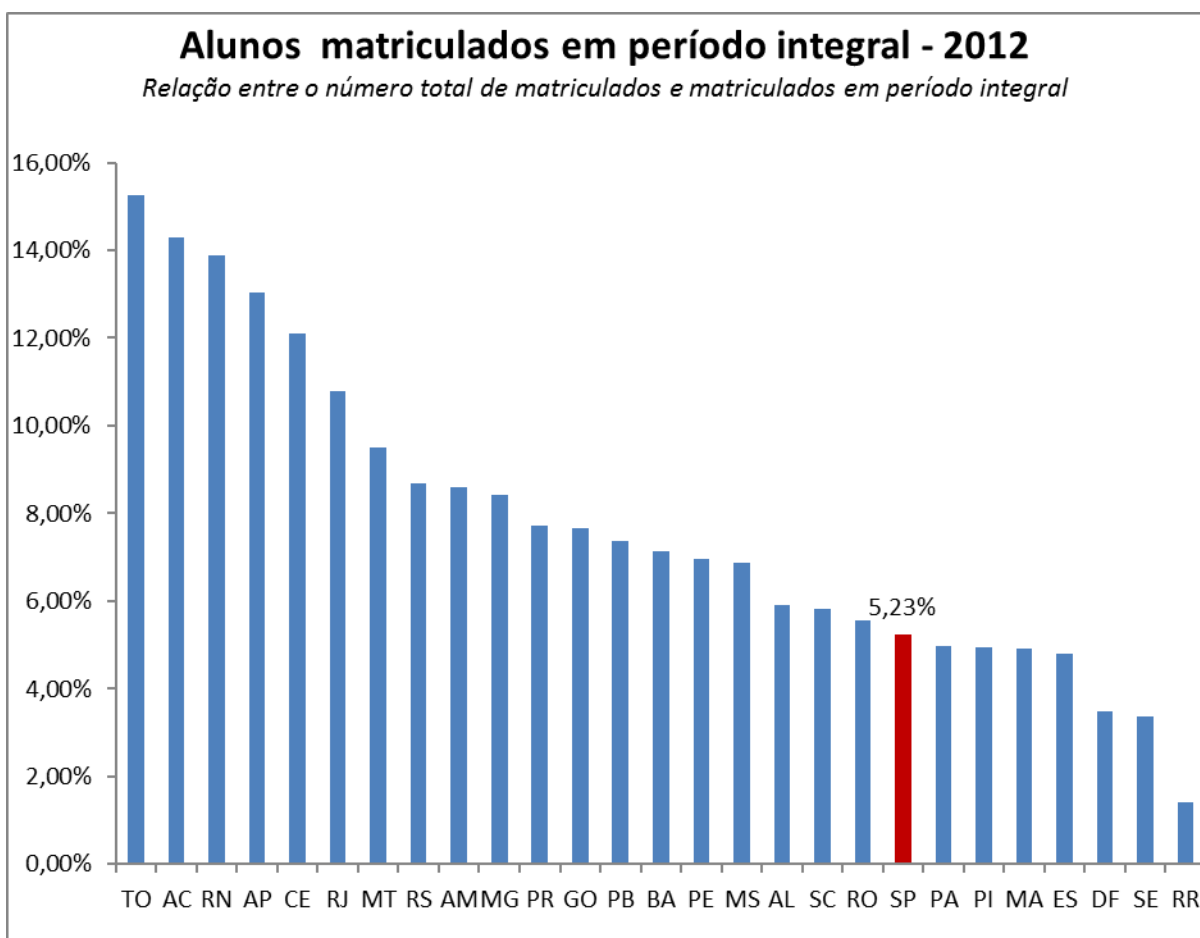


**Gráfico 1.** Evolução do número de matrículas de Tempo Integral no Ensino Fundamental

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados do Ministério da Educação 2015

O gráfico acima demonstra que houve, nos últimos anos, crescimento do número de matrículas em escolas que oferecem tempo integral no Ensino Fundamental, o que pode ser entendido como resultado de investimentos em políticas públicas voltadas à implementação das escolas de tempo integral.

O Censo Escolar (BRASIL, 2015), demonstra o número de matrículas por estado da federação, revelando a desproporcionalidade existente entre as diversas unidades federativas brasileiras, conforme gráfico 2.



**Gráfico 2.** Alunos matriculados em período integral em 2012

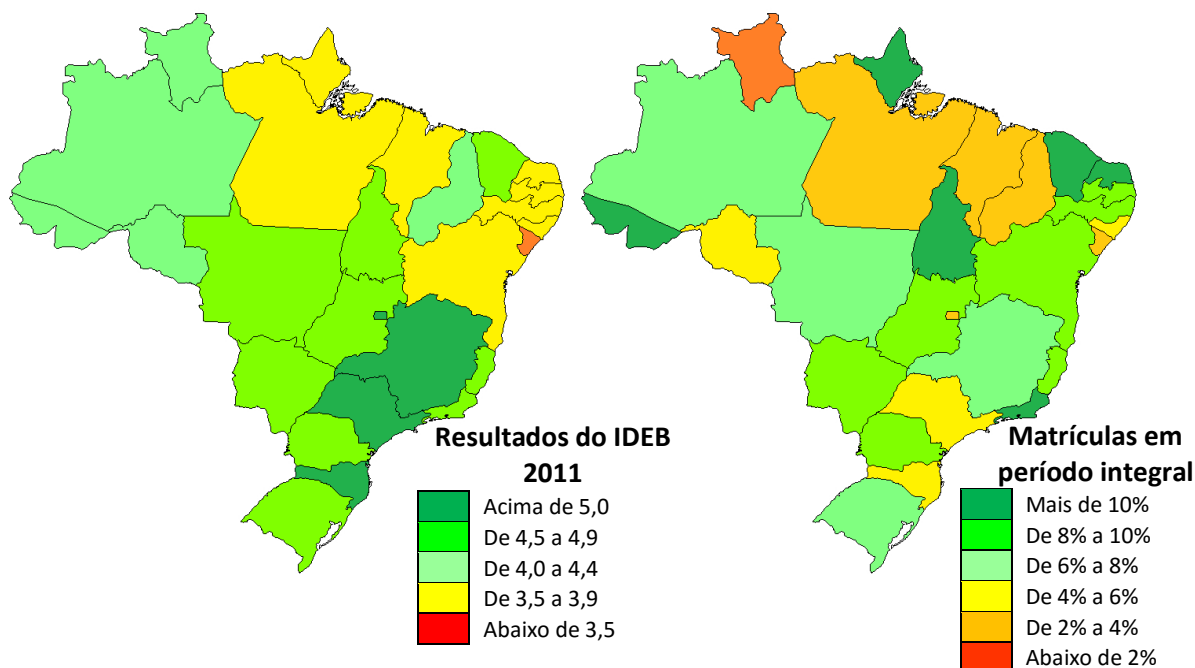
**Fonte:** Elaborado pela autora com dados do Ministério da Educação 2015

Verifica-se no gráfico que, enquanto estados pouco populosos, como Tocantins e Acre, têm uma participação relativamente maior de escolas de tempo integral, em relação às que praticam o turno convencional, o estado de São Paulo, que apresentou no ano de 2012 cerca de 20% das matrículas totais do Ensino Fundamental do país, tem uma participação bem menor, quando o assunto é o percentual de alunos estudando em período integral: no ano de 2012, apenas 5,23% dos estudantes do ensino fundamental paulista estudavam em escolas de período integral.

Ao observarmos os mesmos dados apresentados no gráfico acima, porém ilustrados no mapa do Brasil, conforme figura seguinte, percebe-se que não há sequência lógica no número de matriculados das escolas de tempo integral distribuídos pelas unidades federativas do Brasil, nem alguma forma de característica regional predominante.

Também não é possível estabelecer qualquer relação entre o número, ou o percentual de alunos matriculados nas escolas de tempo integral, com os resultados do IDEB (BRASIL, 2015). Estados que obtiveram índices muito próximos no IDEB podem apresentar

índices opostos, quando comparados os números de alunos matriculados na educação de tempo integral.

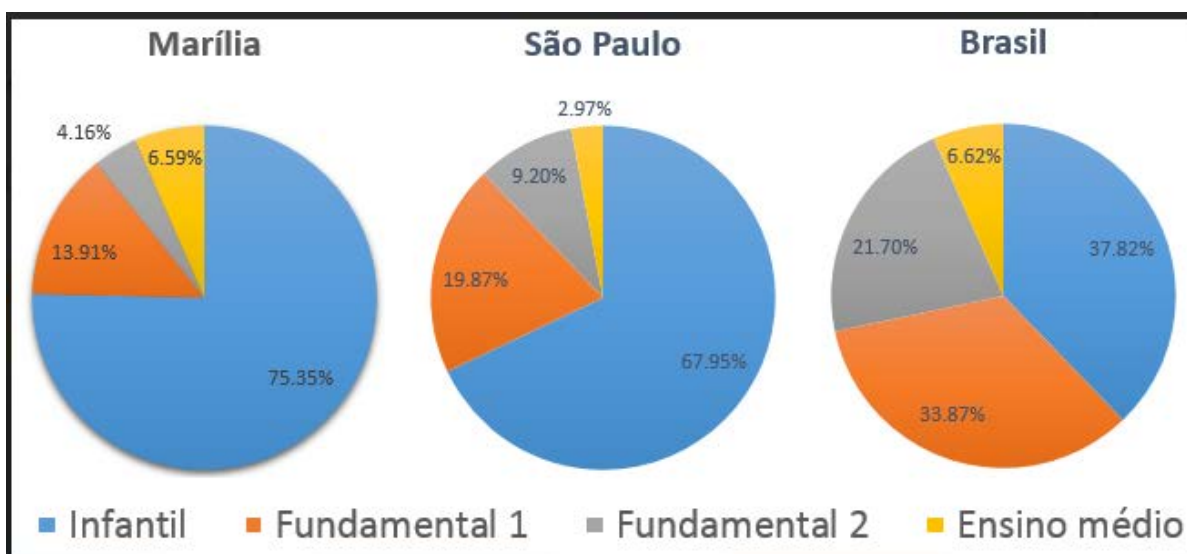


**Figura 23.** Resultados do IDEB 2011 e Alunos matriculados em período integral em 2012  
**Fonte:** Elaborado pela autora com dados do Ministério da Educação 2015

Para exemplificar a falta de relação entre o IDEB e as matrículas na educação de tempo integral, basta compararmos, os estados do Acre e de Roraima: enquanto seus resultados no IDEB situam-se em uma zona intermediária, seus índices de matrículas em educação de tempo integral constituem extremos opostos, com o Acre na faixa mais alta, e Roraima na mais baixa. Para não ficar somente com um exemplo, os estados do Ceará e do Rio Grande do Norte, vizinhos, estão ambos entre os que têm maiores índices de matrículas em tempo integral, porém o Ceará apresenta IDEB sensivelmente mais alto que o Rio Grande do Norte.

Essas informações indicam que, até o momento avaliado, a implantação do tempo integral nas escolas não tem relação direta com os quesitos que compõem o IDEB.

Outro aspecto quantitativo observado é a distribuição das matrículas ao longo dos anos da Educação Básica. Como a oferta deve ser estendida a toda Educação Básica, e esta se divide em educação infantil, ensino fundamental dos anos iniciais (I), ensino fundamental dos anos finais (II) e ensino médio, e como não existe uma determinação de que os investimentos devem ser proporcionais em cada nível de ensino, ou por esfera governamental, são encontradas situações bem divergentes, conforme exemplificado no gráfico 3.



**Gráfico 3.** Porcentagem de escolas públicas da Educação Básica com matrículas em tempo integral no ano de 2013.

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados do Ministério da Educação 2015

Analisando-se as três situações apresentadas, é evidente a diferença na distribuição das vagas entre os diversos ciclos de ensino. No município de Marília, há clara predominância de oferta de matrículas de tempo integral na Educação Infantil, enquanto que no Ensino Fundamental 2, essa oferta é muito baixa. O mesmo ocorre, embora em proporções um pouco menores, no estado de São Paulo.

Considerando-se que, conforme previsto no parágrafo V, do artigo 11 da LDBN/1996, compete aos municípios “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas[...]” (BRASIL, 1996), pode-se concluir que, no estado de São Paulo em geral e, específica e destacadamente no município de Marília, os municípios têm investido mais em educação integral que os governos federal e estadual, pois as escolas que estão apresentando os maiores avanços na questão do tempo integral são exatamente aquelas administradas pelos municípios, voltadas à educação infantil.

As demais unidades federativas e a própria União, apresentam investimento inferior que muitos municípios brasileiros, em escola de tempo integral, apesar da grande expansão do Programa Mais Educação, que tem como foco principal o ensino fundamental e, a despeito de programas de educação em tempo integral próprios de algumas unidades federativas, como é o caso do estado de São Paulo, conforme apresentado no capítulo dois deste trabalho.

No Brasil, a partir dos dados apresentados, boa parte das crianças matriculadas em escolas de educação infantil, com educação em tempo integral, não tem a garantia de

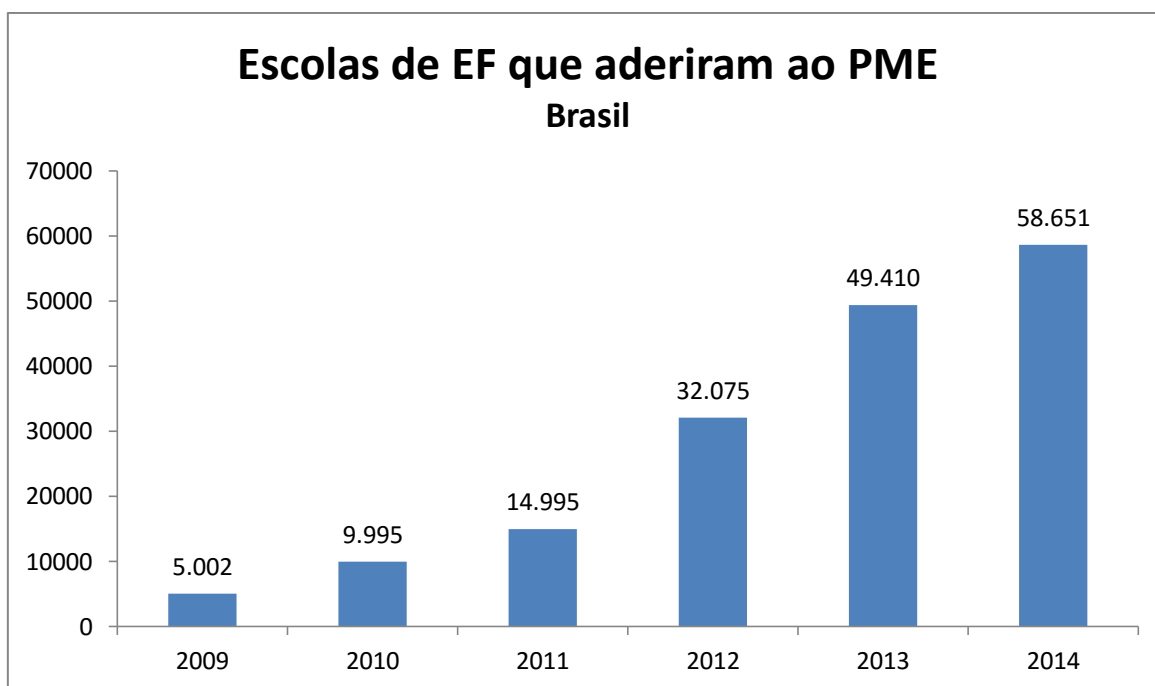
continuidade de seus estudos na educação básica, também em horário ampliado, pois como pode ser observado, com mais destaque para o município de Marília e o estado de São Paulo, a oferta de educação em tempo integral na educação infantil é maior que no ensino fundamental I, que é maior que no ensino fundamental II e no ensino médio, ou seja, conforme a criança avança para outros níveis de ensino, diminuem as ofertas de tempo integral.

Essa constatação, de escola de tempo integral com maior oferta pelos municípios na educação infantil e que diminui a medida que avança para outros níveis, nos leva a concluir que a concepção de escola de tempo integral, que se apresenta em nosso país ainda é a de creche no sentido assistencialista, cuidando das crianças enquanto as mães trabalham e não no sentido da educação integral, com o intuito de formação do indivíduo, garantindo sua aprendizagem e seu pleno desenvolvimento, como debatemos nos capítulos anteriores.

#### **4.2 A implementação do Programa Mais Educação no território nacional**

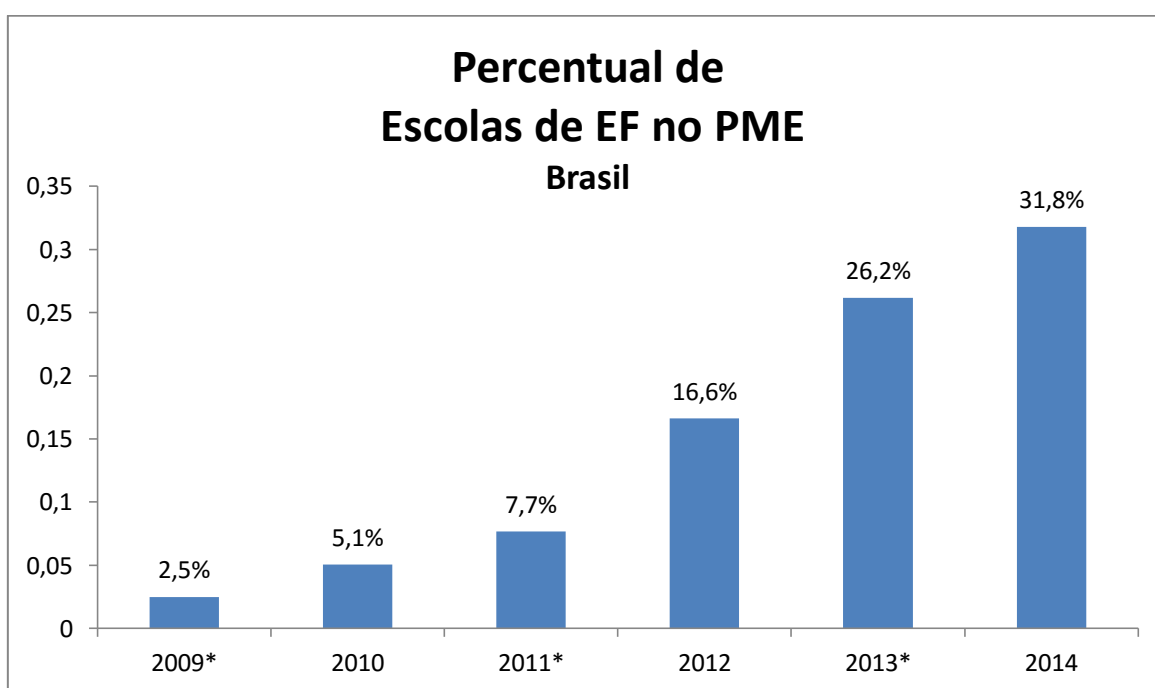
O Programa Mais Educação, instituído com a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, é aberto para adesão, via convênio, no ano de 2008, e implementado em diversas unidades escolares de Ensino Fundamental, distribuídas por todo território nacional, a partir do ano de 2009.

Os dados coletados e demonstrados em gráficos e figuras permitirão visualizar sua expansão no período entre 2009 e 2014, além da participação percentual no total de escolas da rede pública brasileira que oferecem o Ensino Fundamental e sua abrangência geográfica.



**Gráfico 4.** Escolas de Ensino Fundamental que aderiram ao PME

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados do Ministério da Educação 2015



**Gráfico 5.** Percentual das Escolas de Ensino Fundamental no PME

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados do Ministério da Educação 2015

\* Dados dos anos ímpares calculados pela média do número de escolas dos anos anterior e posterior (o Censo Escolar somente é realizado nos anos pares).

Os gráficos 4 e 5 apresentam a implementação do PME no país, no ano de 2009, inicialmente em 2,5% das escolas públicas de Ensino Fundamental. Em apenas cinco anos, é visível que ocorreu um crescimento expressivo, alcançando o percentual de 31,8% do total das unidades escolares da rede pública em geral.

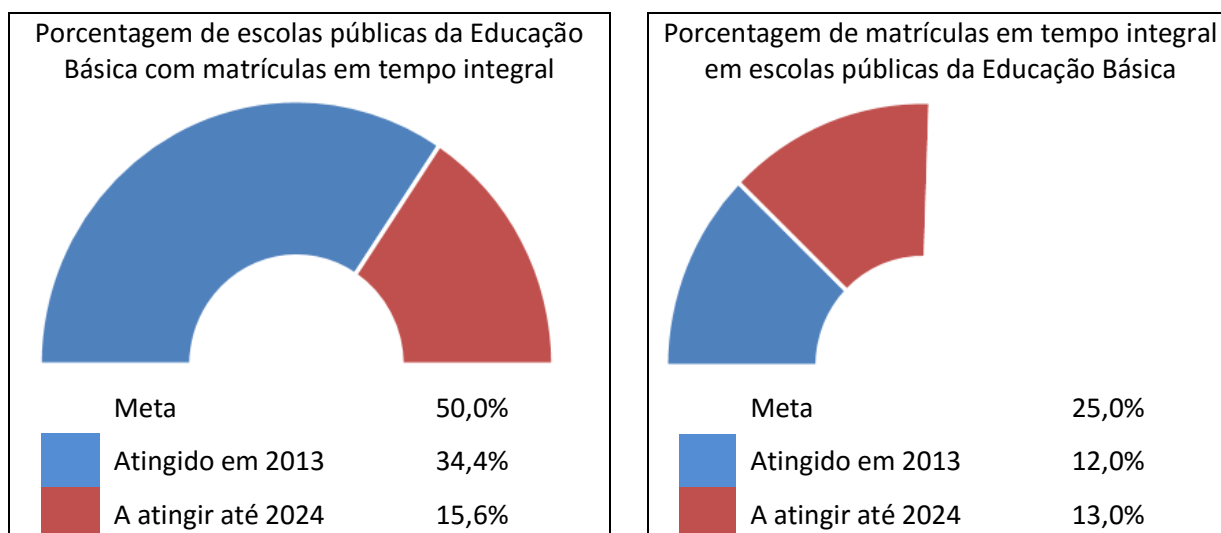
Remetendo à história de investimentos na educação de tempo integral no país, com sua primeira unidade inaugurada na década de 1950, conforme foi tratado no segundo capítulo deste trabalho, esse tempo, entre 2009 e 2014, pode ser considerado muito curto para tal crescimento, ou pode-se, ainda, afirmar que se criou um vácuo desde a primeira unidade de escola de tempo integral no país, até esse período mais recente.

Considerando-se o tamanho da rede pública brasileira, com cerca de duzentas mil unidades escolares de ensino fundamental, no ano de 2009, segundo dados do censo escolar, pesquisados na página eletrônica do INEP (BRASIL, 2015), é bastante significativo iniciar um programa com a proposta de educação em tempo integral em 5002 unidades, porém, esse número representa apenas 2,5% do total da rede.

Acompanhando os dados apresentados pelo censo escolar, e ilustrados nos dois gráficos acima, percebe-se o rápido crescimento da adesão das unidades escolares ao PME, com um elevado índice, atingindo 31,8% das escolas, correspondentes a 58.651 unidades, de um total de quase 185 mil em 2014.

Como já foi apresentado, o Ministério da Educação estabeleceu, como uma das metas do PNE (2014), oferecer educação integral para 50% das escolas públicas de Educação Básica, e definiu que, até o ano de 2024, as matrículas em tempo integral deverão alcançar 25% do total de alunos. Pelos dados pesquisados e apresentados a seguir, no gráfico 7, pode se perceber o avanço dessa oferta.





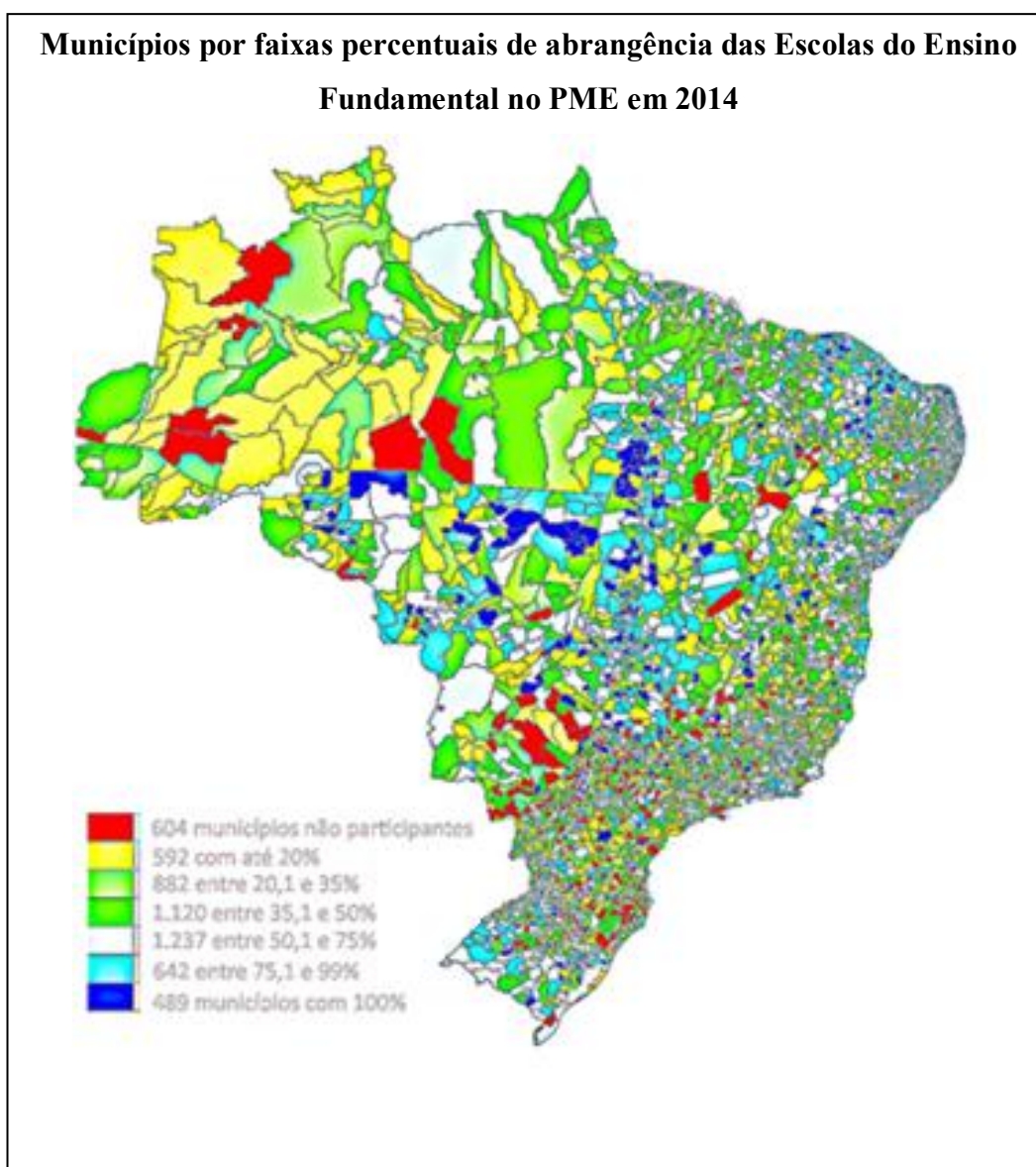
**Gráfico 6.** Escolas e matrículas em tempo integral na Educação Básica

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados do Observatório PNE 2015

Observa-se que, já em 2013, 34% das escolas de educação básica declaravam matrículas em tempo integral, o que indicava que quase a metade da meta relativa ao número de alunos estava alcançada, com forte participação do PME, conforme demonstrado no gráfico 6 (26,2%).

O gráfico acima demonstra a situação no ano de 2013, onze anos antes da conclusão do prazo legal. As matrículas em tempo integral, 12% do total de alunos, corresponde a quase metade da meta fixada, enquanto que o número de escolas, 34,4%, ultrapassa dois terços da meta. Considerando-se a evolução do Programa Mais Educação, gráficos 4 e 5, em seus primeiros cinco anos de existência, é possível afirmar que, em se mantendo esse ritmo de crescimento, a meta proposta pelo PNE poderá ser atingida antes da data fixada em lei. Ressalte-se que isso somente ocorrerá na hipótese de serem mantidas as mesmas condições e o mesmo ritmo de investimentos do período inicial.

O crescimento dos investimentos no PME está vinculado à sua distribuição territorial. O mapa a seguir apresenta uma visão clara da presença do PME em todos os estados do país.



**Figura 24.** Municípios por faixa de abrangência do EF no PME em 2014  
**Fonte:** Ministério da Educação 2015

Observando no mapa as regiões geográficas do Brasil, fica perceptível que o PME, apesar de distribuído por todo território nacional, é mais frequente nas regiões Nordeste e Centro Oeste, nas quais são identificados muitos municípios com adesão total. As regiões Sudeste e Sul apresentam frequência muito alta de municípios não participantes, porém é na região Norte que se percebe a menor participação dos municípios, e a menor taxa de adesão das escolas, abaixo dos 50%.

Outro dado que pode ser avaliado nesse mapa da figura 23, é que dos 5.566 municípios brasileiros apresentados, quase a metade deles, ou mais exatamente 2.368 municípios, têm mais de 50% de adesão nas matrículas do ensino fundamental. Enquanto

604 municípios não participam do PME, 489 têm participação de 100% de suas unidades escolares.

Levando-se em conta a territorialidade, a história dos investimentos em educação, e o tempo de existência do PME e sua implementação no Brasil, o índice de adesão da educação integral pode ser considerado expressivo.

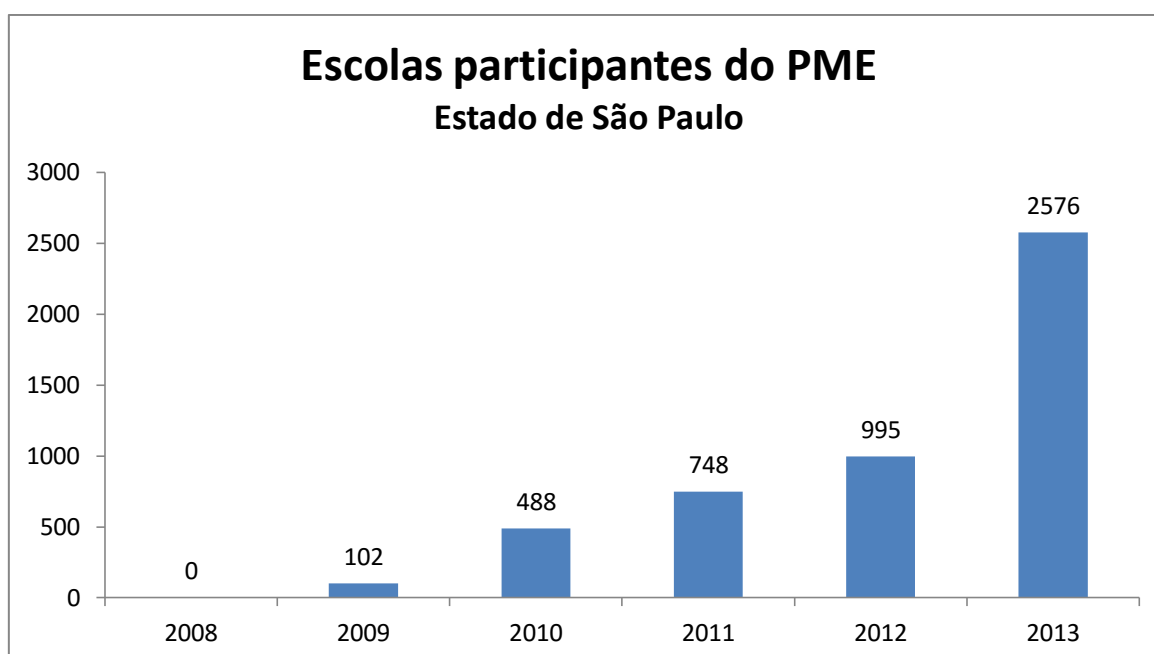
A oferta da educação integral, tendo como base o Programa Mais Educação, tem apresentado um crescimento significativo nos números indicados pelo Censo Escolar, mesmo sendo o PME um programa destinado somente às escolas de ensino fundamental.

Pelo quinto ano consecutivo, as matrículas em educação integral apresentam crescimento expressivo. O número de alunos que permanecem, pelo menos, sete horas diárias em atividades escolares aumentou 41,2%, passando de 3,1 milhões para 4,4 milhões. Desde 2010, o contingente de crianças e adolescentes atendidos em tempo integral mais que triplicou. É o que mostra o Censo Escolar da Educação Básica de 2014, divulgado nesta quarta-feira, 11, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (BRASIL, 2015).

A declaração extraída da página eletrônica do Ministério da Educação dá detalhes dos números de matrículas e da expansão da oferta e adesão das unidades escolares, dados de 2015, confirmando as informações apresentadas até o momento neste capítulo.

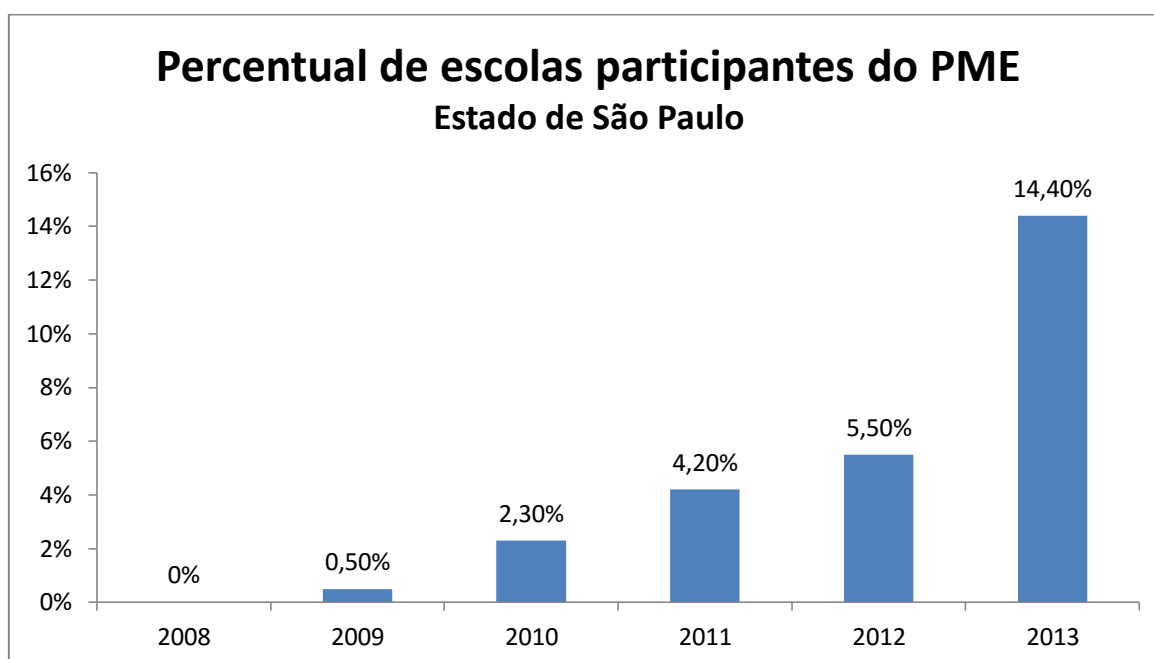
#### **4.3 A implementação do Programa Mais Educação no estado de São Paulo**

Os dados apresentados a seguir, referentes ao estado de São Paulo, foram obtidos nas páginas eletrônicas do Ministério da Educação (BRASIL, 2015), com destaque para as informações disponibilizadas pelo portal do INEP e do Censo Escolar.



**Gráfico 7.** Escolas participantes do PME no estado de São Paulo

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados do Ministério da Educação 2015



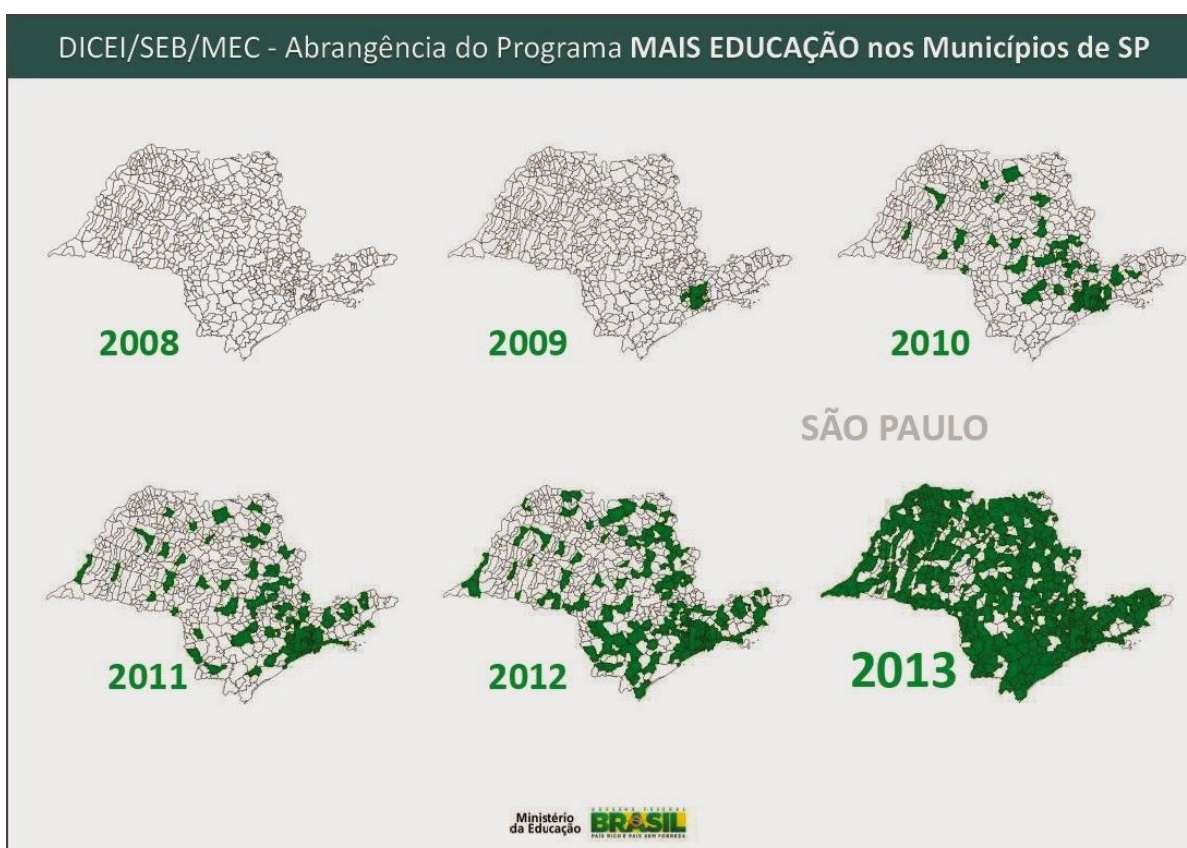
**Gráfico 8.** Percentual das escolas participantes no PME no estado de São Paulo

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados do Ministério da Educação 2015

Levando-se em conta os investimentos apresentados pelo Governo Federal no Programa Mais Educação e sua abrangência por todo território brasileiro, nota-se que a adesão da rede pública do estado de São Paulo é inferior à média do país, podendo ser constatado um índice de crescimento de até 5,5% no período entre 2009 e 2012, e mais

significativo no ano de 2013, atingindo 14,4% das unidades escolares de ensino fundamental da rede paulista, contra os 31,8% das unidades escolares do país.

Se considerarmos que a rede pública paulista, e alguns de seus municípios, têm sua rede própria de escolas em tempo integral, e que apresentam investimentos crescentes nas matrículas, que coincidem com o mesmo período de implementação do PME, pode-se encontrar aqui a justificativa para a adesão ser menor que a média nacional. Pode-se considerar, também, para essa justificativa, que a média do IDEB paulista é superior à média do IDEB brasileiro (BRASIL, 2015), o que excluiria boa parte das escolas públicas do estado de São Paulo da adesão ao PME, que tem como um de seus requisitos que as escolas participantes tenham baixo aproveitamento no processo avaliatório do IDEB. Para o presente trabalho, contudo, é inoportuno avançar nessa discussão, para manter o foco na evolução do Programa Mais Educação, em particular, por ora no âmbito do estado de São Paulo.



**Figura 25.** Abrangência do PME nos municípios de SP

**Fonte:** Ministério da Educação 2015

Pela ilustração da abrangência do Programa no território paulista, confirma-se sua implementação inicial em poucas unidades escolares, concentradas na Grande São Paulo, e sua gradativa e consistente evolução por todo o território paulista.

Inicialmente o PME foi oferecido para as unidades escolares da Grande São Paulo, nos anos seguintes expandiu-se para o interior do estado e, no ano de 2013, atingiu seu mais intenso ritmo de expansão, cobrindo a maioria dos municípios paulistas, mas sem adesão total das escolas da rede pública desses municípios, conforme demonstrado na figura 23.

No sítio eletrônico do Ministério da Educação (BRASIL, 2015), há informação de que, em 2014, o PME foi oferecido para um amplo número de escolas públicas, estaduais e municipais, inclusive unidades escolares que vêm apresentando IDEB elevado nos últimos anos, porém, não estão disponíveis dados atualizados sobre quantas escolas aderiram ao programa a partir dessa oferta.

Analisando o documento apresentado pelo MEC, intitulado “Escolas que podem aderir ao Programa Mais Educação – 2014” (BRASIL, 2015), constata-se que o Programa estava sendo oferecido a todas as escolas públicas de ensino fundamental da área de responsabilidade da Diretoria de Ensino da Região de Marília, e não exclusivamente àquelas de “baixo IDEB”.

Sendo oferecido a todas as unidades escolares, certamente estariam incluídas aquelas com elevado índice no IDEB. Realizada pesquisa sobre os resultados dos índices alcançados por algumas unidades escolares que constam da citada relação, aptas a aderirem ao PME, no endereço eletrônico do INEP, com o intuito de verificarmos os resultados do IDEB de cada uma delas (BRASIL, 2015), algumas se destacaram por apresentar elevado índice e, dessa forma, não se enquadram no critério previsto no Decreto nº 7083/2010, de prioridade para as escolas com baixo IDEB.

<b>Escola</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
EE Professora Carlota de Negreiros Rocha	5,9	7,1	6,9	7,6
EMEF Professora Edméa Braz Rojo Sola	5,4	7,5	7,5	7,6
EE Bento de Abreu Sampaio Vidal	6,3	6,7	7,0	7,4

**Tabela 1:** Resultado IDEB 2013

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados do Ministério da Educação 2015

Pode-se observar que essas três unidades, que estavam entre as selecionadas para aderir ao PME, apresentaram IDEB elevado, com valores acima, ou bem próximos da meta para os próximos anos para a própria unidade escolar ou, ainda, acima da média 6, estabelecida pelo INEP como média nacional, correspondente às médias dos países desenvolvidos. Essas unidades escolares, pelos índices que apresentam, figuram entre as primeiras colocadas no ranking nacional, portanto, não seriam prioritárias nos termos do

Decreto nº 7083/2010. “As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos”. (BRASIL, 2015).

Considerando que o Decreto nº 7083/2010 trata da priorização da oferta do PME para as escolas com baixo IDEB, poderíamos concluir que, nesse momento, o PME já havia sido oferecido a todas as escolas com baixo IDEB do país, porém, de acordo com a relação divulgada pelo Ministério da Educação, das 184.489 unidades escolares de ensino fundamental existentes no país, 82.269 estavam aptas a fazer adesão ao PME em 2014, incluindo as que já faziam parte em anos anteriores, e com prioridade em dar continuidade ao Programa. Dessa forma, apenas cerca de 45% do total das escolas brasileiras de ensino fundamental poderiam aderir ao PME, o que indica que o critério de prioridade previsto em decreto, relativo ao IDEB, não estava sendo observado de modo criterioso.

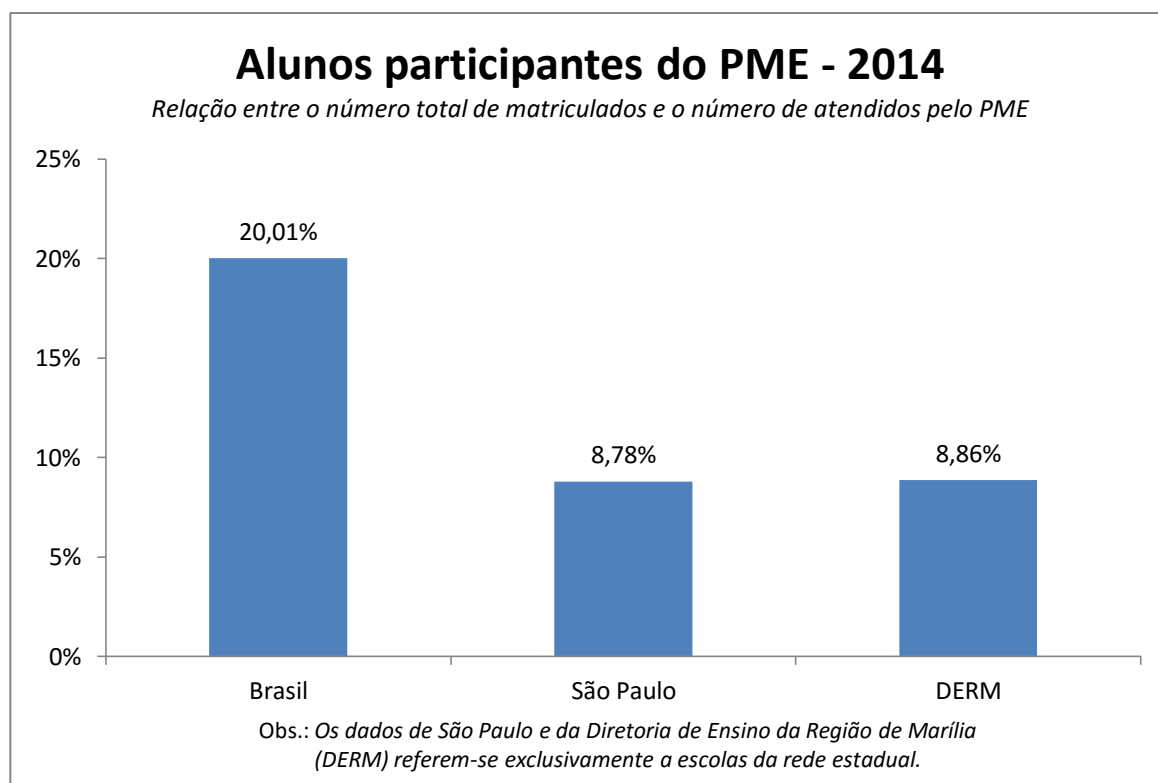
Do total de mais de 82 mil unidades escolares aptas ao PME, 10.196 estão localizadas no estado de São Paulo, sendo escolas da rede pública municipal e estadual de ensino, representando 12,4% do total do país. Entre as escolas, 55 pertencem ao município de Marília, sendo 37 unidades da rede estadual, e 18 da rede municipal.

Mesmo com escolas selecionadas e indicadas ao PME, a Secretaria Municipal da Educação de Marília não fez adesão ao Programa Mais Educação; apenas as escolas da rede pública estadual paulista, da DERM, aderiram e participam do PME.

#### **4.4 A implementação do Programa Mais Educação na Diretoria de Ensino da Região de Marília**

A adesão ao Programa Mais Educação, na Diretoria de Ensino da Região de Marília – DERM, ocorreu no ano de 2010, quando apenas duas unidades escolares participavam, sendo ambas priorizadas pelo MEC, por conta do baixo IDEB (BRASIL, 2015).

Como pudemos observar no gráfico 1, a rede pública de ensino fundamental vem apresentando um crescimento significativo no número de matrículas em escolas de tempo integral. Partindo de dados obtidos junto ao Censo Escolar, no endereço eletrônico do MEC e de correio eletrônico recebido da Diretoria de Ensino da Região de Marília (anexo 1), apresentamos o gráfico 9, que nos possibilita a comparação entre o número total de matrículas e o número total de alunos do ensino fundamental atendidos pelo PME, entre as três esferas de governo, no ano de 2014.



**Gráfico 9.** Alunos participantes do PME 2014

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados do MEC e da DERM, 2015

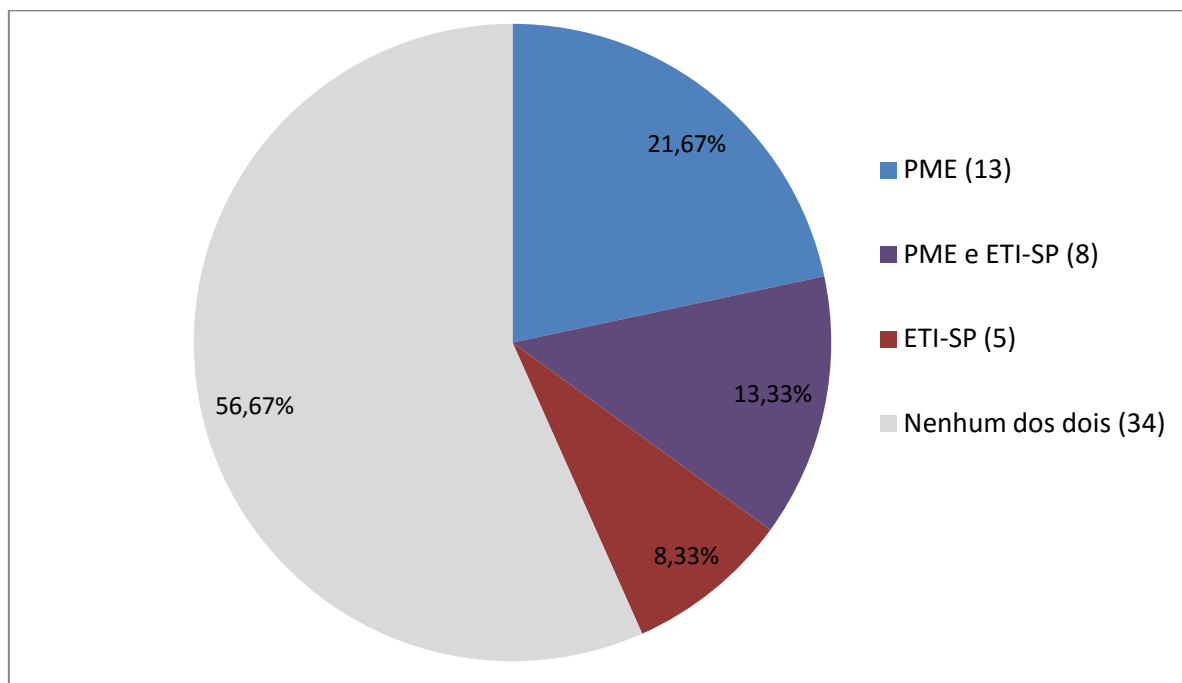
A proporção dos participantes do Programa Mais Educação, em relação ao total de matrículas no Ensino Fundamental em todo o país, e a destinação do PME aos alunos da rede pública paulista, e em destaque os da Diretoria de Ensino da Região de Marília, estão representados de maneira comparativa, podendo ser percebida a desproporcionalidade da participação dos dois últimos em relação ao percentual de matrículas de todo território nacional.

Observa-se, claramente, que ocorre uma distribuição uniforme nas matrículas do PME na relação entre as matrículas da rede estadual paulista e da Diretoria de Ensino da Região de Marília, mas o mesmo não ocorre em relação ao Brasil, ou seja, do total de matrículas no Ensino Fundamental, a média brasileira de adesão ao PME é de cerca de 20%, enquanto que do total de matriculados na rede pública paulista, no mesmo nível de ensino, são atendidos pelo PME apenas 8,78%, e na Diretoria de Ensino da Região de Marília, o percentual praticamente se repete, 8,86%.

Consultada a DERM, por meio de documento protocolado, acerca da aplicação do PME e de outros modelos de escola de tempo integral na região, obteve-se, via e-mail, os dados no âmbito da DERM, referentes à adesão no ano de 2014, e em funcionamento no ano de 2015, constantes do anexo 1 desta dissertação.



Pelos dados coletados, do total das 60 unidades escolares da rede pública estadual na DERM, 21 fizeram adesão ao PME, e 13 fizeram adesão ao programa de escola de tempo integral implementada pelo governo paulista, sendo que oito delas participam dos dois programas concomitantemente, enquanto que 34 não apresentam nenhum tipo de investimento em programa de tempo integral.



**Gráfico 10.** Participação das unidades escolares com tempo integral na DERM 2014  
**Fonte:** Elaborado pela autora com dados DERM 2015

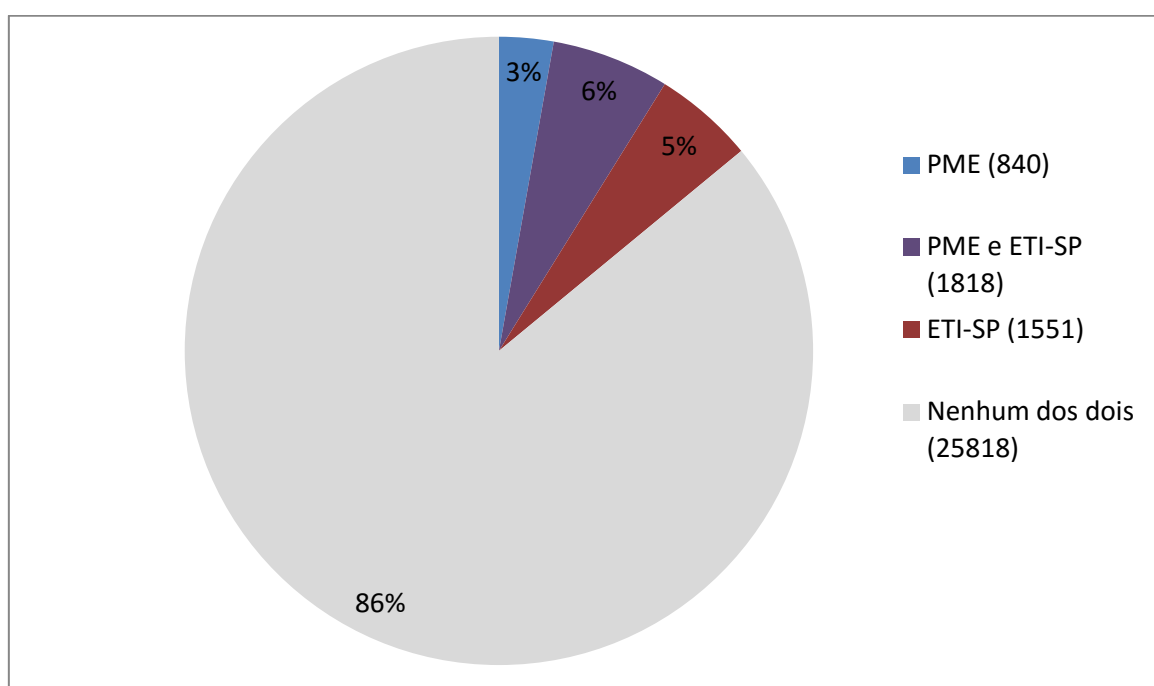
Das 60 unidades escolares da rede pública paulista da DERM, 21 participam do PME e, portanto, recebem recursos e orientação do Ministério da Educação, de acordo com o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014b), a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24/04/2007, que instituiu o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), e o Decreto 7083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação (BRASIL, 2010).

Se dessas 21 unidades, oito são também integrantes do programa de escola de tempo integral do governo paulista, conclui-se que, também, recebem recursos e orientação de acordo com o plano de implementação desse modelo de escola, próprio da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Ocorre, portanto, uma duplicidade de programas e de distribuição de recursos públicos destinados à escola de tempo integral, tanto federal quanto estadual.

Retomando o número de escolas atendidas por programas de escola de tempo integral, das 60 unidades escolares da DERM, 26 são atendidas de alguma forma, ou seja, 43% delas fizeram adesão ao tempo integral, percentual que pode ser considerado elevado, se comparado aos dados até aqui apresentados.

Ao tratarmos diretamente do número de alunos atendidos, o que se apresenta é um percentual muito inferior, conforme demonstrado no gráfico a seguir.



**Gráfico 11.** Participação das matrículas em tempo integral na DERM 2014

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados da DERM 2015

Das 30.019 matrículas informadas pela DERM, apenas 2658 estão no PME, enquanto que 3.369 alunos estão matriculados na escola de tempo integral do modelo paulista. Desses dois totais, 1.818 constam com matrículas nos dois programas. Na realidade, são 4.209 matrículas em tempo integral, o que representa apenas 14% do alunado paulista com jornada ampliada em escola de tempo integral. Diferentemente dos 43% das escolas que fizeram adesão.

O contraponto entre a análise desses dois percentuais leva-nos a concluir que, escolas com poucas matrículas representam a maioria das que fazem adesão aos programas de escola de tempo integral.

Retomando os dados coletados para elaboração deste capítulo, e as informações aqui apresentadas, podemos fazer algumas observações:

1. A pesquisa realizada na página do Censo Escolar, a partir do endereço eletrônico do Ministério da Educação, não faz menção direta ao PME, e a nenhum outro programa de escola de tempo integral separadamente, mas apenas às matrículas em período integral, de forma generalizada;
2. Pelos dados fornecidos pelo Ministério da Educação, especificamente do Programa Mais Educação, em comparação com as matrículas em tempo integral, pode-se perceber que muitos estados brasileiros não investem em programas próprios de escolas de tempo integral, mas apenas contabilizam as escolas participantes do PME;
3. O estado de São Paulo tem sua rede própria de escolas de tempo integral. Apesar de ter feito adesão ao PME, não faz nenhuma referência em sua página eletrônica ao Programa federal, apresentando apenas números referentes aos seus programas.

Enfim, com os dados apresentados, observamos que o Programa Mais Educação tem representado o maior percentual de investimento em escolas de tempo integral, com a proposta de ampliação da jornada escolar. No caso específico do estado de São Paulo, e da Diretoria de Ensino da Região de Marília, o PME estende-se por um número maior de unidades escolares, porém, as matrículas nas escolas de tempo integral do modelo paulista superam as do PME.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo desta pesquisa, o Programa Mais Educação, foi apresentado como uma política de escola de tempo integral no âmbito das políticas públicas de formação integral, oferecido à educação básica da rede pública de ensino brasileira, com destaque para o estado de São Paulo e, em especial, a Diretoria de Ensino da Região de Marília.

Na busca por fundamentação em pensadores da história da educação, percebeu-se que o conceito de educação integral está bastante atrelado ao conceito de escola de tempo integral, desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais, pois, a educação integral do indivíduo vai além da educação formal, busca a formação física, intelectual e cultural, e essa educação, “mais completa”, pode demandar mais tempo que a chamada educação formal, o que justifica a necessidade de ampliação da jornada escolar.

O início do século XX é muito relevante para as transformações que a educação brasileira sofreu. A propagação das ideias liberais do escolanovismo no Brasil culminou no Movimento dos Pioneiros pela Educação, que lutavam pela urgente modernização do sistema educativo e social do país, com o fim da escola elitista e a abertura de espaço para um modelo de educação com propósito democratizador.

Dentre os pensadores brasileiros, três têm seus nomes fortemente vinculados à democratização do sistema educacional, pela defesa de modelos de escolas de tempo integral para a formação integral do indivíduo. São eles Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

Nota-se que a história das escolas de tempo integral no Brasil é muito recente. A primeira escola implementada data da década de 1950, e foi idealizada por Anísio Teixeira, em Salvador, no estado da Bahia. Com projeto arquitetônico e pedagógico próprio, a chamada “Escola Parque” serviu de modelo para as outras que surgiram na segunda metade do século XX e início do século XXI. No entanto, a história demonstrou que todos esses modelos ficaram, de alguma forma, vinculados aos nomes dos governantes que as conceberam e, nas gestões seguintes, foram desconstruídos e reformulados, ressurgindo, em alguns casos, com outra denominação, como se fosse uma nova ideia a ser implementada.

Diante da necessidade de atender a legislação brasileira, que determina a implementação progressiva de escolas de tempo integral para todo ensino fundamental, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, apresenta no ano de 2007, o

Programa Mais Educação, como seu modelo de escola de tempo integral. Igualmente aos modelos anteriores, já extintos ou ainda existentes, esse novo modelo de escola de tempo integral também propõe a ampliação do tempo de permanência do aluno na unidade escolar, e apresenta como principal objetivo a redução da reprovação e da evasão escolar, com a implementação de atividades sociais, culturais e esportivas que levem à redução da vulnerabilidade social.

Criado para atender escolas consideradas prioritárias, ou seja, que apresentam baixo rendimento de aprendizagem e defasagem educacional, medidos pelo IDEB, e com alunos em situação de risco social, em face da pobreza e dos conflitos sociais aos quais estão expostos, o Programa Mais Educação, da mesma forma que os outros modelos já apresentados, assume a proteção escolar do aluno em situação de risco sócio-educacional, dando também um caráter assistencialista à sua proposta educacional.

Depois de apresentados os aspectos teóricos, obtidos por meio de pesquisa bibliográfica, foram apresentados dados das matrículas efetuadas e das escolas de educação básica que participam de programas de escola de tempo integral, obtidos junto a órgãos oficiais, e mais especificamente, do Programa Mais Educação, no contexto geral do país, do estado de São Paulo e, em especial, da Diretoria de Ensino da Região de Marília.

Para substituir os ambiciosos projetos arquitetônicos apresentados em modelos anteriores, o Programa Mais Educação apresenta a ideia do “além muros”, ou seja, propõe implementar o Programa sem construir novos espaços, mas adaptando, improvisando e buscando parcerias com outros órgãos governamentais ou não, com a intenção de suprir a falta de espaço físico ou de equipamentos necessários ao desenvolvimento das propostas pedagógicas.

A busca por espaços alternativos, a partir das parcerias firmadas, seria muito positiva se acontecesse como um complemento aos espaços educacionais já existentes, mas muitas escolas que se apresentam para a implementação do PME não têm o mínimo de espaço a oferecer para implementar algo além do mínimo que já proporcionam, não apresentam condições físicas satisfatórias, e nem equipamentos básicos em seus prédios escolares.

A transferência da acomodação dos alunos para outros ambientes é uma resposta imediatista à inexistência de propostas para construção de novas escolas, ou adequação dos prédios escolares já existentes, que os transformariam em espaços apropriados para o desenvolvimento das atividades educacionais planejadas.

Outro aspecto a ser considerado é a flexibilidade permitida pelo Programa com relação às matrículas dos estudantes. São matriculados, prioritariamente, aqueles que apresentam algum grau mais elevado de vulnerabilidade social. A pobreza acaba sendo um dos critérios de seleção, pois há preferência para os inscritos no Programa Bolsa Família; são também priorizadas as matrículas dos estudantes que apresentam risco de evasão escolar e repetência e dos que cursam os anos finais dos dois ciclos do ensino fundamental, por estarem mais suscetíveis ao abandono escolar. Subentende-se que os demais alunos não são considerados prioridade, ou seja, só terão direito à matrícula se “sobrar” vaga.

Ao segregar os alunos por critérios socioeconômicos, o Programa Mais Educação corre o risco de cometer o mesmo erro de alguns CIEPs do Rio de Janeiro, que ficaram rotulados como “escolas para pobres”, perdendo seu foco na educação integral.

O Programa foi oferecido no ano de 2014 para todas as escolas de ensino fundamental da rede pública estadual pertencentes à Diretoria de Ensino de Marília, porém, menos da metade delas aderiu ao PME. Nesta pesquisa não foram encontrados critérios definidos e claros para adesão ou não das escolas, mas evidenciou-se que a decisão de aderir ou não cabe à direção da escola e ao Conselho Escolar.

Dessa forma, entende-se que não existe uma política de Estado, seja no âmbito federal, estadual ou local, com relação à instituição do Programa Mais Educação, que fica a critério das unidades escolares, que podem se inscrever diretamente no endereço eletrônico do Ministério da Educação, cabendo à Secretaria Estadual apenas o acompanhamento, sem qualquer poder de decisão.

A falta de critérios na distribuição das escolas pelo território nacional, a maior concentração em municípios das regiões Nordeste e Centro Oeste do país, e a oferta para escolas com índices elevados de IDEB, colocam em dúvida se há observância da legislação que rege o Programa. Poder-se-ia entender que a oferta para as regiões mais pobres do país seria uma resposta à grande pobreza regional, mas a maneira como aconteceu a oferta no município de Marília, no interior do estado de São Paulo, foge totalmente desse critério de pobreza. O Programa pode estar se afastando de seus objetivos iniciais.

Ainda, se de acordo com a legislação vigente a escola de tempo integral deve oferecer o mínimo de sete horas diárias de atividades escolares, não poderia o PME, como escola de tempo integral, simplesmente permitir a flexibilidade de horários, de modo a adequá-los à disponibilidade das oficinas e dos respectivos monitores voluntários, e nem permitir que as matrículas possam ser destinadas a apenas uma parte dos alunos, e não à sua totalidade.

O uso de monitores oriundos do entorno escolar, preferencialmente universitários ou alunos do Ensino Médio da própria unidade escolar, é um aspecto que pode ser considerado positivo, desde que a escola encontre voluntários que apresentem habilidades para as atividades que irão desempenhar junto aos alunos e tenham disponibilidade para as oficinas planejadas; se se pretende a continuidade do PME, porém, a questão do voluntariado necessita urgentemente ser revista. Em um país que, por imposição constitucional, deve investir um percentual considerável de sua receita em educação, não é aceitável que exista a dependência de um voluntariado permanente para que parte de suas atividades regulares seja desenvolvida.

A contratação de profissionais para as tarefas destinadas às oficinas do contraturno, consideradas atividades regulares do Programa, garantiria sua oferta, fortalecendo, dessa forma, a proposta da educação integral. Quando se trata de voluntariado, a inexistência da força de contrato e de pagamento que vincule o profissional por um período determinado à unidade escolar, a presença e a dedicação do profissional tornam-se incertas.

O ensino de tempo integral no Brasil precisa deixar de ser associado à ampliação de jornada para ocupar o tempo dos alunos, tirando-os das ruas ou simplesmente cuidando deles enquanto seus familiares trabalham, para ser associado a uma proposta de educação integral.

Observa-se, nos manuais de orientação, que a implementação do programa leva em conta a grande diversidade encontrada no espaço geográfico do país e as especificidades de cada unidade escolar, permitindo, assim, para a viabilidade da proposta, que cada escola o implemente da forma que melhor se adapte à sua realidade, tanto com relação à frequência dos alunos, quanto ao seu espaço físico e à disponibilidade de monitores, desde que se ofereça o mínimo de horas exigido pela legislação.

A flexibilidade permitida a cada unidade escolar, de implementar atividades que respeitem as especificidades, os interesses e as aptidões da comunidade local, dá ao PME um diferencial positivo se comparado aos modelos já implementados no Brasil, fazendo-se aqui uma ressalva com relação às matrículas e frequência dos alunos.

Diferentemente das propostas curriculares “engessadas”, que já chegam prontas e acabadas, apresentadas por outros modelos de escolas de tempo integral, o PME permite a migração dos alunos para as oficinas às quais melhor se adaptem, e cada unidade escolar pode compor os macrocampos com atividades de acordo com suas necessidades, disponibilidades e particularidades.

Priorizar, dentro de um mesmo espaço escolar, a matrícula para os mais vulneráveis, dispensando os demais alunos da jornada ampliada e da proposta de educação

integral, pode levar ao entendimento que o PME se voltou mais para a proteção social do que para a educação integral.

Estando parte do alunado dispensada do horário do contraturno, não há qualquer garantia de que aqueles alunos que foram priorizados, por se considerar que necessitam mais que os outros de uma educação complementar, permanecerão na escola e participarão diariamente das atividades do horário ampliado por livre vontade.

A educação oferecida separadamente a um grupo específico de alunos, oriundos de um mesmo ambiente escolar e selecionados de forma não democrática, não pode ser classificada como educação integral. Apontar para cada aluno dizendo que ele foi escolhido e será obrigado a permanecer na escola, ou que ele foi excluído e deve ir para casa, vai de encontro à necessidade de se construir uma escola única para todos. Essa postura acaba por perpetuar um modelo de escolas elitizadas, que segregam os ricos dos pobres, e os pobres dos mais pobres.

Mesmo que fora da escola, existam diferenças na situação socioeconômica dos alunos, dentro da escola, em um ambiente de educação integral, proposta desde o início por Aristóteles e por muitos dos intelectuais citados pela história da educação, todos os alunos devem conviver com os mesmos direitos e possibilidades de aprendizagem, coexistindo e socializando o saber, a cultura e o lazer, para que se tornem cidadãos justos e construam uma sociedade verdadeiramente democrática, compartilhando dos mesmos direitos de forma natural. O PME, ao priorizar a matrícula preferencialmente aos mais vulneráveis, não está permitindo essa convivência grupal, mas tentando resolver um problema social.

O PME tem a pretensão de apresentar significativos resultados na prática, com oficinas atrativas aos alunos, gerando-lhes oportunidades que provavelmente não teriam fora do âmbito escolar, como aulas de dança e música, teatro e artesanato, prática de esportes, entre tantas outras que os macrocampos permitem, porém, existe a necessidade de revisão de muitos aspectos relativos à sua implementação.

A inconsistência de políticas públicas educacionais no desenvolvimento da educação em tempo integral gera a falta de definição da atuação de cada esfera governamental. No estado de São Paulo, há unidades escolares que figuram concomitantemente como participantes de duas propostas distintas de escola de tempo integral, uma própria da rede pública paulista, e outra, o Programa Mais Educação, do Governo Federal.



Na área da Diretoria de Ensino da Região de Marília, algumas escolas de ensino fundamental da rede pública estadual apresentam essa concomitância, enquanto que muitas outras não se envolvem com qualquer projeto de educação em tempo integral.

Embora fosse razoável esperar que cada escola interessada fizesse adesão a uma única proposta, estadual ou federal, pois ambas apresentam em comum o objetivo de promover educação integral, com métodos e modelos diferentes, não foi encontrada nenhuma justificativa palpável para essa dupla adesão. Se fosse limitada a participação das escolas a um único programa, haveria disponibilidade de recursos para atender outras escolas e outros alunos.

Essa sobreposição de programas é consequência da falta de comunicação e coordenação entre os órgãos responsáveis do estado de São Paulo e do Governo Federal, e esta, por sua vez, é fruto de divergências de caráter político-partidário entre as duas esferas de poder, governadas há anos por grupos políticos antagônicos entre si, que sistematicamente buscam, cada qual, desmerecer as iniciativas do outro. Apenas a título de exemplo, o Governo do Estado de São Paulo não apresenta, em suas páginas eletrônicas, o PME como escola de tempo integral, enquanto que, por outro lado, o Governo Federal continua oferecendo o PME para escolas que já desenvolvem o modelo paulista, ignorando sua existência.

Diante do que foi apresentado até o momento, constata-se claramente que não há no país uma política pública voltada à educação integral, e que cada esfera governamental, mesmo pautada na legislação vigente, trata isoladamente de seu planejamento educacional.

Enquanto os governos federal e estadual não se entendem, o que se constata, vide gráfico 3, é que na educação infantil, em escolas sob responsabilidade direta dos municípios, está a maior oferta de vagas para a escola de tempo integral. Com isso, à medida que os estudantes vão avançando em seus estudos, a oferta de vagas em período integral vai diminuindo.

Mesmo ficando constatada a distribuição do PME por todo território nacional, conforme gráfico 2 e figuras 23 e 24, não se pode afirmar que sua distribuição aconteceu de forma a atender as prioridades defendidas na Portaria 17/2007, pois, conforme demonstrado na tabela 1, há divergências como a oferta do programa a escolas com índices elevados do IDEB, enquanto que tantas outras com índices baixos continuaram fora. Desconformidades como esta tornam evidente que cada esfera de poder atua de forma isolada, sem planejamento educacional, e que a preocupação do poder público é maior com a geração de

dados estatísticos que demonstrem a ampliação da jornada escolar do que com a efetiva oferta de educação integral.

Enfim, os números obtidos e graficamente apresentados não conseguiram demonstrar o impacto do Programa Mais Educação no IDEB das escolas que fizeram adesão, e nem nos índices de avaliação social da população atendida. A inexistência de informação de resultados qualitativos dificulta a avaliação do Programa, e impossibilita o estabelecimento de novas metas de qualidade a serem atingidas.

Para ser visto e tratado como uma política pública educacional, uma política de Estado, o PME deveria ter uma definição mais clara e objetiva, fundada e focada em princípios da Educação enquanto ciência, tirando do primeiro plano características que fazem dele uma política de governo com forte viés assistencialista, que na prática busca, por meio da estrutura física da escola, amenizar carências sociais em curto prazo.

Certamente Jaqueline Moll e sua equipe idealizaram o PME como uma política pública de escola de tempo integral para atender as demandas e as especificidades que o país apresenta, sem caráter político-partidário e eleitoreiro. Da mesma forma o fizeram Anísio Teixeira e tantos outros educadores. Mas a história vem mostrando que a implementação e a manutenção de tantas propostas de políticas públicas educacionais se apresentaram, na prática, mais próximas do caráter eleitoreiro do que de políticas educacionais de longo prazo.

Os rumos da história da educação neste país ainda podem ser corrigidos, mas, para que isso aconteça, é vital que a escola pública esteja pautada em políticas de Estado, com a respectiva legislação apresentada de forma mais clara, que desvincule a Educação da política partidária e que assegure a autonomia da escola, mas não crie caminhos para interpretações casuísticas que atendam a conveniências de momento.

O Programa Mais Educação, como qualquer outro modelo de escola de tempo integral, poderá se prestar ao papel de coadjuvante na proteção social, sem que para isso tenha que deixar de cumprir seu papel de educação integral, que muda a sociedade mudando as pessoas, e não apenas satisfazendo suas necessidades imediatas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Mariclaudia Aparecida de; HEROLD JÚNIOR, Carlos. Reflexão histórica sobre a importância da educação no pensamento de Aristóteles. **Publicatio UEPG humanities sciences, linguistics, letters and arts**, Ponta Grossa, v. 18, n. 1, p. 67-75, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/2910/2202>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BAHIA. **Sítio eletrônico da Escola Parque Salvador CECR**. Disponível em: <<http://www.escolaparquesalvador.com.br>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 282-299, maio/ago. 2010.

BRANCO, Maria Luísa Frazão Rodrigues. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p.783-798, jul./set. 2014.

BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 599-610, maio/ago. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. 35. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). 9. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.608 de 18 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional da Educação (PNE). Brasília, DF: Edições Câmara, 2014a.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social - PNAS/2004**. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto n. 7083/2010, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm)>. Acesso em: 18 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. MEC/SECAD. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8199-8-2-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8199-8-2-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Sítio eletrônico do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

CASTRO, Adriana, LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CASTRO, Carlos Dunham Maciel Siaines de. **O espaço da escola na cidade**: CIEP e arquitetura pública escolar. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)-Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia USP**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2010000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012)>. Acesso em: 9 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus aluno em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, maio /ago. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-40142001000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-40142001000200012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 9 fev. 2015.

CUNHA, Marcus Vinicius da; SACRAMENTO, Leonardo Freitas. Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**, Ribeirão Preto, v. 12 n. 35, p. 278-289, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a08v1235.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

DALBOSCO, Claudio A. Princípios filosóficos e pedagógicos da educação natural em Rousseau: uma investigação sobre o segundo livro do *Émile*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1117-1131, out./dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000400011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000400011&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Instituto Nacional do Livro, 1971.

FARIAS, Doracy Rodrigues. et al. (Comp.). Biobibliografia de Anísio Teixeira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/420/425>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Traduzido por Celso do Prado Ferraz de Carvalho; Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Petrópolis: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HEYMANN, Luciana Quillet. O arquivo utópico de Darcy Ribeiro. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/hcsm/paboutj.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

LIBANEO, 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, jan./mar. 2012.

LIMA, Francisco Lopes de Lima. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 225-239, jan./abr. 2011.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MAURICIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral e inclusão social**. Rio de Janeiro: Grupo Vozes, 2013. Disponível em: <<http://luciavelloso.com.br/arquivo/publicacoes/artigo09.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. **Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Ed. Unesp, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-05.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 153-168, maio/ago. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MOLL, Jaqueline. Política de educação integral no Brasil: ampliação de direitos para outros tempos e espaços educativos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL TEIAS DE CIDADANIA, 4., 2013, Belo Horizonte. **Ocupar a Cidade: Educação Integral em Movimento**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/publication/view/politica-de-educacao-integral-no-brasil-ampliacao-de-direitos-para-outros-tempos-e-espacos-educativos/>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília (DF), v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009. <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1475/1226>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

PADILHA, Paulo Roberto, SILVA, Roberto da. **Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs em São Paulo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Cortez, 2004.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teóricoprática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PAGNI, Pedro Angelo. **A Filosofia da Educação Platônica: o desejo de sabedoria e a Paideia justa**. Acervo digital da Unesp. Disponível em:

<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/126/3/01d07t01.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

PAVIANI, Jayme. A função pedagógica da ética em Aristóteles. **Educação PUCRS**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 110-115, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8594>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação**: uma concepção de educação integral. TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania. 2009. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNSDBXZWx2cEE2ekE/edit>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

SANTOS, Lenilson Alves dos; ESTEVES, Julio Cesar Ramos; GONÇALVES, Carolina Fragoso. Ética, política e educação em Aristóteles. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 1., 2012, Niterói. **Anais eletrônicos...** Niterói: ANINTER-SH/PPGSD-UFF, 2012. Disponível em: <<http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT18%20Acesso%20%E0%20justi%E7a,%20direitos%20humanos%20e%20cidadania/%C9TICA,%20POL%C9TICA%20E%20EDUCA%C7%C3O%20EM%20ARIST%D3TELES%20-%20Trabalho%20completo.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

SÃO PAULO (ESTADO). Resolução SE n. 89, de 09 de dezembro de 2005. Dispõe sobre Projeto de Escola de Tempo Integral. São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89\\_05.HTM?Time=10/14/2009%203:39:14%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=10/14/2009%203:39:14%20PM)> Acesso em: 23 mar. 2015.

\_\_\_\_\_.Sítio eletrônico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**: revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12482/14259>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

Sítio eletrônico do Observatório do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Maria Marta de Alencar. **CAIC Solução ou Problema**. Brasília, DF: IPEA, 1995. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td\\_0363.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962. Disponível em: <<http://www.bvanisoteixeira.ufba.br/produde.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

TEIXEIRA, Evilázio. **A Educação do Homem segundo Platão**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1999.

VALEIRÃO, Kelin; MORAES, Mirela; CORRÊA, Leticia. Jean-Jacques Rousseau: um filósofo crítico. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 84-97, jan./fev./abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2093/1931>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/43429/80%20anos%20do%20Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nova.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

ZANCHETTA, Diego. Após 19 meses, CEUs de Haddad seguem no ‘papel’. **Estadão**, São Paulo, 22 jul. 2014. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/blogs/diego-zanchetta/apos-19-meses-ceus-de-haddad-seguem-no-papel/>>. Acesso em: 12 abr. 2015.



## ANEXO I

**Levantamento do número de matrículas nas Escolas de Tempo Integral e no Programa Mais Educação na rede pública estadual da Diretoria de Ensino da Região de Marília**

ENC: LEVANTAMENTO Nº ALUNOS ETI - PEI - PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

**DE MARILIA ESE** <demarese@educacao.sp.gov.br>  
para mim

2 de jul

**De:** DE MARILIA NRM**Enviado:** sexta-feira, 26 de junho de 2015 10:49**Para:** DE MARILIA NA; DE MARILIA ESE**Assunto:** LEVANTAMENTO Nº ALUNOS ETI - PEI - PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Bom dia,

Segue levantamento de números de alunos da ETI, PEI e Programa Mais Educação.

Att.

Sílvia Velanga

**Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar  
DE - Marília**

## LEVANTAMENTO DE NÚMEROS DE ALUNOS DE ETI - PEI - PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

DATA BASE : 24/06/2015

ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL				
	ESCOLAS	MUNICÍPIO	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS MAIS EDUCAÇÃO
1	EE ABEL AUGUSTO FRAGATA	MARÍLIA	162	162
2	EE PROF. AMAURY PACHECO	MARÍLIA	138	138
3	EE PROFª MARIA STELLA DE C. CESAR	MARÍLIA	167	167
4	EE NASUB CURY	MARÍLIA	178	0
5	EE PROFª APARECIDA LOPES RAMOS	ORIENTE	191	0
	<b>TOTAL DE ALUNOS</b>		<b>836</b>	<b>467</b>

ESCOLAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL				
	ESCOLAS	MUNICÍPIO	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS MAIS EDUCAÇÃO
1	EE PROFª NELLY CARBONIERI DE ANDRADE	GARÇA	684	301
2	EE PROF. AMILCARE MATTEI	MARÍLIA	348	0
3	EE PROFª EDSON VIANEI ALVES	MARÍLIA	158	0
4	EE PROFª EMICO MATSUMOTO	MARÍLIA	230	230
5	EE GABRIEL MONTEIRO DA SILVA	MARÍLIA	292	292
6	EE JD SANTA ANTONIETA	MARÍLIA	267	267
7	EE DR. WALDEMAR M. DA ROCHA BARROS	MARÍLIA	362	261
8	EE CASTRO ALVES	VERA CRUZ	192	0
	<b>TOTAL DE ALUNOS</b>		<b>2.533</b>	<b>1.351</b>

ESCOLAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL			
	ESCOLAS	MUNICÍPIO	Nº ALUNOS MAIS EDUCAÇÃO
1	EE DR. RAFAEL PAES DE BARROS	ALVARO DE CARVALHO	64
2	EE CEL EDUARDO SOUZA PORTO	FERNÃO	62
3	EE PROFª NELLY CARBONIERI DE ANDRADE	GARÇA	301
4	EE ABEL AUGUSTO FRAGATA	MARÍLIA	162
5	EE PROF AMAURY PAVHECO	MARÍLIA	138
6	EE PROFª AMÉLIA LOPES ANDERS	MARÍLIA	120
7	EE ANTONIO AUGUSTO NETTO	MARÍLIA	Não coletou classes
8	EE PROF ANTONIO GOMES DE OLIVEIRA	MARÍLIA	Não coletou classes
9	EE GABRIEL MONTEIRO DA SILVA	MARÍLIA	292
10	EE PROFª EMICO MATSUMOTO	MARÍLIA	230
11	EE JD SANTA ANTONIETA	MARÍLIA	267
12	EE PROFª MARIA CECÍLIA F. DE FREITAS	MARÍLIA	174
13	EE MARIA IZABEL SAMPAIO VIDAL	MARÍLIA	Não coletou classes
14	EE PROFª MARIA STELLA DE C. CESAR	MARÍLIA	167
15	EE MONSENHOR BICUDO	MARÍLIA	118
16	EE PROFª NEUZA MARIA MARANA FEIJÃO	MARÍLIA	Não coletou classes
17	EE PROFª ORACINA CORREA DE M. RODINE	MARÍLIA	127
18	EE PROFª RUTH MAMADE DE GODOY	MARÍLIA	Não coletou classes
19	EE DR. WALDEMAR M. DA ROCHA BARROS	MARÍLIA	261
20	EE DONA VITU GIORGI	ORIENTE	77
21	EE 17 DE SETEMBRO	POMPEIA	98
	<b>TOTAL DE ALUNOS</b>		<b>2.658</b>

Nº DE ESCOLAS NA DIRETORIA DE ENSINO: 60 ESCOLAS

Nº DE ALUNOS DA DIRETORIA DE ENSINO: 30.019 ALUNOS