

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

APARECIDA DO CARMO FERNANDES CHEROTI

**UM ESTUDO DE CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS DE
CAMPINAS E JUNDIAÍ**

São Carlos – SP

2019

APARECIDA DO CARMO FERNANDES CHEROTI

**UM ESTUDO DE CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS DE
TEMPO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS DE CAMPINAS E JUNDIAÍ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus São Carlos, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento.

**São Carlos – SP
2019**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS


Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação


Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Aparecida do Carmo Fernandes Cheroti, realizada em 01/07/2019:



Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento
UFSCar



Prof. Dr. Josias Ferreira da Silva
UERR



Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro
UFSCar

DEDICATÓRIA

A meu marido Rodolfo e meus filhos Safira e Ariel, pela força e incentivo.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao meu orientador Professor Manoel Nelito Matheus Nascimento, pela paciência e por conduzir de maneira calma, serena e competente o processo de construção da dissertação de mestrado.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) conduzido pela professora Débora Cristina Jeffrey, por ter sido fonte para o aporte teórico e contribuído com a discussão de excelente qualidade sobre o objeto de estudo aqui apresentado.

A Escola de Tempo Integral “CAIC Zeferino Vaz” de Campinas, que colaborou ao permitir o acesso a pesquisa de maneira pontual e comprometida.

A Escola Municipal de Educação Básica “Prof.º Antonio Adelino Marques da Silva Brandão” pela acolhida simpática e gentil e pela inestimável contribuição para essa dissertação de mestrado.

Aos professores, funcionários, gestores e alunos da Escola Municipal de Educação Básica “Prof.^a Beatriz Blattner Pupo”, que acompanharam e contribuíram com discussões, questionamentos e com outros pontos de vistas que agregaram de forma positiva e transformadora para a conclusão deste trabalho acadêmico.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o conceito de educação integral em diferentes contextos históricos e o desdobramento do conceito como política pública educacional. Tendo esse referencial, foi analisada a inserção do conceito nos documentos oficiais brasileiros norteadores da educação integral e, finalmente, sua formulação e efetivação como política educacional pública, com foco em duas experiências municipais desenvolvidas no Estado de São Paulo. O conceito de educação integral esteve presente em concepções pedagógicas históricas, como: a Paideia, originada na Grécia Antiga, perpassando pela Revolução Francesa, reaparecendo no Congresso Internacional dos Trabalhadores, em 1868, na formação Omnilateral de Marx e Engels e na Escola Unitária de Gramsci. Também foi explorado o conceito de formação integral do indivíduo através da ótica de direito social previsto na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), além de se analisar como a escola de tempo integral, fruto da execução das políticas públicas educacionais baseadas e formuladas na educação integral, é ligada ou não aos conceitos primeiros desse modelo educacional. A partir desses pressupostos foi realizada a análise de duas experiências de políticas públicas educacionais relacionadas à educação integral no Estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada nas etapas de levantamento bibliográfico e de análise documental. A análise final sobre as experiências ilustra que ainda existe um distanciamento entre a concepção de um projeto e sua execução e que a fragmentação de conteúdos assim como um ensino dissociado da ação social e do trabalho educativo impedem que as experiências municipais de escolas de tempo integral dos municípios de Jundiaí e de Campinas possam ser consideradas de educação integral segundo as formulações e conceitos abarcados na dissertação. O presente trabalho pretende contribuir para a discussão em torno da formulação e execução de políticas públicas municipais analisando as diretrizes contidas nos documentos oficiais e a prática efetiva relacionadas à educação integral.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação Integral; Escola de Tempo Integral.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the concept of integral education in different historical contexts and the unfolding of the concept as public educational policy. Taking this reference, the insertion of the concept into the official Brazilian documents guiding integral education was analyzed, and finally, its formulation and effectiveness as public educational policy, focusing on two municipal experiences developed in the State of São Paulo. The concept of integral education was present in historical pedagogical conceptions, such as the Paideia, originated in Ancient Greece, passing through the French Revolution, reappearing at the International Congress of Workers in 1868, in the omnilateral formation of Marx and Engels and in the Unitarian School of Gramsci. It was also explored the concept of integral formation of the individual through the perspective of social law provided for in the Constitution of 1988 and in the Law of Guidelines and Bases of Education (9394/1996), as well as analyzing how the full-of educational public policies based and formulated in integral education, is linked or not to the first concepts of this educational model. Based on these assumptions, the analysis of two public educational policies related to integral education in the State of São Paulo was analyzed, with the central question: Education policy formulated in some municipalities of São Paulo. The research was carried out in the steps of bibliographical survey and documentary analysis. The final analysis of the experiments illustrates that there is still a gap between the design of a project and its implementation, and that the fragmentation of content as well as teaching dissociated from social action and educational work hinders the municipal experiences of full-time municipalities of Jundiaí and Campinas can be considered a integral education according to the formulations and concepts covered in the dissertation. This paper intends to contribute to the discussion about the formulation and execution of municipal public policies by analyzing the guidelines contained in the official documents and the effective practice related to integral education.

Keywords: Educational Policies; Integral Education; School of Integral Time.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CECR	CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO
CENPEC	CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA
CIEPS	CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA
CRAS	CENTRO DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL
DEPE	DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
E EI	ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
EMEB	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
EMEF	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
FUNDEB	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO
FUNDEF	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA,
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IDH	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
NAED	NÚCLEO DE AÇÃO EDUCACIONAL DESCENTRALIZADA
NASF	NÚCLEO DE APOIO À SAÚDE DA FAMÍLIA
P.P.P.	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PDE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PROFIC	PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA
RMEC	DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS
SME	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz Curricular das escolas de tempo integral do Município de Campinas/SP 2014.

Quadro 2 – Matriz Curricular das escolas de tempo integral do Município de Campinas/SP 2018.

Quadro 3 – Matriz Curricular das escolas de tempo integral do Município de Jundiaí/SP 2018.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	22
2.1 A Paideia.....	23
2.2 Revolução Francesa	24
2.3 A concepção de educação de Paul Robin.....	28
2.4 A formação do homem omnilateral em Karl Marx e Friedrich Engels	30
2.5 A concepção de escola unitária de Gramsci	33
2.6 A concepção de educação integral nos documentos oficiais brasileiros	38
3 AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	42
3.1 A escola João Penteadó (1912-1960)	42
3.1.1 Conceito	42
3.1.2 Do conceito à experiência.....	43
3.2 O Movimento Integralista (1930)	45
3.2.1 Conceito	45
3.3 Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950).....	48
3.3.1 Conceito	48
3.3.2 Da concepção à experiência	52
3.4 Escolas-Parque de Brasília	54
3.4.1 Conceito	54
3.4.2 Do conceito à experiência.....	55
3.5 Centros Integrados De Educação Pública (1984)	58
3.5.1 Conceito	58
3.5.2 Do conceito à experiência.....	61
3.6 Programa de Formação Integral da Criança (1982)	62
3.6.1 Conceito	62
3.6.2. Do conceito a experiência.....	63
3.7 Projeto de Escola de Tempo Integral (2006).....	63
3.7.1 Conceito	63
3.7.2 Do conceito à experiência.....	69
3.8 Projeto Mais Educação	70
3.8.1 Conceito	70

4 EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM DOIS MUNICÍPIOS PAULISTAS.....	76
4.1 A Experiência de Escola de Tempo Integral de Campinas.....	77
4.1.1 Fundamentos do Projeto “Escolas de Educação Integral – EEI”	80
4.1.2 A concepção de educação integral do projeto EEI	81
4.1.3 Da concepção a experiência	86
4.2 A experiência de escola de tempo integral de Jundiaí.....	90
4.2.1 Fundamentação legal das Escolas de Tempo Integral	92
4.2.2 Concepção de escola de tempo integral e de educação em tempo integral do Programa Municipal de Jundiaí	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
Referências	105

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa a que se dedicou esta dissertação de mestrado buscou explorar as definições ideológicas e históricas da educação integral, prosseguindo então à análise do conceito como direito social e a utilização das escolas de educação integral como objeto de execução das políticas educacionais relacionadas ao tema.

A escolha e delimitação do objeto de estudo se deram por condições materiais, a pesquisadora teve por vários anos sua prática docente centrada em escolas de tempo integral e buscava por compreender o conceito de educação integral e as especificidades da escola de tempo integral, para assim refletir sobre sua prática docente e pautar sua ação na realidade singular dessa modalidade educacional.

A partir dessas informações, foram levantadas e questionadas as contradições presentes entre a conceituação de educação integral e a criação e execução de políticas públicas educacionais baseadas na premissa de “pleno desenvolvimento do ser humano”.

No século V a.C., na Grécia, tem origem o conceito de Paideia, sendo a formação integral e plena do ser humano alçada a princípio primeiro da educação. Seus objetivos eram a formação para a vida, para a sociedade e para o trabalho, não sendo dissociada e fragmentada, mas sim unida para que o indivíduo pudesse se reconhecer em suas particularidades e em seu papel na sociedade.

Na Revolução Francesa (1789-1799), o modelo educacional desenvolvido por Le Peletier (1989), apresentado por Maximilien François Marie Isidore de Robespierre como proposta oficial do movimento, previa uma concepção de educação integral baseada nos lemas da Revolução: Igualdade, Liberdade e Fraternidade. A proposta traz a alusão da escola primária ser pública e dirigir-se para todas as crianças, propondo "uma educação comum, radicada na formação integral", que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo (BOTO, 1996, p. 183-185).

A partir dos princípios da revolução francesa, baseado no modelo educacional de Le Peletier, Paul Robin (1837-1912), pedagogo filiado à Associação Internacional dos Trabalhadores, elaborou o projeto de educação integral apresentado no Congresso Internacional dos Trabalhadores, em 1868, em Bruxelas, como a proposta educacional do movimento. Para Robin, o conceito de educação integral “nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais”.

(Robin, In: Moriyón, 1989, p. 88). No modelo educacional proposto por Paul Robin, a educação integral estaria apoiada nos seguintes pilares indissociáveis: educação intelectual, moral, literária, racional e laica.

A educação seria pautada na ciência, na integração entre trabalho manual e intelectual, no respeito e na solidariedade, tornando-se possível, por meio dessas vertentes, a construção de um novo homem e de uma nova sociedade.

Assim, o conceito de educação integral aprovado no I Congresso Internacional dos Trabalhadores seria o de educar a partir da integração entre o intelectual e o material de uma realidade, tendo como propósito a liberdade concreta, sendo essa historicamente determinada pelo indivíduo, não pelo exterior.

O conceito de educação integral não consta nos escritos de Karl Marx (1818-1883), que, em parceria com Friedrich Engels (1820-1895), teceu considerações sobre economia e política, mas naqueles estão descritos o conceito de educação que tem por finalidade a formação do homem por completo, através do trabalho e da vida social, a denominada formação omnilateral, cujo propósito máximo seria o da formação de um sujeito histórico tendo o trabalho como princípio educativo.

Prosseguindo na linha histórica, o conceito da escola unitária de Gramsci, que tinha como base um saber desinteressado, caracterizado não como aquele que é neutro e indiferente da realidade, mas, ao contrário, fundamentando-se no conhecimento científico e material gerado a ser utilizado por toda a humanidade, equilibrando “de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2004, p. 33). Então, a escola desinteressada une a escola de formação geral e a escola de formação para o trabalho.

A escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material... Em outras palavras, a escola se inspira no trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico, não certamente deixando de ser escola (nem parcialmente) e sim concretizando-se como escola historicamente moderna, isto é, tendencialmente socialista, centrando-se na ideia de atuar na liberdade concreta e universal do homem. (GRAMSCI apud NOSELLA, 2012, p. 37).

Assim, a escola unitária está baseada na aprendizagem relacionada à vida, integrando trabalho manual e intelectual com a finalidade de alcançar uma sociedade mais justa e igualitária

Os conceitos expostos acima não são os únicos que definem “educação integral”, nem são as únicas vertentes sobre o assunto, mas expressam, dentro de momentos históricos

diferentes, como a conceituação também se dá de acordo com o meio, com as condições sociais e econômicas, e como todos esses fatores juntos, direta ou indiretamente, afetam as concepções educacionais. A partir dessa base, enfim, serão exploradas as experiências locais no Brasil, tendo como foco a concepção do projeto e sua execução.

Essas conceituações também são importantes para se analisar a utilização do termo “educação integral” na redação de documentos brasileiros que são ou serão direcionados para o campo educacional, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/2016. (BRASIL, 1988)

No artigo 205 da Constituição Federal de 1988, por exemplo, é citado como objetivo máximo da educação o pleno desenvolvimento da pessoa, como se ilustra neste fragmento: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988)

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, a questão é abordada no artigo segundo:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dessa forma, faz-se necessário retomar a redação dos documentos oficiais que determinam as diretrizes da educação no Brasil para assim passar à análise da educação integral como um direito, e o sendo, deve-se considerar como se dá a definição das políticas públicas educacionais que o caracterizam e como são efetivadas e em que bases conceituais estão assentadas as mesmas.

Segundo Saviani (2012), política educacional é uma modalidade de política social que está ligada a uma forma de conceber e organizar a administração pública. Assim, políticas sociais são criadas para contrabalancear os efeitos antissociais das políticas econômicas capitalistas. Nesse sentido, as políticas educacionais também são produzidas no contexto das desigualdades inerentes às sociedades capitalistas.

No Brasil, historicamente, temos a implantação de algumas experiências de escolas de tempo integral baseadas em tal conceito de educação e executadas como políticas educacionais públicas.

Tem-se, por exemplo, as ações educacionais do movimento anarquista trazidas ao Brasil a partir do século XIX, com o aumento do fluxo migratório, da urbanização e do número de

trabalhadores. Essas ações voltadas para o campo educacional se concentraram no Estado de São Paulo, sendo duas delas na própria capital. Tais instituições foram intituladas Escolas Modernas, estabelecendo-se em dois bairros da cidade, Belenzinho e Brás, sendo dirigidas por João Penteadó e Adelino Pinho.

A primeira Escola Moderna foi inaugurada em 13 de maio de 1912, no bairro do Belenzinho, na cidade de São Paulo, e a segunda, no bairro do Brás, em 1913. As concepções educacionais da Escola Moderna, tendo sua base no Anarquismo, eram influenciadas pelas teorias de Proudhon, Bakunin e Kropotkin (PROUDHON, 1970; BAKUNIN, 1979; KROPOTKIN, 2007), e partiam da noção de que todos os seres humanos eram iguais, capazes assim de desenvolver suas aptidões em todas as áreas, desde que tivessem as mesmas condições de acesso e permanência em um ambiente: a escola.

Já em 1932, principalmente no estado do Rio de Janeiro, ocorre o movimento Integralista, que propõe um modelo de educação integral tendo sua base apoiada nos pilares do civismo, da disciplina e da espiritualidade.

Seu fundamento seria assim expresso:

O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual. (AIRES, apud CAVALARI, 1999, p. 46).

A educação integral (...) não pode se despreocupar de nenhuma de suas facetas; deve ser física, científica, artística, econômica, social, política e religiosa. (PAUPÉRIO e MOREIRA, apud CAVALARI, 1999, p. 47).

Por sua vez, em 1950, em Salvador, capital baiana, foi realizado o projeto Escola Parque, idealizado por Anísio Teixeira. Essa experiência de escola em tempo integral, de acordo com Eboli (1971, p. 21), previa contemplar diversas áreas, como:

- Setores de Trabalho, abrangendo as artes aplicadas, industriais e plásticas;
- Setor de Educação Física e Recreação para participar de jogos, recreação e ginástica;
- Setor socializante com o grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja;
- Setor Artístico para aprender música instrumental, canto, dança e teatro;
- Setor de Extensão Cultural e Biblioteca para as atividades de leitura, estudo, pesquisa.

Inspirado pelo modelo dos Centros de Educação Carneiro Ribeiro de Salvador, no ano de 1960, junto à inauguração da cidade de Brasília, é fundado o projeto das Escolas Parque.

Seguindo os moldes do Projeto idealizado por Anísio Teixeira, em Brasília, o projeto tem prosseguimento pelas mãos de Darcy Ribeiro. Em 1984, no Rio de Janeiro, foram implantados os Centros Integrados de Educação Pública, os chamados CIEPs, criados por

Darcy. Segundo essa proposta, a escola tem caráter de socialização, seguindo os moldes das Escolas Parque de Anísio Teixeira:

Se analisarmos mais atentamente os CIEPs do Rio de Janeiro perceberemos que a sua concepção e algumas diretrizes como o próprio período integral, o cuidado com a escolarização da população pobre, a preocupação com a auto-estima do aluno, a ênfase na cultura, a existência de momentos de reforço com o estudo dirigido, a prioridade para as bibliotecas, o trabalho com a comunidade e participação da família, entre outros, são os mesmos suportes e direcionamentos da escola em tempo integral da Bahia, a escola-parque. (STOCK, 2004, p. 19).

No Estado de São Paulo, em 1982, no governo de Franco Montoro, tem-se a instituição do Programa de Formação Integral da Criança. Ao contrário do que ocorreu nas Escolas Parque e nos CIEPs, o projeto de São Paulo utilizou as escolas já existentes para a implantação do programa, utilizando diversos convênios para aumentar o tempo de permanência do aluno na escola. A visão oficial do projeto era proteger a criança da influência da rua e de seu meio social, proporcionando-lhe, através de maior tempo de escolarização, condições para que esse aluno pudesse se desenvolver.

Até o ano de 2018, no Estado de São Paulo esteve instaurado o Projeto de Escola de Tempo Integral, do governo estadual, implantado em 2006, com a seguinte proposta:

A escola pretendida pelo Programa Ensino Integral põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e a interpretação do mundo em sua constante transformação. (SÃO PAULO, 2006 p. 9).

A base do projeto é a noção de que um maior tempo de permanência na escola possibilitaria ao aluno desenvolver suas potencialidades humanas e receber uma formação integral do ser humano.

Enfim, a partir da definição da educação integral e da interpretação dessa educação como um direito social, considerando as execuções históricas das políticas educacionais relacionada ao tema, esta pesquisa analisou o projeto de duas experiências municipais de educação integral no Estado de São Paulo, nas cidades de Campinas e Jundiaí. A escolha dos dois municípios se deu pela familiaridade dos programas municipais com um projeto maior do Governo Federal, o Mais Educação, também sendo critério o tempo em que o projeto está em execução.

Diante da discussão acerca da educação integral e da escola de tempo integral, a dissertação buscou responder à seguinte questão: As experiências municipais com programas

de escola de tempo integral nos municípios paulistas de Campinas e Jundiaí podem ser consideradas não apenas como uma ampliação de tempo, mas como uma oferta educacional de uma educação integral?

Como objetivo geral, este trabalho busca analisar as concepções e práticas presentes nos modelos educacionais municipais de escola de tempo integral quanto a sua determinação ou não com o conceito de educação integral.

Os objetivos específicos foram: Elencar e discutir as concepções epistemológicas de educação integral presentes na História da Educação; Discutir as experiências de educação integral no Brasil; Analisar a política educacional relativa às escolas de tempo integral dos municípios de Campinas e Jundiaí.

Na realização da pesquisa e na elaboração deste trabalho foram utilizados os instrumentos metodológicos de revisão bibliográfica e análise documental e desenvolvidos nas seguintes etapas:

Na primeira etapa foi realizada a pesquisa bibliográfica. Foi realizada a busca de artigos e livros no banco de periódicos da CAPES e em outras fontes sobre os temas: educação integral; escola de tempo integral; modelos de educação integral no Brasil e projeto de educação integral de São Paulo.

Na segunda etapa, a pesquisa documental, foram realizadas as análises das deliberações sobre o projeto de educação integral no Estado de São Paulo e de suas diretrizes, assim como dos documentos que instituem e regulamentam a educação integral nos municípios de Campinas e Jundiaí.

Na terceira etapa, os dados coletados foram objeto de análise e interpretação, visando à redação da dissertação.

O aporte teórico da análise e observação das experiências municipais é a que tem a perspectiva da escola que se dá e se constrói através do trabalho educativo, onde a escola é centrada nas condições materiais e históricas da sua comunidade e a modifica tendo como objetivo a formação plena e a transformação social.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, considerando como primeiro a introdução:

O segundo capítulo apresenta e discute algumas das concepções de educação integral desenvolvidas ao longo da história, assim como as diferenciações dos conceitos de educação integral, escola de tempo integral e escola de educação integral em tempo integral.

O terceiro capítulo realiza um resgate histórico de experiências de educação integral no Brasil, que tem início no final do século XIX, com as primeiras iniciativas de modelos

educacionais propostas pelo movimento anarquista. Então, essa modalidade educacional perpassa por diferentes momentos históricos, sendo também marcada por diferentes concepções pedagógicas em sua execução.

No quarto capítulo analisa a execução de duas experiências municipais com escolas de tempo integral, desenvolvidas nas cidades de Campinas e Jundiaí. A análise foca as resoluções municipais de criação dos programas de escolas de tempo integral, os desdobramentos ao longo de sua execução na escola pública e no estudo dos Projetos Político Pedagógico (PPP) de duas unidades educacionais dos municípios selecionados.

Para melhor compreensão do trabalho a pesquisadora inicia por realizar a diferenciação dos termos utilizados na dissertação:

A diferenciação de termos: educação integral, escola de tempo integral e escola de educação integral em tempo integral

Se faz necessário também diferenciar as denominações que são encontradas em documentos oficiais referente a programa de escolas de tempo integral, o conceito de educação integral, é usado em expressões que não o definem corretamente e se usado de forma indiscriminada na redação dos mesmos, traz a ilusão ao leitor de que escola de tempo integral e educação integral são termos iguais quanto não o são.

Diante desta constatação buscou-se realizar a diferenciação nos termos utilizados nesses documentos encontrados nos modelos educacionais, nas experiências educacionais e nos programas de execução de políticas públicas educacionais.

Educação Integral

No sentido lato do termo educação integral consiste na formação plena do ser humano, assim sendo entendida nesta dissertação como uma concepção de educação que tenha por fundamento o desenvolvimento físico, cognitivo, social e cultural do indivíduo, sendo essa perspectiva de educação integral, essa concepção pode ser encontrada tanto em uma escola de tempo parcial, como em uma escola de tempo integral, já que compreende-se nessa pesquisa que a formação plena do indivíduo não deveria ser atrelada ao fator tempo e sim a condições materiais favoráveis para o desenvolvimento da mesma.

Escola de Tempo Integral

Entende-se que o termo escola de tempo integral é efetivamente a concretização de uma política pública educacional alicerçada na extensão do tempo e na ampliação de espaços escolares em uma unidade educacional.

A escola de tempo integral tem sua constituição alicerçada na legislação educacional e se torna a resposta para a meta seis do Plano Nacional de Educação que prevê o aumento progressivo da extensão da carga horária dos alunos.

Como também sendo a concretização do previsto no dispositivo legal, Lei n. 9.394 (LDB, 1996), que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, que determina, ainda, em seu Artigo 34, Parágrafo Segundo:

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

Assim a escola de tempo integral pode ou não ter uma concepção centrada na educação integral, já que o ato de se ampliar o tempo do aluno em sala de aula, sem uma proposta de aprendizagem significativa com o uso de diferentes espaços, pode se resumir apenas a mais tempo do aluno sentado em carteira dentro de uma sala de aula.

Escola de educação Integral em Tempo Integral

A partir das pesquisas realizadas para a escrita desta dissertação de mestrado um outro termo também foi referenciado com frequência em dispositivos legais, na formulação de projetos, em experiências já realizadas, a Escola de Educação Integral em Tempo Integral.

Segundo as diretrizes apresentadas nesse estudo a escola de educação integral em tempo integral seria aquela em que sua concepção educacional a formação do aluno que contempla-se a formação física, cognitiva, desenvolvida e englobando a cultura do meio assim como observando as características sociais de aprendizagem e de desenvolvimento, aliado a seu olhar para a formação educacional, a união da extensão do tempo para se proporcionar novas experiências educativas.

O tempo é usado como aliado para se construírem outras formas de se pensar e de compreender a relação de ensino aprendizagem.

Aliado a concepção e ao tempo, os espaços formais e não formais de aprendizagem se constituem como um importante recurso para a formação do ser humano, formação essa que se dá além dos muros da escola, em sua comunidade, com a interação cultural e social do meio em que vive, sendo transportadas para o campo educacional.

Nessa perspectiva a escola de educação integral e de tempo integral seria aquela alicerçada na formação física, cognitiva, cultural e social do ser humano, tendo como aliado e facilitador o tempo para a construção de relações significativas de aprendizagem e a utilização de espaços formais e não formais de aprendizagem em prol da construção mais ampla da formação humana.

Sendo assim, essa diferenciação de termos se torna essencial para a leitura e compreensão desta dissertação de mestrado, pois em vários fragmentos a mesma aborda a escrita retirada de dispositivos legais que ora se repetem e se confundem nos termos, mas são delimitados pela pesquisadora conforme a explanação acima feita.

2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Este capítulo apresenta e discute algumas das concepções de educação integral desenvolvidas ao longo da história, assim como as diferenciações dos conceitos.

Desde a Antiguidade há discussões sobre a formação integral do ser humano, que reaparecem em outros momentos históricos, como a Revolução Francesa e o Congresso Internacional dos Trabalhadores, da Associação na qual Karl Marx foi integrante. Essas abordagens colaboram para a construção dos conceitos atuais presentes na formulação de políticas educacionais relacionadas ao tema, logo, esta dissertação de mestrado buscou refazer percursos históricos para expor e trazer luz a como o conceito é mencionado.

Tal caminho histórico é iniciado na Grécia Antiga, com a Paideia, a concepção de educação grega, baseada na formação integral do ser humano, cujos fundamentos, corpo, mente e espírito, deveriam ser considerados durante o processo educacional. A educação seria a responsável por tornar o homem pleno, sendo essa plenitude caracterizada como o cidadão atuante e crítico que compreende as relações estabelecidas entre o conhecimento e a vida, agindo e interagindo com isso.

O próximo marco citado neste capítulo é o conceito de formação integral presente na Revolução Francesa, a proposta educacional do movimento que aconteceu entre os anos de 1789 e 1799, formulada por Michel Lepeletier, que propunha uma escola gratuita e obrigatória. Centrada nos conceitos de Rousseau, a formação integral consistia, “fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo” (BOTO, 1996, p. 183-185).

Em 1868, Paul Robin, pedagogo, apresenta no Congresso da Associação Internacional de Trabalhadores aquela que seria a proposta oficial do movimento para o campo educacional. Segundo Robin, para o seu desenvolvimento pleno, a proposta de formação integral deveria considerar o homem como um ser que necessita de atividades intelectuais, físicas e artísticas tendo ligação com o mundo do trabalho. Esse progresso se daria nos campos científico, profissional, teórico e prático, sendo essencial para o desenvolvimento de suas funções sociais na comunidade em que está inserido.

Ainda no caminho histórico, encontramos em Marx e Engels a proposta de um modelo educacional baseado em duas vertentes: o trabalho educativo e a relação entre educação e sociedade para a formação omnilateral do homem (não havendo o termo de formação integral propriamente dito nos escritos desses teóricos).

Também é abordado o conceito de Antonio Gramsci, o de “escola unitária”, que seria o caminho pelo qual as aprendizagens relacionadas à vida e ao trabalho, com base na união e no equilíbrio entre trabalho intelectual e manual, levariam à superação da alienação e à formação de uma sociedade mais justa e igualitária por meio de uma educação integral.

Para encerrar o capítulo, a discussão se centra no conceito de educação integral presente nos documentos oficiais brasileiros. Essa discussão se faz necessária para que, em seguida, seja possível se tratar das concepções de educação integral em algumas experiências brasileiras, muitas delas centradas e orientadas pelos documentos legais.

2.1 A Paideia

Para os gregos antigos, a finalidade da educação era a formação de um homem elevado, propósito que representava todo o sentido do esforço humano. Nesse período histórico acreditavam que a natureza estaria conectada com o todo, não podendo ser desconectada do ser humano.

Segundo Jaeger (2003, p. 11)

uma concepção orgânica, porque nela todas as partes são consideradas membros de um todo. A tendência do espírito grego para a clara apreensão das leis do real, tendência patente em todas as formas de vida - pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte - radica-se nesta concepção do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica.

No que concerne à educação, era sua finalidade esclarecer os princípios naturais da vida humana, as leis que regem as forças corporais e espirituais.

De acordo com esse posicionamento seria possível formar verdadeiros homens, por meio de um processo de construção consciente, de uma formação voltada para o corpo e o espírito, que, longe do processo de adestramento, reflete o sentido consciente e íntimo da própria educação.

A formação grega estava atrelada à formação do homem político, ou seja, homens que estão a serviço da vida em comunidade e que com esta estabelecem uma profunda conexão, aprendendo com essas relações. De fato, a educação não era voltada para fins individuais.

Assim se constrói o conceito de Paideia, que tem origem no século V a.C., tendo como propósito a formação do homem grego enquanto cidadão e em sua formação plena enquanto ser humano e ser de direitos.

Platão define Paideia da seguinte forma: "(...) a essência de toda a verdadeira educação ou Paideia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento" (cit. in Jaeger, 1995: 147).

Jaeger (2003, p. 342-343), sobre tal conceito do homem grego, afirma:

Ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual não consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da Arete humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais.

No conceito grego de Paideia, a concepção de formação integral e plena do ser humano é alçada ao princípio primeiro da educação, que deve formar para a vida, para a sociedade e para o trabalho, não sendo dissociada e fragmentada, mas sim unida a fim de que o indivíduo se reconheça suas particularidades e seu papel em uma sociedade.

2.2 Revolução Francesa

Seguindo as linhas históricas educacionais, o conceito de formação integral do ser humano, de educação integral, vai passar a Revolução Francesa, período compreendido entre os anos de 1789 e 1799.

Os princípios educacionais do movimento francês era a formação do homem por completo, o que significava contemplar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada indivíduo. Durante esse período a educação foi um tema discutido pelos principais pensadores franceses e iluministas.

O processo de politização, democratização e laicização da instrução tem origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembleias representativas. Os políticos são os novos protagonistas da batalha para a instrução, ainda que Locke e Rousseau sejam seus inspiradores. (MANACORDA; NOSELLA; OLIVEIRA, 2010, p. 303).

O movimento tinha por princípios a defesa e luta pela igualdade, liberdade e fraternidade, podendo ser expressa assim:

Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos: as distinções sociais só podem ser fundadas na utilidade comum. O objetivo de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. O princípio de toda a soberania reside essencialmente na nação. Nenhum corpo, nenhum indivíduo, pode exercer autoridade que dela não emane expressamente... A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer pessoalmente, ou através de seus representantes, para sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, quer quando protege, quer quando pune. Sendo todos os cidadãos iguais a seus olhos, eles têm igual acesso a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outras distinções, além das decorrentes das suas virtudes e talentos. (Declaration des Droits de L'Homme et deu Citoyen, apud SOBOUL, 1986, p. 243).

Durante a revolução francesa, vários teóricos apresentaram modelos educacionais que tinham como princípio uma educação universal, laica, obrigatória e gratuita, como Talleyrand, Condorcet, Lanthenas, Romme e Lakanal.

O plano educacional utilizado pelo movimento, contudo, foi proposto pela voz de Maximilien François Marie Isidore de Robespierre (1758-1794), advogado e político francês, sendo escrito por Louis Michel Lepeletier. Tal plano ilustrava os principais pontos defendidos durante a Revolução Francesa para a formação humana nos princípios educativos.

Após a morte de Louis Michel Lepeletier, foi encontrado por seu irmão, Félix Lepeletier, no meio de seus escritos, um projeto para o sistema nacional de educação francês.

Felix havia solicitado à Convenção a leitura da obra de seu irmão, mas, antes que a realizasse, Robespierre o convenceu a lhe entregar uma cópia do projeto educacional. Sem autorização da família, julgando os escritos de Louis Michel Lepeletier como de grande importância para a República, o próprio Robespierre foi ao evento para apresentá-lo.

Assim, na Convenção de 13 de julho de 1793, o projeto de educação de Lepeletier foi lido por Robespierre.

A condição de Lepeletier como mártir da Revolução Francesa é enfatizada por Robespierre na leitura do plano para a Convenção, como exposto neste fragmento:

Mediante a memória de suas virtudes, Michel Lepeletier legou à pátria um plano de educação pública que parece ter sido traçado pelo gênio da humanidade. Esse grande objeto ocupava ainda seus pensamentos enquanto o crime fez submergir em suas entranhas o ferro sacrílego. Aquele que dizia: “Eu morro contente, minha morte servirá à liberdade” podia se alegrar também por lhe haver rendido outros serviços menos dolorosos para a pátria; ele não deixava de modo algum a terra sem ter preparado a felicidade dos homens por meio de uma obra digna de sua vida e de sua morte. Cidadãos, vós ouvireis Lepeletier dissertando sobre a educação nacional, vós revê-lo-eis na mais nobre parte dele mesmo. Escutando-o, vós sentireis mais dolorosamente a grandeza da perda de que foram acometidos e o Universo terá mais uma prova de que os implacáveis inimigos dos reis (que a tirania retrata como sendo tão ferozes e sanguinários) não são nada além de ternos amigos da humanidade. (ROBESPIERRE apud BOTO, 1996, p. 167)

Segundo Boto (1996 p. 167), a leitura de Robespierre, que durava horas, teria sido interrompida várias vezes por intensos aplausos. Depois de concluída, a Assembleia ordenou a impressão do plano de Lepeletier e a distribuição de seis exemplares para cada membro.

No plano educacional de Lepelletier constam diversos temas que expressam o ponto de vista do autor a respeito da educação, da revolução e da escola. “Inspirado em Rousseau, o texto de Lepelletier sintetiza as aspirações frustradas de unidade entre a educação e a política e de defesa do ensino público, gratuito, obrigatório e igual para todos, até a criança atingir os 12 anos de idade” (GADOTTI, 1993, p. 101).

Em seu plano a educação e os esforços estariam voltados para os seguintes fins:

- a) Aperfeiçoamento do “ser físico”, com todas as implicações que este projeto acarretaria – em termos de alimentação, exercícios, trabalhos, para poder levar à introjeção de novos hábitos;
- b) Formação do “ser moral”, a ser pensada como um objeto que se estenderia, ainda que acabada a lição; até porque, do contrário, a criança, após os deveres escolares, facilmente reabsorveria costumes indisciplinados e desregrados. (BOTO, 1996 p. 170-171).

O plano foi considerado como um dos mais radicais da revolução, pois previa uma educação obrigatória, gratuita e igualitária a crianças de cinco a doze anos mantida pelo governo para a construção de uma nova sociedade.

Para a manutenção das escolas e despesas decorrentes do ensino, foi proposta a implantação de um imposto progressivo com taxas praticamente nulas para os pobres, mas de forma a recair sobre a parcela mais abastada da população.

Então, haveria uma substituição das escolas primárias pelas casas de educação nacional baseadas na concepção rousseauiana:

Até os doze anos, a educação comum é boa porque se trata de oferecer às crianças as qualidades físicas e morais, os hábitos e os conhecimentos que, para todos, tenham uma utilidade comum. Quando chega a idade das profissões, a educação comum deve cessar porque para cada um a instrução deve ser diferente; reunir em uma mesma escola o aprendizado de tudo é impossível. (RIBEIRO, 2001, p. 159).

Aos pais seria obrigatório o envio das crianças às escolas, com punições àqueles que não o fizessem. A escola seria instalada nas cidades e no campo, devendo ter entre quatrocentos e seiscentos alunos. Ao professor caberia a formação em uma perspectiva rousseauiana, de forma que, “ao sair das mãos do educador, a criança deverá revelar os elementos necessários para fazer-se homem novo”. (BOTO, 1996, p.174).

O currículo estaria baseado nas competências de leitura, escrita e matemática, acrescidas de economia doméstica e rural e conhecimentos da Constituição.

Os saberes escolares, veiculando o que o Estado recém-inaugurado pretendia registrar como legítimo, elegiam, para tantos objetos que pudessem modelar a alma da criança para seu quadro mental futuro. Sugerem-se hábitos físicos, aprendizagens cognitivas e lições de moral capazes de, pela utopia da infância, radicar a perfeição do amanhã. Pretendia-se, em tal modelo, uma sociedade liberta de preconceitos e vícios de qualquer espécie. É como se a virtude fosse o próprio espírito da Revolução. (BOTO, 1996, p. 177).

Com a concepção de educação integral trazida pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças, no mesmo caminho do projeto de Lepeletier, que propunha “uma educação comum, radicada na formação integral”, e que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo. (BOTO, 1996, p. 183-185).

Para Piozzi, o projeto de Lepelletier era baseado em:

[...] um diagnóstico apocalíptico do estado da desigualdade e desordem moral herdados do “Ancien Régime”. O deputado propõe a criação de uma escola primária totalmente controlada pelo Estado, e obrigatória para todos, onde, em regime de internato, longe de seus ambientes de origem, crianças ricas e pobres conviveriam, em uma espécie de laboratório do “homem novo”. (PIOZZI, 2007, p. 722)

O plano educacional de Lepelletier foi aprovado, mas não adotado. Ainda assim, iria deixar grandes contribuições para o campo educacional. Afinal, a partir de seu modelo se lança uma semente para a discussão da oferta do ensino a todos, obrigatório e garantido pelo Estado.

Segundo Mello (2011, p. 119), foi a partir da proposta de Lepelletier que se tem a retomada das discussões educacionais, em 1830 e 1840, na França:

Os movimentos populares que apareceram nos anos 30 e 40 do século XIX defenderam a “liberdade de consciência” e a liberdade de crença. A proposta do ensino público, gratuito e laico reaparece na cena política institucional francesa com a Revolução de Fevereiro de 1848, a partir da instauração da República. Devido às pressões dos movimentos populares foi posto em cena o projeto do Ministro da Educação Hyppolite Carnot, que recuperava o legado do iluminismo e da fase revolucionária da burguesia, que haviam sido expressos na reflexão de Condorcet e no projeto Lepelletier.

De acordo com Manacorda, Nosella, Oliveira (2010, p. 307), “no seu conjunto, o período revolucionário, graças especialmente ao impulso da Convenção, serviu para afirmar o direito de todos à instrução”.

O modelo educacional proposto na Revolução Francesa com bases em uma formação para a cidadania, com vistas ao desenvolvimento físico, intelectual, moral e ligado ao mundo do trabalho, será também determinante para a construção do projeto do Movimento dos Trabalhadores de 1868, por meio de Paul Robin.

2.3 A concepção de educação de Paul Robin

Com base no modelo educacional proposto por Lepelletier, na Revolução Francesa, o pedagogo Paul Robin (1837-1912), então secretário da Associação Internacional dos Trabalhadores, convidado por Karl Marx devido a sua experiência e formação, construiu o modelo educacional apresentado no Congresso da Associação Internacional de Trabalhadores, em 1868, na cidade de Bruxelas, como proposta oficial do movimento.

Em 1880, Robin assume a direção do Orfanato Prevost, em Cempuis, na França, experiência determinante para a construção de sua concepção de educação. No orfanato, Robin irá aplicar suas teorias e aprofundar as suas observações.

No Manifesto dos Partidários de uma Educação Integral, Robin ressalta que só é possível a oferta igualitária da educação e de condições parelhas na sociedade através de uma educação integral.

A partir das aplicações de suas teorias, e principalmente da observação do resultado das mesmas no orfanato em que dirigia, nasce para Paul Robin o conceito de Educação Integral integrada e pautada nos princípios filosóficos, políticos e sociais.

Robin questiona sobre as diferenças presentes entre a oferta educacional das classes trabalhadoras e burguesas, sendo isso para ele a chave para a desigualdade presente na sociedade.

Em sua concepção, a educação deve ser universal, garantida a todos, e integral, pois tem como objetivo o desenvolvimento harmônico e completo do ser humano.

Ao formular a proposta de educação integral, Robin descreve o homem como um ser que necessita de atividades intelectuais, físicas, artísticas e ligadas ao mundo do trabalho para o seu desenvolvimento pleno, sendo esse desenvolvimento científico, profissional, teórico e prático essencial para o desenvolvimento de suas funções sociais na comunidade em que está inserido.

Nos princípios filosóficos de Robin, a educação teria como papel primeiro a formação humana, sendo o homem formado a partir do trabalho, da igualdade e da liberdade, tal qual expresso por Bakunin (1979, p. 50) "uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros".

Como princípio político, para Robin, a Educação deveria formar para a cidadania, para o exercício pleno dos direitos, sejam eles o trabalho, a vida e a igualdade na sociedade. Assim, a Educação não se limitaria aos portões da escola, sendo considerada integral.

Diante de seus princípios sociais, a educação deveria ter como prioridade o processo de desalienação, com o conhecimento dando ao sujeito condições de realizar julgamentos sobre seu papel dentro das relações presentes na sociedade; a partir desse conhecimento, então, esse indivíduo teria condições de se libertar.

Robin ainda relaciona a necessidade de a educação estar agregada ao todo, sujeito e sociedade, sendo essa relação necessária para o crescimento do indivíduo, sua relação sujeito-sujeito e sujeito-sociedade. Afinal, apesar de crescer quando está isolado, o sujeito também se beneficia quando está inserido dentro de relações sociais de cooperação, de dependência e de aprendizagem.

Como afirma Robin (apud Moriyón, 1989, p. 89), “todo homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. Nenhuma delas pode ser sacrificada pela outra”.

A educação, sob essa perspectiva, tem a concepção de humanizar, sendo fundamental para o processo de desalienação, pois só com o conhecimento o ser humano passa a se conhecer e a ter consciência das relações sociais estabelecidas em seu entorno, tornando-se capaz de compreender as interdependências desse processo.

2.4 A formação do homem omnilateral em Karl Marx e Friedrich Engels

Karl Marx (1818-1883), filósofo, sociólogo e jornalista, nasceu na cidade de Treveris, na Prússia, fez campanha para o socialismo e foi participante ativo da Associação Internacional dos Trabalhadores, fundada em 1864, auxiliando o desenvolvimento do movimento operário europeu.

O conceito de educação integral não consta nos escritos de Marx, que, em parceria com Friedrich Engels (1820-1895), teceu considerações e escritos sobre economia e política, mas em seu legado estão descritos o conceito de educação que tem por finalidade a formação do homem por completo, através do trabalho e da vida social, a denominada formação omnilateral.

Na segunda metade do século XIX, Marx e Engels (1978, p. 111) realizaram uma avaliação da situação alienante da sociedade da época e, com base nisso, apresentaram a proposta de

[...] associação universal de todos os membros da sociedade em vista da exploração colectiva e ordenada das forças produtivas, a extensão da produção a fim de que possa satisfazer as necessidades de todos, a abolição de um estado de coisas em que as necessidades de uns só são satisfeitas à custa de outros, a eliminação completa das classes e dos seus antagonismos, o desenvolvimento em todos os sentidos das faculdades de todos os membros da sociedade, graças à supressão da actual divisão do trabalho, graças à educação baseada na indústria, à variação do gênero de actividade, à participação de todos nos prazeres criados por todos, à combinação da cidade e do campo – serão estes os principais efeitos da abolição da propriedade privada.

A formação que se limita à preparação para o mercado de trabalho, com prevalência da técnica e desconectada dos reais propósitos da vida, alimenta condições alienantes, afinal, tem como característica apenas uma formação unilateral.

Marx e Engels propunham um modelo educacional baseado em duas propostas: o trabalho educativo e a relação entre educação e sociedade.

Essa mesma proposta é encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394, de 1996, que prevê em seu artigo segundo:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Com base nesse artigo presente na LDB, tem-se que seria papel da educação garantir condições de desenvolvimento pleno do educando através das relações sociais e do preparo para o trabalho. Como a prática social, enfim, a educação é um fenômeno essencialmente humano e, portanto, histórico.

Marx e Engels compreendiam o ser humano como um ser real, com condições objetivas de existência que se encontram nas condições prontas ou nas que são produzidas. Assim, a omnilateralidade seria:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 89)

A efetivação da essência do ser humano é dada pelo trabalho: “o homem alcança [...] a objetivação, e o objeto é humanizado. Na humanização da natureza [promovida pelo trabalho] e na objetivação (realização) dos significados, o homem constitui o *mundo* humano [e constitui-se humanamente]. O homem vive no mundo (das próprias criações e significados) [...]” (KOSIK, 2002, p. 203).

Para o desenvolvimento pleno do homem, o trabalho é descrito como peça fundamental, já que, segundo Marx e Engels (2004, p. 19):

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco, em grau diverso e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas

avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade.

Por meio do trabalho, o homem se diferencia de outras espécies, sendo aquele o princípio que norteia toda ação humana:

Na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho o homem criou a si mesmo não apenas como ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade. O homem é parte da natureza e é natureza ele próprio (KOSIK, 2002, p. 127).

Assim, tem-se o trabalho como meio por onde o homem constrói sua existência material e concreta. Segundo Marx:

O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual, mas também operativa, contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. Consequentemente, quando arranca do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza. Igualmente, quando o trabalho estranhado reduz a auto-atividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física. A consciência que o homem tem do seu gênero se transforma, portanto, mediante o estranhamento, de forma a que a vida genérica se torna para ele um meio (MARX, 2005, p. 186).

Enfim, ao mesmo tempo em que modifica a natureza e age sobre ela, o homem modifica a si mesmo. Valendo-se do contato com a natureza para satisfazer suas necessidades, o homem desenvolve sua própria humanidade. Assim, o trabalho é para o homem uma forma de realizar e produzir sua atividade objetiva.

Na produção e reprodução da vida social, isto é, na criação de si mesmo como ser histórico-social, o homem produz:

- 1) os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho;
- 2) as relações e as instituições sociais, o complexo das condições sociais;
- 3) e, sobre a base disto, as ideias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes (KOSIK, 2002, p. 126).

A não realização da produção objetiva do homem seria um processo derivado da alienação, assim expressa por Vázquez (1977, p. 138): “o homem se aliena, e apenas ele, porque é o produto do que ele próprio faz, de seu trabalho; justamente porque ele faz seu ser – em poucas palavras, por ser um ente histórico –, o homem se encontra num processo de produção de si mesmo, isto é, de humanização, dentro do qual pode encontrar-se em níveis humanos tão ínfimos como o do homem alienado ou coisificado”.

Segundo Marx e Engels (2003, p. 19):

Se o homem forma todos seus conhecimentos, suas sensações etc. do mundo sensível e da experiência dentro desse mundo, o que importa, portanto, é organizar o mundo do espírito de tal modo que o homem faça aí a experiência, e assimile o hábito daquilo que é humano de verdade, que se experimente a si mesmo enquanto homem. [...] Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente.

Assim, segundo a perspectiva marxista, vê-se que a escola deveria proporcionar a formação de um sujeito histórico que produz através do trabalho as condições concretas de sua existência individual e social, um desenvolvimento pleno, omnilateral, desvinculando-se do caráter unilateral de formação voltada apenas para o mercado de trabalho, que assim se alia a condições alienantes e consumistas.

2.5 A concepção de escola unitária de Gramsci

Antonio Gramsci (1891-1937) nasceu em 22 de janeiro de 1891, na cidade de Ales, na Itália. Presenciou e acompanhou fatos históricos importantes, como a Revolução Russa de 1917 e a tomada do poder por Benito Amilcare Andrea Mussolini, líder do Partido Fascista Italiano, na Itália, em 1922.

Gramsci foi jornalista, militante político e fundador do Partido Comunista da Itália, sendo eleito deputado por esse mesmo partido em 1924. Preso em 1926, mesmo tendo imunidade parlamentar e saúde debilitada, fica em regime fechado até o ano de 1934, quando recebe liberdade condicional após passar por internação em diversos hospitais da Itália, falecendo logo depois da libertação.

A escola de educação integral é um conceito explorado nos escritos de Gramsci. Em sua produção teórica sobre escola e educação, ele retrata essa instituição como elemento formador de um sujeito histórico e político através da união entre escola e trabalho.

A escola unitária é, segundo Gramsci, uma instituição de saber desinteressado, sendo este caracterizado não como neutro e indiferente da realidade, mas, ao contrário, fundamentando-se no científico e no conhecimento material gerado a ser utilizado por toda a humanidade. Equilibrando “de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2004, p. 33), a escola desinteressada une a escola de formação geral e a de formação para o trabalho, que seria, segundo o autor (2004):

Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica.

A união de escola de formação geral e de formação para o trabalho não é apenas a incorporação da profissionalização na escola regular, pois esse modelo seria apenas a inserção de uma na outra, conforme exposto por Gramsci:

A fábrica, lê-se, transformará a escola, dando-lhe sangue e espírito juvenil. Os jovens que andarão no meio operário, que serão colocados em contato com uma vida menos artificiosa, menos mole e irresponsável do que aquela a que estão acostumados em suas famílias, se transformarão e sairá a geração que esperamos para renovar a vida italiana, tornando-a mais realisticamente suculenta. Quem fornece o modelo para essa alternativa é a Inglaterra. É uma geração à inglesa que se quer formar. O novo ministro da Instrução Pública dá sua aprovação. Deixa circular uma infinidade de boatos. Isenção de taxas, facilitação dos exames, redução dos programas escolares. E os professores, para não parecerem antipatrióticos, deverão abaixar as cabeças. E os pais de família, para não parecerem sabotadores da guerra, deverão deixar que seus filhos não estudem, para se dedicarem à produção de munições; mas ao mesmo tempo, não deixarão que seus filhos se especializem no trabalho, não exagerem em se tornarem demasiadamente operários, uma vez que só poderão se tornar alguém com a escola e não com a fábrica. A costumeira retórica verbosa está construindo a malha de preconceitos e de conveniência na qual será sufocada a escola e será sufocada certa quantidade de jovens. [...] Diz-se que, na Itália, e também já o dissemos nós, dá-se demasiada importância à escola do saber desinteressado, enquanto se descuida da escola do trabalho. Mas o ministro Ruffini demonstra não dar importância nem a uma nem a outra. Acredita, de fato, que a qualidade da escola possa mudar porque os estudantes irão à fábrica. Mas a escola, quando é feita com seriedade, não deixa tempo para a fábrica e, vice-versa, quem trabalha a sério apenas com enorme força de vontade pode instruir-se. Enxertar uma na outra, como se está fazendo, é mais uma das tantas aberrações pedagógicas que, na Itália, sempre têm impedido escola de ser uma coisa séria (GRAMSCI, 1980).

Para Gramsci, a fusão de educação regular e profissional precisa ser analisada tendo-se como perspectiva que, antes da profissão, existe o homem – e o homem deve ser a prioridade da escola.

A relação entre escola e sociedade é a grande base das teorias de Gramsci, a central “problemática da construção da hegemonia proletária na Itália” (GRAMSCI, 2004, p. 107).

Da relação existente entre sociedade e escola dá-se origem à concepção de escola unitária de Gramsci, expressa neste fragmento:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (...) Num novo contexto de relações entre a vida e a cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter a sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender. A organização acadêmica deverá ser reorganizada vivificada de alto a baixo. Territorialmente, terá uma centralização de competências e de especializações: centros nacionais que agregarão a si as grandes instituições existentes, seções regionais e provinciais e círculos locais urbanos e rurais. Serão divididos em especializações científico-culturais, representadas em sua totalidade nos centros superiores, mas só parcialmente nos círculos locais. Unificar os vários tipos de organização cultural existentes: academias, institutos de cultura, círculos filológicos, etc., integrando o trabalho acadêmico tradicional – que se expressa sobretudo na sistematização do saber passado ou na busca da fixação de uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual – com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho (GRAMSCI, 2004, p. 40-41).

A união entre escola formal e trabalho é ampliada. Então, vê-se como objetivo que o indivíduo tenha acesso a uma cultura que deriva das relações no ensino formal e das presenciadas socialmente, não apenas acadêmicas, mas ligadas à vida coletiva e à sociedade.

Uma preocupação em relação a esse modelo de escola era em relação ao seu funcionamento, para que pudesse ser conduzido de forma eficiente, afinal, seriam necessários aporte financeiro, infraestrutura e elementos humanos.

Nesse sentido, Gramsci destaca o papel do Estado para garantir o funcionamento da estrutura e do oferecimento de condições igualitárias ao acesso a esse modelo educacional.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O corpo docente, em particular deveria ser ampliado, pois eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. (GRAMSCI, 2004, p.36-37).

As características da escola unitária já descritas, ou seja, o financiamento público, o acesso gratuito e condições de permanência assegurado a todos, são características do modelo educacional de Gramsci que se assemelham aos projetos de escola em tempo integral atuais.

Para o autor, a escola unitária estaria dividida em dois níveis: o inicial, que duraria em torno de três a quatro anos; e a última fase, que teria a duração máxima de seis anos. A admissão dos alunos seria realizada por meio de prova para avaliar as capacidades físicas e individuais de cada candidato (GRAMSCI, 2004, p. 36-37).

No nível inicial, os alunos iriam aprender “as primeiras noções de Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas” (GRAMSCI, 2004, p. 36).

Na última fase, a escola seria organizada para o desenvolvimento da autodisciplina intelectual e autonomia do aluno, o qual seria instigado a buscar as respostas para seus questionamentos.

A escola desinteressada seria voltada para a formação humanista do ser humano, visando assim seu desenvolvimento pleno, integrando uma visão humanista à profissional, a partir da produção concreta do trabalho, como o materialismo histórico proposto por Marx.

Segundo Manacorda (1990, p. 285), como tal “implica, do ponto de vista intelectual, o conhecimento das leis da natureza e da sociedade e, do ponto de vista moral, o hábito de um sistema de vida harmonicamente equilibrado, é, portanto, em última instância, o princípio educativo unitário que, marxianamente, Gramsci aponta”.

Essa formação humanista com base no trabalho difere da formação enciclopédica desarticulada da vida, característica da formação escolar da classe burguesa. Assim Nosella (1988, p. 89) cita como seria a educação para Gramsci:

Uma educação essencialmente prática e historicista, que rompe com as concepções metafísicas e abstratas, pois não existe um “ordenador” fora das práticas humanas nem mesmo uma natureza independente da relação com o homem; como também não é concebível o indivíduo humano fora de sua classe social ou fora das lutas entre as classes.

A autonomia do aluno é exercida por meio da escolha das diferentes atividades ofertadas, feita em relação a suas aptidões. Mas, para o exercício da autonomia nas escolhas, é necessário que a escola tenha uma organização capaz de atender as exigências dos alunos.

Manacorda (2007, p. 23-24) aborda essa questão assim:

Diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura. A cultura deve ser direcionada totalmente para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo tempo forçando todo o mundo, com firme doçura, a aprender a participar de todos os prazeres humanos. Esta, creio eu, é a sugestão a se ter presente. Para isto precisa de uma escola que ministre o mais possível de ensinamentos rigorosos- difíceis de serem determinados sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, a radiotelegrafia, a especialização na astronomia ou também no esporte, ou até mesmo nas técnicas artesanais. É preciso que a escola, ao invés de ser um lugar aberto cinco horas diárias, durante nove meses por ano e pelo resto do tempo permanecer fechada e vazia, seja o espaço de adolescentes, onde eles recebam da sociedade adulta tudo o que é possível receber e ao mesmo tempo sejam estimulados em suas qualidades pessoais e capacitados a gozar todos os prazeres humanos

Esse modelo educacional, pautado no rigor científico e na autonomia do aluno na escolha de seu roteiro de estudos, seria o protótipo de uma educação integral, que teria como objetivo principal a formação plena do indivíduo.

A escola unitária de Gramsci, visando aprendizagens relacionadas à vida e ao trabalho, com bases na união e no equilíbrio entre trabalho intelectual e manual, com fins à superação da alienação, é o centro desse modelo educacional, que teria como finalidade máxima a formação de uma sociedade mais justa e igualitária por meio do ensino.

2.6 A concepção de educação integral nos documentos oficiais brasileiros

A educação integral poderia ser dividida em dois campos conceituais: um denominado sócio histórico, em que a educação integral é discutida sob diferentes perspectivas históricas e teóricas, considerando a formação do ser humano em todos os aspectos; e outro denominado contemporâneo, centrado no campo das políticas públicas em que a educação integral é utilizada para sanar problemas sociais, para o cuidado de crianças e adolescentes em situações de risco e para questões também políticas dentro de um contexto histórico e social. Assim, como a educação integral também possui esse caráter contemporâneo, faz-se importante a discussão do conceito nos documentos públicos que norteiam a educação brasileira.

Segundo Pestana (2014, p. 26-34):

Na tentativa de compreender o conceito mais sócio histórico de educação integral, encontramos estudos em que percebemos que essa análise está diretamente associada à formação integral e perpassa as fronteiras da compreensão do homem como um ser multidimensional [...]. Por sua vez, as políticas de educação integral em jornada ampliada surgem para atender as novas exigências do processo educativo e da própria escola. Desse modo, para a concepção contemporânea da educação integral convergem ações educacionais e sociais

De acordo com essa conceituação, até este ponto desta dissertação de mestrado se tem discutido a educação integral em sua perspectiva sócio - histórica. A seguir, a discussão irá se aprofundar na concepção contemporânea da educação integral, adentrando o campo das políticas públicas educacionais, ou mais especificamente os documentos centrais que norteiam a educação no Brasil e o conceito de educação integral.

Para iniciar essa discussão, é necessária a retomada do que são políticas públicas. Sobre tanto, segundo Höfling (2001, p. 30-31):

Uma destas relações consideradas fundamentais é a que se estabelece entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico. [...] Especialmente quando se focaliza as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.) os fatores envolvidos para a aferição de seu 'sucesso' ou 'fracasso' são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise [...] Políticas públicas são aqui entendidas como o 'Estado em ação' (Gobert, Muller, 1987, p. 30-31); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Política pública pode ser conceituada e compreendida como uma ação do Estado para o enfrentamento de determinado problema público. Portanto, a ação do Estado ou política pública, pode ser efetiva e legítima. É também possível se conceituar política pública a partir de uma abordagem estadocêntrica, na qual ocorre o monopólio de atores estatais na elaboração das políticas ou da multicêntrica, quando se compreende os múltiplos atores que participam do processo de tomada de decisão.

Desta forma, a educação integral e a educação de tempo integral podem ser a solução a um problema público. Por exemplo, a necessária melhoria da qualidade da educação básica.

Por isso, quanto ao que se refere às políticas educacionais, tem sido cada vez mais visível a participação de diferentes atores na definição dos rumos da educação brasileira. Isso também ocorre no que se refere às políticas de educação integral em tempo integral.

Assim, os modelos de ampliação de ampliação da jornada escolar e de educação de tempo integral são resultado da participação de múltiplos atores, têm recebido diferentes intervenções de diversos segmentos da sociedade e de instituições públicas e privadas sendo considerados assim como multicêntrica.

No cenário educacional brasileiro, no campo de políticas públicas, o termo *educação integral* tem sido levado ao discurso em diversos documentos e projetos governamentais atuais. Ainda no campo conceitual das políticas educacionais, Saviani aborda-as sobre a seguinte perspectiva: “A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. (SAVIANI, 2012, p. 7)

Um dos termos associados à educação integral presente em documentos oficiais brasileiros é o de desenvolvimento pleno do homem, como o descrito no artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988)

Segundo a Constituição do Brasil (1988), a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Essa máxima também tem eco em outros documentos que tratam da temática no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, em que a educação integral é assim abordada no artigo segundo:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Já no Plano Nacional da Educação 2014/2024, na meta 6, tem-se como objetivo a oferta de ao menos 50% das escolas públicas para que atendam à educação integral, sendo assim assistidos pelo menos 25% dos alunos da educação básica, dados que serão analisados no quarto capítulo deste projeto diante dos municípios de amostra desta pesquisa.

Tanto o governo federal como os governos estaduais desenvolvem projetos relacionados à educação integral. Em âmbito federal, tem-se o Programa Mais Educação, por exemplo, ação do governo federal, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e reafirmado por meio do Decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2007a; 2010), com o objetivo de difundir ações de ampliação da jornada escolar, pode ser caracterizado como política de governo, por sua vulnerabilidade às questões orçamentárias, administrativas e políticas (PARENTE, 2016)

Assim os problemas como vulnerabilidade social, trabalho infantil e outras questões sociais também são vistos como problemas a serem enfrentados por meio da ampliação da jornada escolar. Há, portanto, uma série de problemas públicos, no âmbito dos vários entes federativos, que podem justificar a formulação de políticas públicas que prezam pela implantação da jornada escolar em tempo integral. A efetivação dessas políticas públicas é a problematização discutida nos capítulos seguintes deste projeto: no segundo, tem-se a aplicação das políticas educacionais históricas no Brasil, como a Escola Parque de Salvador, em 1950, e os CIEPS do Rio de Janeiro, em 1984; já no quarto capítulo, vê-se a efetivação e constituição dessas políticas educacionais em dois municípios paulistas do Estado de São Paulo: Campinas e Jundiaí.

Assim, para analisar a implementação de um determinado programa de educação integral em tempo integral, uma escola requer identificar não apenas os objetivos da política inicialmente formulados (incluindo-se meios e instrumentos), como também identificar os principais atores envolvidos nesse processo e as relações estabelecidas entre eles, incluindo os recursos de que dispõem (parte ou não da política) para atingir os objetivos esperados e/ou reformulados.

Para finalizar os conceitos, a seguinte tabela ilustra o que foi abordado no capítulo:

COMPARATIVO ENTRE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

CONCEITO	EDUCAÇÃO INTEGRAL
PAIDEIA	A concepção de formação integral e plena do ser humano é alçada ao princípio primeiro da educação, que deve formar para a vida, para a sociedade e para o trabalho, não sendo dissociada e fragmentada, mas sim unida a fim de que o indivíduo se reconheça suas particularidades e seu papel em uma sociedade.
REVOLUÇÃO FRANCESA	Formação para a cidadania, com vistas ao desenvolvimento físico, intelectual, moral e ligado ao mundo do trabalho
PAUL ROBIN	A formação tem como concepção humanizar, sendo fundamental para o processo de desalienação, pois só com o conhecimento o ser humano passa a se conhecer e a ter consciência das relações sociais estabelecidas em seu entorno, tornando-se capaz de compreender as interdependências desse processo
KARL MARX/ENGELS	Formação de um sujeito histórico que produz através do trabalho as condições concretas de sua existência individual e social, um desenvolvimento pleno, omnilateral, desvinculando-se do caráter unilateral de formação voltada apenas para o mercado de trabalho, que assim se alia a condições alienantes e consumistas.
GRAMSCI	Formação com vistas para aprendizagens relacionadas à vida e ao trabalho, com bases na união e no equilíbrio entre trabalho intelectual e manual, com fins à superação da alienação.
DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS	Formação com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

3 AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Este capítulo realiza um resgate histórico de experiências de educação integral no Brasil, que tem início no final do século XIX, com as primeiras iniciativas de modelos educacionais propostas pelo movimento anarquista. Então, essa modalidade educacional perpassa por diferentes momentos históricos, sendo também marcada por diferentes concepções pedagógicas em sua execução.

O resgate histórico é pertinente para a contextualização e efetivação das políticas públicas educacionais atuais referentes ao tema, já que se faz necessária a retomada do passado para se conceituar o presente.

3.1 A escola João Penteadado (1912-1960)

3.1.1 Conceito

As ações educacionais do movimento anarquista são trazidas ao Brasil a partir do século XIX, com o crescente fluxo migratório e o aumento da urbanização e do número de trabalhadores. As ações voltadas para o campo educacional se concentram no Estado de São Paulo, sendo duas delas na própria capital. Essas foram intituladas Escolas Modernas, estabelecendo-se em dois bairros da cidade, Belenzinho e Brás, e sendo dirigidas por João Penteadado e Adelino Pinho.

A escolha dos diretores das duas escolas se deu mediante a constituição de um Comitê Organizador da Escola Moderna. Tal comitê foi responsável pela organização e pelas condições de manutenção das escolas. Diante da escolha dos nomes para a direção das instituições, optou-se por aqueles que estivessem ligados à doutrina libertária.

João Penteadado, por exemplo, teria conhecido a doutrina libertária, segundo Moraes (2013, p. 43), “através dos escritos de Kropotkin, Reclus, Grave e outros comunistas libertários, cujos livros podem ser encontrados em sua biblioteca”.

No campo educacional, o movimento anarquista pode ser dividido em dois períodos: o primeiro, de 1840 a 1882, sendo dominantes os conceitos de Proudhon e de Bakunin; e o

segundo, a partir de 1882, que tem como marco a criação do Programa Educacional pelo Comitê para o Ensino Anarquista, que se permeou até as primeiras décadas do século XX, sendo marcado pelos conceitos de Kropotkin (2007) e Malatesta (2008).

O programa desenvolvido pelo comitê propunha a criação de um programa educacional que, segundo Moraes (2013, p. 44):

Propõe combate aos métodos e objetivos da educação oficial (estatal) e da educação dogmática (confessional) por meio da criação de Centros de Estudos, escolas livres, modernas ou racionalistas, e universidades livres e populares. Incorpora, também, as contribuições de Paul Robin sobre educação integral e as do ensino racional, desenvolvidas nas escolas de Francisco Ferrer y Guardia.

O conceito de educação integral defendido por Proudhon, Bakunin e Kropotkin parte da ideia de que não é possível ter dois tipos de instrução, ou seja, uma intelectual dedicada a burgueses e outra simplificada dedicada a trabalhadores (PROUDHON, 1970; BAKUNIN, 1979; KROPOTKIN, 2007).

Paul Robin (apud Moriyón, 1989, p. 89) vai destacar que a educação deveria estar centrada em três eixos integrados: a dimensão física, a dimensão moral e a dimensão intelectual. Já Francisco Ferrer y Guardia (apud Moriyón, 1989, p. 91), em paralelo a Robin, conceitua que a educação integral teria como papel o desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, sendo alcançada através da junção entre trabalho manual e intelectual.

3.1.2 Do conceito à experiência

As escolas modernas (1912-1960) tinham como premissa a liberdade da criança contra o sistema moral imposto pela sociedade, pretendendo, para isso, desenvolver a inteligência e o caráter.

Assim, o objetivo da escola era fazer da criança um homem livre e completo, que sabe por que estudou, porque refletiu, porque analisou, porque fez a si mesmo uma consciência própria e não um dos tantos bonecos laureados por repetirem como fonógrafos as verdades de Moisés e para se curvarem sem dignidade ao direito romano, pequenos nos ódios e nos entusiasmos, crescendo e vivendo sem possuir uma concepção real de vida, inimigos de si mesmos e da humanidade.

A primeira Escola Moderna foi inaugurada em 13 de maio de 1912, no bairro do Belenzinho, na cidade de São Paulo, destinada a meninos e meninas, tendo como base o método racionalista. No currículo constavam as disciplinas: leitura, caligrafia, português, aritmética, geografia, história do Brasil, noções de história e princípios de ciências naturais.

A segunda Escola Moderna foi criada no ano de 1913, no bairro do Brás, tendo como base o método racionalista, mas também o método indutivo. No seu currículo estavam dispostos os seguintes componentes: leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geometria, geografia, botânica, zoologia, mineralogia, física, química, fisiologia, história e desenho. Sendo somadas aos componentes “Educação artística intelectual e moral, conhecimento de tudo quanto nos rodeia; conhecimento das ciências e das artes; sentimento do belo, do verdadeiro e do real; desenvolvimento e compreensão sem esforço e por iniciativa própria” (MORAES, 2013 p. 63-64).

As concepções educacionais da Escola Moderna partiam do ponto inicial de que todos os seres humanos eram igualmente capazes de desenvolver aptidões intelectuais, desde que tenham as mesmas condições de acesso e permanência em um ambiente escolar.

Segundo Moraes (2013, p. 65):

João Penteado também considerava os jogos, e as práticas esportivas de grande importância para a educação, criando condições para que tais atividades ocorressem na escola que dirigia. Além disso, criou instituições complementares que proporcionaram uma gama bastante variada de práticas escolares: o grêmio estudantil, o cine educativo, o teatro educativo e a biblioteca escolar. Tais instrumentos eram destinados aos alunos, mas permitiam também a participação de outras pessoas, como ex-alunos e moradores do bairro que não eram alunos.

O teatro educativo das atividades realizadas na Escola Moderna seria o meio em que seriam expressos os ideais libertários sobre educação e sua visão política, social e cultural.

Outro ponto importante nas Escolas Modernas foi o acesso das mulheres a essa proposta educacional, em um período histórico em que as mulheres tinham a escolarização restrita, frequentando escolas a elas destinadas, conhecendo apenas um ensino fragmentado e diferenciado em relação aos homens. Já nas Escolas Modernas a educação feminina era vista como igualmente importante e se dava em conjunto com os meninos, sem nenhuma diferenciação em relação ao conteúdo.

Assim, a experiência das Escolas Modernas de São Paulo, baseada nos conceitos anarquistas e em um método educacional em que se buscava fazer da criança um homem ou

uma mulher livres e completos, poderia ser apontada como a primeira experiência de educação integral no Brasil.

3.2 O Movimento Integralista (1930)

3.2.1 Conceito

Em 1932, através do Manifesto de Outubro, a Ação Integralista Brasileira toma forma no território nacional.

Plínio Salgado, líder do movimento, fundou e liderou as ações da AIB inspirado nos princípios do movimento fascista italiano. Os marcos do Integralismos seriam Deus, a Pátria e a Família, sendo expressos assim:

Deus dirige o destino dos Povos. O homem deve praticar sobre a terra as virtudes que o elevam e o aperfeiçoam. O homem vale pelo trabalho, pelo sacrifício em favor da Família, da Pátria e da Sociedade (INTEGRALISMO, s/d, p.1).
A AIB objectiva a reforma do Estado (...) de sorte que o povo brasileiro, livremente, (...) possa assegurar, de maneira definitiva, evitando luta entre províncias, entre classes, entre raças, entre grupos de qualquer natureza e, principalmente, evitando rebeliões armadas: - o culto de Deus, da Pátria e da Família... (SALGADO, 1933, p. 174)

O conceito de educação integral do movimento seria apoiado nos pilares do civismo, da disciplina e da espiritualidade.

Como obra de educação intelectual, o Integralismo trata de criar o sentido de autonomia nacional de nossas elites, o gosto pelos estudos (...) Como escola moral, o Integralismo dissemina pelas suas legiões, bandeiras, terços e decúrias, os conhecimentos indispensáveis à formação de uma consciência nacional esclarecida e subordinada aos imperativos espirituais e cívicos, sem os quase não se concebe a grandeza de uma Pátria; é escola de disciplina, de hierarquia; é centro cultural de virtudes individuais indispensáveis à construção do Todo Nacional. (SALGADO, 1933)

Para Salgado (1993), havia uma diferenciação entre educação e instrução: a primeira seria a ação de formar o caráter do indivíduo; já a instrução teria como caráter o desenvolvimento de outras capacidades, como as artísticas, científicas e técnicas.

De acordo com as concepções de educação integral expressas pelo Movimento Integralista:

[...] formam a visão ideal de sociedade e de homem, consolidada na “educação intelectual” e na “escola moral”, ambas capazes de trazer os conhecimentos indispensáveis à formação daquela consciência... os termos Educação e Instrução amalgamam-se então, conformando a visão integralista de educação, que consubstancia-se em relações hierárquicas, de conformidade e de obediência. São essas relações, ainda, as constituintes dos fundamentos éticos e políticos do movimento quanto à concepção de Educação que encerram. É essa concepção consolidada, acreditamos, uma visão de Educação Integral. (COELHO, 2005, p. 4)

Essa concepção de educação integral era então baseada em atividades educacionais que tivessem como objetivo a formação do homem por completo sendo necessário, para tanto, uma formação física, moral, intelectual, artística e espiritual.

A formação integral do ser humano estava presente no discurso integralista, sendo assim expressa:

O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual (AIRES apud CAVALARI, 1999, p.46).
A educação integral (...) não pode se despreocupar de nenhuma de suas facetas; deve ser física, científica, artística, econômica, social, política e religiosa (PAUPÉRIO e MOREIRA apud CAVALARI, 1999, p.47).

Salienta-se, porém, que a visão do movimento sobre a educação integral também leva a criar moldes de uma formação dentro de um movimento com viés moralista, o que irá influenciar a formação dos indivíduos.

As escolas do Movimento Integralistas, em sua maioria, estavam centradas no estado do Rio de Janeiro. Na pesquisa de Cavalari (1999), identificou-se que havia, no período, 30 escolas no Rio de Janeiro e outras 14 em diferentes municípios.

As ações do Movimento atendiam a escolas que, em sua maioria, estavam centradas no processo de alfabetização. Contudo, além de escolas, são descritas ações no campo da saúde e do esporte.

Segundo Coelho (2004, p. 11):

[...] núcleos funcionavam escolas de alfabetização e biblioteca; ambulatórios médicos e toda uma assistência em saúde, além de áreas para a prática desportiva. Tal aparato sócio-educativo nos permite entender os Núcleos Municipais como centros irradiadores de uma “obra educacional e de assistência social” próxima à que preconizam algumas concepções de Educação Integral, mais afeitas a uma visão assistencial.

Assim, no Movimento Integralista a educação integral ultrapassava o espaço formal da escola, sendo estendida a espaços não formais, não ficando condicionada apenas a esse fator.

Como Coelho (2004, p. 12) destaca:

Nesse sentido, e a partir dos primeiros levantamentos efetuados em relação ao tema, entendemos que a singularidade do projeto de Educação Integral dos integralistas encontra-se no fato de estes prescindirem de um espaço formal para a realização de sua missão sócio-educativa. Em outras palavras, percebemos que sua concepção de educação integral não dependia da construção de espaço próprio para sua consolidação. Ao contrário, ela se organizava em vários espaços educativos, fossem estes formais ou não formais.

Alguns pontos precisam ser ressaltados em relação à visão do Movimento Integralista, expressada por seu líder, Plínio Salgado. A princípio, deve-se considerar que por meio da Educação abre-se a possibilidade de uma revolução, evento este que, para Plínio Salgado, não estaria pautado em um ato transformador, mas centrado em um ato de conformação às leis morais e do Estado (SALGADO, 1933).

Tal era assim caracterizada:

Realizamos pela doutrina, pela propaganda, pelo voto, pela cultura, pela disciplina moral que os integralistas aprendem na escola de civismo das nossas milícias desarmadas: a revolução legal. /.../ Sentimo-nos, pois, à vontade, para usar do termo ‘revolução’, uma vez que a nossa revolução não quer dizer mazorca, ‘complot’ subversivo, sedição, golpe de Estado, mas reforma de costumes, de atitudes, de mentalidades, de métodos educacionais, revolução interior profunda, de caráter espiritual tão puro que só podem compreender aqueles que vêm sofrer conosco o sacrifício, a pobreza, as incompreensões (SALGADO apud CHASIN, 1999, p. 461).

Outro importante ponto é a visão do Movimento sobre o liberalismo e o marxismo, que são desconsiderados. Plínio Salgado, enfim, aborda nas concepções integralistas uma visão simplista do homem.

Segundo Salgado (1933, p. 29), por exemplo:

A liberal-democracia concebeu o ‘homem-cívico’, a grande mentira biológica; o marxismo materialista concebeu o ‘homem-econômico’; mentira tanto filosófica quanto científica. Nós, integralistas, tomamos o homem na sua realidade material, intelectual e moral e, por isso, repudiamos tanto a utopia liberalista, como a utopia socialista. A liberal-democracia pretende criar o monstro sem estômago. O socialismo

marxista pretende criar o monstro que só possui estômago e sexo. Em contraposição ao místico liberal e ao molusco marxista, nós afirmamos o homem-total.

Assim, a visão idealista expressa por Plínio Salgado colide frontalmente com a formação histórica e materialista do homem, o que impacta na proposta do seu movimento educacional. Este, afinal, expressava aspectos conservadores e idealistas, buscando uma pseudo revolução que tinha por objetivo a manutenção do Estado, pelo nacionalismo cívico e pela religião, mantendo-se inalteradas as classes sociais, aumentando-se a disciplina e enfatizando-se apenas o caráter funcional da educação (SALGADO, 1933).

3.3 Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950)

3.3.1 Conceito

Anísio Teixeira, um dos pioneiros do Movimento Escola Nova, propôs um modelo educacional que pudesse “dar às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia” (apud, EBOLI, 1969, p.14).

Esse modelo educacional idealizado por Teixeira teria as bases no movimento escolanovista, em que a educação integral seria tida como função social e pública, sendo assim delegada ao Estado a garantia da realização do direito de cada indivíduo à sua formação. Embora o Estado seja chamado a tornar efetivo o direito à educação para aqueles a quem a divisão de classes impede o acesso à escola, o desenvolvimento máximo dos indivíduos deveria ocorrer de acordo suas supostas aptidões naturais.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 193).

Nesse sentido, Anísio Teixeira (1997, p. 81) afirmava que a educação deveria ser compreendida como um processo que distribui os homens pelas ocupações oferecidas pela sociedade:

Só posso compreender a educação como o processo de preparação e distribuição de homens pelas diversas ocupações que caracterizam a vida humana, na atualidade. Três anos de escola elementar (...) não bastam para habilitá-los às ocupações corriqueiras, nem ao menos os preparam para fazer um pouco melhor o que terão que fazer de qualquer modo, mesmo levando a mais rudimentar das existências.

Com base nas concepções do movimento escolanovista e nos referenciais de Dewey¹, Anísio Teixeira teria como ideal uma escola onde o estudante pudesse ter as aulas ditas da base comum, mas também outras experiências, que estariam vinculadas ao mundo do trabalho e das artes, sendo construídas em um espaço social de convivência que seria propício ao trabalho.

Segundo Teixeira (1967 p. 250) essa escola seria organizada assim:

A organização da escola, pela forma prevista, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria: estudante na escola-classe, trabalhador nas oficinas de atividades industriais, cidadão nas atividades sociais, esportista no ginásio, artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas, partindo da experiência atual das crianças para os planejamentos elaborados com a sua plena participação e depois executados por elas próprias.

Tais seriam experiências educativas, pelas quais as crianças iriam:

- adquirir hábitos de observação,
- desenvolver a capacidade de imaginar e ter ideias, examinar como podiam ser executados e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro.

Se a escola-classe se mantinha, em essência, a antiga escola convencional, as condições de trabalho na escola-parque iriam facilitar sobremodo a aplicação dos melhores princípios de educação moderna. (TEIXEIRA, 1967 p. 249)

Assim, a concepção de uma escola para atendimento integral educacional na cidade de Salvador, na Bahia, toma forma quando o então governador Otávio Mangabeira, durante o

¹John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano, inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira no Brasil. Um dos expoentes da corrente filosófica denominada pragmatismo. No campo educacional suas teorias apontam para um modelo onde os principais objetivos da educação seriam: educar a criança como um todo envolvendo os campos físico, emocional e intelectual.

período de 1947 a 1951, preocupado com a falta de condições educacionais e sociais do estado, incumbiu Anísio Teixeira da organização de um plano para a assistência familiar e social às crianças da cidade de Salvador.

Então, Teixeira estrutura um plano prioritário no qual se daria “a criação de um centro de educação popular em nível primário que funcionaria em tempo integral” (EBOLI, 1969, p. 11).

O conceito educacional desse modelo era baseado na teoria de John Dewey, cuja premissa principal era a de que, ao proporcionar condições democráticas de educação a jovens e crianças, tem-se a formação de uma sociedade mais democrática. Tal era assim apresentada por Barbosa (2002, p. 62):

1. A ideia de “democracia como uma forma de vida baseada na experiência conjunta e na intercomunicação”;
2. A ideia de desenvolvimento da individualidade através da interação orgânica com o meio ambiente;
3. A ideia de educação contínua;
4. A ideia de ciência como forma de perquirição.

A concepção pedagógica do projeto vai ser o sustentáculo para seu desenvolvimento. A centralidade nos conceitos de Dewey influenciou e direcionou as ações da experiência.

A base do projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) era uma escola que tivesse vínculos com o meio social do alunado, que aquele fosse centrado na atividade espontânea da criança, com base em um currículo que priorizasse a formação do ser humano de acordo com suas aptidões naturais, e que houvesse professores envolvidos com esses ideais de educação, tendo formação docente adequada sobre o indivíduo e sobre a sociedade. Na conceituação do projeto do CERC, a função biológica da educação é parte primordial do programa.

Segundo Dewey e Teixeira (1970, p. 23), sobre tanto:

Não se pode negar que as escolas – em sua maior parte – dedicaram-se à difusão da informação “feita” e ao ensino dos instrumentos da leitura. Os métodos usados para adquirir tal informação não são os que desenvolvem capacidade de exame e de comprovação de opiniões. Pelo contrário, são positivamente hostis a isto. Tendem a embotar a curiosidade nativa e a sobrecarregar os poderes de observação e experimentação com tal massa de material desrelacionado, que eles nem sequer operam com a efetividade que se encontra em muitos iletrados.

Outro ponto relevante a ser destacado em correspondência ao conceito da formulação do projeto do CECR é a função da escola, que tinha como premissa a de formar integralmente

o indivíduo através de um método científico, sendo esse o principal elo de articulação entre a organização, a estrutura e a base do processo pedagógico.

Segundo Dewey (1953, p. 303), afinal, “Os homens, se quiserem descobrir alguma coisa, precisam fazer alguma coisa aos objetos, precisam alterar as condições deste”. Ou seja, o trajeto a ser percorrido do ensino e da aprendizagem deveria ter como base o método científico. O autor ainda prossegue com a afirmação: “lição do método do laboratório é a lição que toda educação deve aprender”, assim, “O método do laboratório é a descoberta das condições sob as quais o labor e o trabalho podem tornar-se intelectualmente fecundos e não meros reprodutores de coisas exteriores” (DEWEY, 1953, p.303).

Nas experiências realizadas no CECR também é notória a importância da Escola Parque, onde o aluno realizava a escolha por centros de interesse ou unidades de trabalho; onde o aluno, ponto central do projeto, escolhia oficinas que o estimulasse intelectualmente e que tivessem significado e relevância a sua vida.

Para Dewey (1953 p. 209), enfim, é através da experiência que o indivíduo “[...] se prova o valor dos conhecimentos ou dos dados e das ideias; que em si mesmos eles são hipotéticos ou provisórios”. Ainda é possível que, segundo o autor, “[...] a educação significa a empresa de suprir as condições que asseguram o crescimento ou desenvolvimento – a adequação da vida”. Concluindo: “A tendência a aprender-se com a própria vida, e a tornar tais as condições da vida que todos aprendem com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar”.

Sobre a centralidade do processo de aprendizado estar na figura do aluno, Dewey (1953, p. 43) declara: “Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem”.

Para finalizar a correspondência entre o projeto realizado por Anísio Teixeira em 1950, em Salvador, e as ideias de Dewey, vê-se que a construção de um ideal de uma pequena universidade infantil é um dos pontos em comum entre a teoria e a efetivação do projeto.

Afinal, no CECR a primazia do projeto era assegurar e garantir uma formação abrangente da criança, algo como uma universidade infantil, o que é destacado por Dewey (1979, p. 394):

A defesa [...] da educação por meio de atividades construtoras contínuas, estriba-se no fato de que elas abrem ensejo para restabelecer-se um ambiente social. Em vez de uma escola localizada separadamente da vida como lugar para se estudarem lições, teremos uma sociedade em miniatura, na qual o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes de uma experiência comum.

3.3.2 Da concepção à experiência

Toda a estrutura foi pensada para proporcionar, segundo Eboli (1969 p. 7), “a cada indivíduo a possibilidade de instruir-se segundo suas capacidades, permitindo-lhe afastar-se das injunções prejudiciais do meio em que nasceu ou vive”. O projeto de construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em linhas gerais, constava de:

- a- Quatro Escolas – Classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos;
- b- Uma Escola – Parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas, onde os mesmos alunos completavam sua educação, em horário diverso... (EBOLI, 1969 p. 12)

Os objetivos do CECR eram, ainda segundo Eboli (1969, p. 20):

- a- Dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b- Torna-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
- c- Desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros.

O CECR foi inaugurado parcialmente em 1950, quando entraram em funcionamento três escolas-classes. Faziam parte do currículo do projeto um programa de Leitura, Escrita e Aritmética, além de Ciências Físicas e Sociais, Artes, Desenho, Música, Dança e Educação Física. Esse currículo estaria presente ao longo da duração do curso, que estava previsto a ser realizado em cinco anos.

Sobre a organização do currículo e do tempo, segundo Teixeira apud Eboli (1969, p. 14): “desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspiração, prepare a criança para a sua civilização técnica e industrial ainda mais complexa por estar em mutação constante”.

A escola primária seria dividida em dois setores. O primeiro era o da instrução, ou o da antiga escola de letras e da educação, em que seria mantido o trabalho convencional de uma

sala de aula onde se oferecia o ensino da Leitura, Escrita e Aritmética, e o das Ciências Físicas e Sociais, locais denominados como Escolas-Classe.

As atividades socializantes, como educação artística, trabalho manual, as artes industriais e a educação física, eram realizadas no segundo setor, que se denominou Escolas-Parque, fundamentais para a concretização dessa experiência de educação.

Nas Escolas-Parque os alunos eram agrupados por faixa etária em turmas de, no máximo, trinta. Então, realizavam-se as seguintes atividades:

- 1- Setor de Trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas;
- 2- Setor de Educação Física e Recreação: jogos, banco e loja.
- 3- Setor Socializante: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja.
- 4- Setor Artístico: música instrumental, canto, dança, teatro.
- 5- Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa. (EBOLI, 1969, p. 20)

O currículo proposto tinha como objetivo a relação com a vida e o estímulo mental para o aluno, sendo este sujeito ativo no processo de aprendizagem.

As unidades de trabalho eram organizadas para que fossem propostas atividades de pesquisa e de exploração dos alunos, e não as de repetição e memorização de um ofício.

O currículo adotado nas disciplinas obrigatórias das Escolas-Classes consistia nas disciplinas de Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Francês e Religião.

Já nas Escolas-Parque, adotaram-se: artes industriais, atividades socializantes, educação física, atividades artísticas e atividades culturais.

A intenção de tal organização pedagógica era a de proporcionar melhores condições de preparo para a vida e para a sociedade, aos alunos ali atendidos, buscando por meio do conhecimento formar indivíduos que, em sociedade, reconheçam seus direitos e deveres, desfrutando do belo, mas também tendo, no futuro, melhores condições de acesso ao mundo do trabalho.

A estrutura física das Escolas-Parque ainda permanece nos dias atuais na cidade de Salvador. O projeto de Anísio Teixeira foi se modificando ao longo dos anos e se adequando às políticas educacionais locais, mas deixou marcos históricos e pedagógicos importantes para a discussão sobre as políticas públicas e execução de propostas de educação integral.

3.4 Escolas-Parque de Brasília

3.4.1 Conceito

Inspirado pelo modelo dos Centros de Educação Carneiro Ribeiro de Salvador, no ano de 1960, junto à inauguração da cidade de Brasília, é fundado o projeto das Escolas-Parque.

Centrado nos conceitos de Dewey, em que a escola está integrada a uma experiência real da vida, o projeto ainda contava com um importante ponto a ser analisado: a inauguração conjunta com a da capital brasileira, que naquele cenário histórico representava a união de uma nação com vistas para o desenvolvimento nacional.

No ano de 1957, Anísio Teixeira, então diretor do INEP, nessa época denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, recebe a tarefa de realizar a construção de um projeto educacional para a cidade de Brasília. Inspirado no projeto dos Centros Educacionais Carneiro Ribeiro de Salvador, o projeto recebe o nome de “Plano de Construções Escolares de Brasília”, sendo então submetido e aprovado pelo então Ministro de Educação e Cultura Clóvis Salgado.

A diferença entre as duas experiências se dá efetivamente nas condições reais de sua implantação: enquanto na cidade de Salvador a experiência educacional conduzida por Anísio Teixeira se emaranha em um bairro intensamente povoado, em condições extremas de pobreza características do Bairro da Liberdade, na cidade de Brasília, por sua vez, cuidadosamente projetada, tal experiência é inserida dentro do modelo arquitetônico da cidade-jardim.

A organização da cidade pode ser assim compreendida:

A estrutura da cidade compreendia uma seqüência de grandes quadras, densamente arborizadas, nas quais seriam edificados os blocos residenciais dispostos de maneira variada. O tráfego de veículos e trânsito de pedestres não se entrecruzariam, com especial atenção ao acesso seguro à escola primária. Cada quadra abrangia uma área de aproximadamente 65 mil metros quadrados, dos quais 11 mil seriam áreas construídas (11 edifícios de seis pavimentos) e os mais de 54 mil restantes reservadas à arborização, jardins, piscinas, passeios entre os edifícios (Campos, 1990, p. 154).

Com base na organização estrutural da cidade, o projeto educacional foi elaborado como exposto segundo Pereira (2006, p. 5004):

Para o cálculo da população escolarizável, considerou-se que cada quadra abrigaria uma população variável de 2.500 a 3.000 habitantes. Com base nesses dados, o plano elaborado por Anísio estabelece o seguinte:

1. Para cada quadra:
 - a) 1 jardim de infância com 4 salas, para, em dois turnos de funcionamento, atender a 160 crianças;
 - b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em dois turnos, atender a 480 alunos (16 turmas de 30 alunos)
2. Para cada grupo de 4 quadras:
 - (a) 1 escola-parque, destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2000 alunos de 4 escolas-classe, em atividades de iniciação para o trabalho (para alunos de 7 a 14 anos), nas pequenas “oficinas de artes industriais” (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

O projeto conceitual das escolas-classe e escolas-parque é semelhante ao projeto inicial realizado em Salvador, mas a organização estrutural proporcionada pela construção da cidade de Brasília será ponto fundamental para a continuidade e o futuro do projeto.

A execução pedagógica do projeto foi diferenciada em relação ao modelo executado na Bahia, já que o foco da experiência foi se alterando com a realidade local, sendo esse aspecto analisado no que tange a experiência.

3.4.2 Do conceito à experiência

O conceito educacional das Escolas-Parque de Brasília previa, inicialmente, que essa experiência seria oferecida desde o filho do pedreiro ao do deputado federal em um mesmo espaço escolar.

Contudo, a execução do projeto não seguiu conforme os planos iniciais, como indica Moreira (1998, p. 104-106):

Brasília buscava atenuar e até mesmo liquidar as desigualdades de acesso aos bens e serviços da sociedade industrial (...) se baseava em princípios mais justos e anunciava novas formas de convivência coletiva (p.108). Mas ao surgir como uma cidade de burocratas negou de imediato a cidadania aos candangos, seus construtores. Estes não podiam residir no Plano Piloto e a NOVACAP acabou criando as cidades satélites para abrigar os trabalhadores da construção civil que se concentravam nos canteiros de obras do Planalto Central. A ideia subjacente a criação das cidades satélites era impedir que os obreiros se instalassem no perímetro urbano.

Assim, a escola que inicialmente se destinava a crianças de todas as classes sociais ficou restrita a uma clientela limitada.

Apesar da inauguração da Escola-Parque se dar junto à inauguração da cidade de Brasília, em 21 de abril de 1960, efetivamente o projeto só se concluiria e estaria em funcionamento no dia 16 de maio do mesmo ano.

Segundo Pereira (2006, p. 5007):

Ao iniciar as suas atividades, em 1960, a Escola Parque contava apenas com 270 alunos da 4ª série das Escolas Classe 108 e 308 Sul. Em 1961, esse atendimento ampliou-se para os alunos da 1ª à 5ª séries matriculados nas Escolas Classe 107, 108 e 308 Sul e, em 1962, somaram-se a essa clientela os alunos da Escola-Classe 106 Sul, perfazendo um total de 1.492 alunos.

A clientela, como já exposto, era composta majoritariamente por crianças da classe média alta (filhos de deputados, senadores, altos funcionários estatais e executivos).

Essa característica particular da Escola-Parque de Brasília será um diferencial em relação à experiência de Salvador, considerando-se o perfil atendido: no caso do Distrito Federal, tem-se uma ênfase à área de artes do projeto, ficando a área industrial em segundo plano, o que difere da experiência baiana, onde se encontrava um apelo maior para o setor industrial. Essa aparente diferenciação entre as duas experiências mostra como o meio em que a escola está inserida afeta de sobremodo a execução de um programa educacional.

A seleção dos professores para atuar no projeto ocorreu por meio de concurso público, tendo como característica o fato de que todos precisaram sair de suas cidades de origem para participar dessa nova experiência educacional na então recém-inaugurada cidade de Brasília.

Os professores contratados por meio de concurso público eram, em sua grande maioria, especialistas em sua área de atuação, já que, segundo os conceitos de Dewey, faz-se necessário que o professor tenha um conhecimento aprofundado no que se deseja ensinar.

Assim, segundo Pereira (2006, p. 5008),

Os professores da Escola Parque haviam-se qualificado em diferentes cursos de especialização, como o de artes industriais, promovido pelo INEP e o SENAI, o de arte-educação, mantido pela Escola de Artes do Brasil, sem que, na maioria das vezes, em seus Estados de origem, tivessem tido oportunidade para atuar no campo específico de sua formação. Essa, talvez, tenha sido uma das razões pela qual abraçaram, com entusiasmo e idealismo, a nova oportunidade profissional. Registre-se, ainda, que muitos professores realizaram estágio na Escola Parque de Salvador, oportunidade em que puderam se familiarizar com a filosofia e a prática educativa daquela instituição.

A direção do projeto era realizada por uma comissão formada por um diretor, um vice-diretor, uma secretária e outros membros responsáveis pelo trabalho pedagógico das Escolas-Parque e Escolas-Sala.

O planejamento da equipe gestora era fundamental para o desenvolvimento e a articulação das ações dessa nova experiência educacional.

Os alunos estudavam nas quatro Escolas-Classe da capital no período da manhã e se encontravam à tarde para frequentar a única Escola-Parque, totalizando assim um total de oito horas diárias.

Na Escolas-Classe, os alunos eram agrupados conforme sua idade e série escolar, seguindo-se o parâmetro da escolarização nas ditas escolas parciais, também nesse sentido sendo inseridas as disciplinas da base curricular comum. De fato, o que diferenciava o projeto era o atendimento na Escola-Parque, realizado no período da tarde. Nesse modelo, então, os alunos eram agrupados por faixa etária e por aptidões, estas ligadas às artes, ao artesanato, ao fazer industrial e ao esporte.

A Escola-Parque atendia o aluno em horário integral, e os professores também atuavam nessa modalidade, com estrutura física adequada às oficinas ofertadas e com docentes com adequada formação para atuarem na área de artes, oficinas, esportes e atuação profissional.

Considerando uma experiência educacional cujos princípios norteadores são os conceitos de John Dewey (1971), o aluno era o centro do projeto, cabendo-lhe definir o seu próprio currículo e sua carga de atividades dentro da instituição. Enfim, apesar de as atividades serem coletivas, dava-se ênfase ao processo criativo do aluno.

Outro ponto importante do projeto também era a integração entre a Escola-Classe e a Escola-Parque. As pesquisas acadêmicas solicitadas aos alunos nas escolas-classe eram realizadas na Escola-Parque, além de haver ações conjuntas entre as duas unidades, como feiras de ciências e projetos interdisciplinares, sendo uma a extensão e complemento da outra.

Em 1961, já se fazia necessária pela demanda a construção de uma segunda Escola-Parque, assim como a construção de uma nova escola elementar, mas o cenário político fez com que essa demanda não fosse facilmente suprida.

Segundo Pereira (2006, p. 5010), sobre tanto:

Esvaia-se o entusiasmo que marcou o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, e as obras públicas ficaram praticamente paralisadas em Brasília durante o governo Jânio Quadros. Somando-se a isso, havia também oposição de natureza conceitual e filosófica ao plano proposto por Anísio Teixeira. Um dos seus principais assessores, Prof. Paulo de Almeida Campos, então Coordenador do Ensino Primário, da CASEB, afastou-se da função, em maio de 1960, para retornar ao INEP, possivelmente em razão dos obstáculos à execução do plano.

Além das condições políticas que inviabilizavam a ampliação da experiência, o projeto, em 1962, recebe modificações também na forma de sua oferta, como observa Pereira (2006, p. 5011), diante da

“redução do período de permanência dos alunos na instituição, para 2 horas, e redução da jornada de trabalho do professor, para 6 horas, sob a justificativa de que essa medida possibilitou a incorporação de mais uma escola classe (106 Sul) sem aumentar o número de professores. A situação agravou-se com a expansão de matrículas registrada nos anos subsequentes, passando a Escola Parque a atender uma demanda de alunos de maior número de escolas classe, em dias alternados, o que certamente desfigurou a proposta original”.

Atualmente o Projeto ainda está em andamento. A última Escola-Parque, no Plano Piloto, foi inaugurada no ano de 1986, havendo hoje trinta e seis escolas-classe e cinco unidades da Escola-Parque, que recebem semanalmente dez mil alunos.

Recentemente, no final do ano de 2016, o então governador do distrito federal, Rodrigo Rollemberg, coloca em risco a existência do programa como estruturado inicialmente por Anísio Teixeira, propondo que apenas dezessete das trinta e seis escolas-classe utilizem a estrutura das escolas-parque, para a construção de um novo projeto de educação integral do estado. Isso gerou mobilização por parte da comunidade atendida, ainda mais considerando-se a carga simbólica que o projeto representa.

3.5 Centros Integrados De Educação Pública (1984)

3.5.1 Conceito

Em 1984, no Rio de Janeiro, por meio do projeto do então vice-governador Darcy Ribeiro, dá-se a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública, os chamados CIEPs. Tal projeto nascia na tentativa de solucionar um problema social da cidade do Rio de Janeiro: tirar a criança da rua e da marginalidade, proporcionando-lhe, por meio de maior tempo na escola, condições de se desenvolver por meio da oferta de alimentação e cuidados com a saúde.

Nessa proposta, a escola tem um caráter de socialização, seguindo os moldes das Escolas-Parque de Anísio Teixeira, como indica Stock (2004, p. 19):

Se analisarmos mais atentamente os CIEPS do Rio de Janeiro perceberemos que a sua concepção e algumas diretrizes como o próprio período integral, o cuidado com a escolarização da população pobre, a preocupação com a auto-estima do aluno, a ênfase na cultura, a existência de momentos de reforço com o estudo dirigido, a prioridade para as bibliotecas, o trabalho com a comunidade e participação da família, entre outros, são os mesmos suportes e direcionamentos da escola em tempo integral da Bahia, a escola-parque.

Na proposta pedagógica do projeto, é dada ênfase à bagagem cultural que esse aluno possui, devendo esta ser utilizada em favor do processo de ensino-aprendizagem. Teoricamente escola e comunidade formam uma unidade em que uma contribui com a outra; e juntas constroem significativas experiências de aprendizagem.

O professor era a peça de destaque nesse modelo educacional. Já que toda aprendizagem deveria partir da vivência do aluno, sua premissa principal, segundo Paro (1988), era respeitar, em seus alunos, suas origens, sua forma de se expressar, o conteúdo de sua fala e suas referências culturais e afetivas, de modo a elevar-lhes o nível de autoestima e de confiança na escola.

O objetivo do CIEP era fazer com que cada aluno atendido pudesse, por meio do conhecimento, ter condições de analisar criticamente as condições em que vivia e, a partir da educação, transformar sua realidade – e como consequência a sociedade.

A concepção pedagógica dos CIEPs, segundo da Cunha (2009, p. 142), mesclava diversos autores e vertentes pedagógicas, havendo diferentes visões sobre um mesmo ponto, as quais estão presentes no currículo da experiência. Dessa forma, é difícil indicar uma única concepção de ensino em relação a essas instituições. Dentre as principais, contudo, pode-se destacar que se fizeram presente nos CIEPs, conforme da Cunha (2009, p. 142), o populismo de Paulo Freire, o ativismo de Jean Piaget, o psicologismo de Carl Rogers e até mesmo a diretividade de Antonio Gramsci.

Nos dez primeiros princípios do CIEPs estão evidenciados os valores e as práticas da pedagogia liberal, com destaque para o individualismo e o psicologismo:

Incentivar a livre expressão de sentimentos e emoções; 2. Facilitar o crescimento do grupo em direção à autonomia [...]; 3. Provocar a reflexão sobre fatos ocorridos na turma, na escola ou fora dela, comparando diversas percepções sobre um mesmo fato [...]; 4. Promover atividades grupais em que a cooperação se faça necessária; 5. Facilitar a livre expressão das dificuldades, fraquezas e carências individuais, envolvendo todo o grupo na resolução dos problemas; 6. Procurar a conscientização crescente de seus próprios valores, padrões e preconceitos, visando à compreensão e aceitação do outro; 7. Evitar o julgamento a partir de modelos e padrões de comportamentos estereotipados; 8. Deter-se em situações em que os alunos reflitam sobre o gosto e o que acreditam; 9. Discutir com grupo a distribuição de tarefas e a forma de execução de modo a que cada um possa assumir responsabilidades perante

o grupo; 10. Oferecer atividades dentro do princípio do pareamento (sic), isto é, conhecimento do grupo, da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento infantil etc. (DA CUNHA, 2009, p. 143).

A concepção de Antonio Gramsci (2004) é expressa nos documentos oficiais do projeto, visando formar um aluno com concepção crítica e com capacidade de transformar sua própria realidade, tendo como objeto que a educação possa trazer condições ao indivíduo de sair do senso comum e ser pautado pelo senso crítico. Nos documentos oficiais, essa concepção foi abordada como “filosofia que pretende desenvolver o progresso intelectual das massas, elevando seu nível de concepção de vida para formar um bloco intelectual-moral com consciência crítica da sua capacidade de transformação prática da realidade” (Rio de Janeiro, 1987).

Na proposta pedagógica dos CIEPs, também encontramos os pensamentos de Paulo Freire. No projeto, afinal, era necessário que se valoriza a cultura dos alunos, através de uma incursão em sua própria realidade, o que faz com que o aluno tenha sua própria visão de mundo através das relações que estabelece com a sociedade. Assim, “a tarefa primordial do CIEP é introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma” (Ribeiro, 1968 p. 48). Para essa integração entre escola e a cultura do aluno e da comunidade, no projeto foi criado o papel do animador cultural, que tinha como principal função integrar comunidade, aluno e professor através do resgate da cultura.

Um ponto principal em relação ao projeto é a própria concepção de uma escola pública de tempo integral, fator de grande relevância social e modelo entregue a vários desafios.

Nos documentos oficiais do projeto, não há a exposição desse ponto, mas essa questão foi apresentada em um seminário sobre a escola pública de tempo integral realizado em fevereiro de 1987, na cidade do Rio de Janeiro, descrita assim segundo Paro (1988, p. 32):

Nós viemos discutir a escola de tempo integral, mas os pressupostos que estou colocando (de uma escola que se proponha formar o aluno e transmitir-lhe conhecimentos e que esteja comprometida com a transformação da sociedade) não são específicos da escola de tempo integral: os pressupostos filosóficos e ideológicos são da escola pública de maneira geral [...] O desafio da escola de horário integral está aí. A justificativa de se ter uma escola de horário integral, me parece, no caso do Rio de Janeiro, muito clara: é uma cidade onde o abandono, a violência, a crise social chegou a um ponto que as crianças e os adolescentes estão no abandono[...] A gente acredita que a escola de horário integral hoje na cidade do Rio de Janeiro é uma necessidade [...] Eu não acho que a escola de horário integral seja uma necessidade para todos os municípios deste país, mas na cidade do Rio de Janeiro não precisa nem discutir, é uma necessidade social.

Pode-se observar que a experiência dos CIEPs no Rio de Janeiro não seguiu apenas uma única concepção pedagógica, misturando em sua execução diversas correntes e pensamentos, o que pode se chamar de um experimento único em termos de concepções pedagógicas.

3.5.2 Do conceito à experiência

O espaço físico dos CIEPs foi um ponto importante para a execução do projeto. De acordo com a proposta desse modelo educacional, era necessário que as obras fossem de baixo custo e realizadas no menor tempo possível. Com base nesses princípios, o arquiteto Oscar Niemeyer criou um projeto padrão para a construção das escolas: todos os CIEPs tinham em suas estruturas físicas o prédio principal, o Salão Polivalente e a Biblioteca.

Como descreve Paro (1988, p. 91):

O prédio principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central, no pavimento térreo localizam-se o refeitório [...] e uma cozinha [...]. No outro extremo do pavimento térreo fica o centro médico e, entre este e o refeitório, um amplo recreio coberto. Nos dois pavimentos superiores estão localizadas as salas de aula, um auditório, as salas especiais (Estudo dirigido e outras atividades) e as instalações administrativas.

O salão polivalente é um ginásio desportivo coberto, dotado de arquibancada, vestiários e depósito para guarda de materiais. A terceira construção é a biblioteca [...] existe uma verdadeira residência, com alojamentos para doze crianças (meninos ou meninas) que poderão morar na escola em caso de necessidade.

Por sua vez, a proposta pedagógica da instituição estava exposta no Livro dos CIEPs, que tinha por base “o respeito ao universo cultural dos alunos. Desse modo, a tarefa dessa escola é introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas” (PARO, 1988 p. 36), premissa principal trabalhada durante o treinamento de todos os profissionais que atuavam nos Centros.

É interessante notar que, apesar de presente nos documentos oficiais que a aprendizagem se daria a partir da realidade e cultura das crianças atendidas pelo projeto, o material pedagógico era desenvolvido por uma equipe central que o distribuía para todos os CIEPs. Assim, caía por terra a premissa pedagógica principal do projeto.

Segundo os documentos oficiais era necessário um compromisso político por parte do professor aliado à competência técnica para a realização do projeto, além das construções democráticas que deveriam ser erguidas entre aluno, professor, gestão e comunidade.

Outro problema dos CIEPs no Rio de Janeiro foi a descontinuidade em relação às políticas públicas dos governantes, além da própria condução do projeto, tratado como se fosse uma rede de ensino dissociada da rede pública, com normas próprias. Mais do que isso, há outros aspectos críticos, como o caráter assistencialista e a dicotomia entre o discurso oficial e a prática.

Atualmente, apenas uma unidade dos CIEPs permanece no Rio de Janeiro, ainda diferindo do projeto e da concepção inicial. Para que o modelo sobrevivesse, foi necessária a readequação do modelo, equiparando-a à rede pública presente no Rio de Janeiro, com reformulações na prática pedagógica, seus recursos e sua estrutura administrativa.

3.6 Programa de Formação Integral da Criança (1982)

3.6.1 Conceito

No Estado de São Paulo, em 1982, no governo de Franco Matoro, tem-se a instituição do Programa de Formação Integral da Criança, elaborado para ser a resposta à educação no estado, que apresentava, de acordo com Castro (2009), baixa qualidade de ensino, com altos índices de evasão, má remuneração e falta de condições de trabalho para professores, além da falta de articulação entre a escola e a comunidade onde se inseria, entre outros problemas.

Ao contrário do que ocorreu nas Escolas-Parque e nos CIEPs, o projeto de São Paulo utilizou as escolas já existentes para a implantação do plano, valendo-se de diversos convênios para que o tempo de permanência do aluno aumentasse. A visão oficial do projeto era proteger a criança da influência da rua e de seu meio social, proporcionando-lhe através de maior tempo de escolarização condições para que o aluno tivesse condições de desenvolver-se.

Baseada nos conceitos da Escola Nova, a preocupação central desse modelo era o desenvolvimento integral das crianças atendidas pelo projeto, apoiando-se na concepção de uma “criança total”, em que a educação deveria contemplar todos os aspectos para o desenvolvimento de sua personalidade. Então, o aluno seria o protagonista das ações educativas, a relação de poder seria equilibrada entre aluno e professor, que ocupariam espaços democráticos, e o docente apenas assistiria e daria ferramentas para o fazer do aluno. Tal é a escola centrada nos conceitos de Dewey, ou seja, democrática para a vida.

3.6.2. Do conceito a experiência

Os Programas de Formação Integral da Criança (PROFICs) preocupavam-se em atender e entender as necessidades da comunidade com espaços de atendimento que mantinham a função de educar – não apenas as crianças. A equipe escolar como um todo deveria ter um compromisso único com a criança, sendo a premissa que permearia as relações desse modelo centrar-se no aluno.

Com a mudança de políticas públicas, porém, o programa foi modificando-se, até ser abandonado por não conseguir atender plenamente seus objetivos. Ao final, limitou-se ao reforço alimentar, sem contemplar, os projetos educacionais a partir dos quais inicialmente foi criado.

3.7 Projeto de Escola de Tempo Integral (2006)

3.7.1 Conceito

Atualmente, no estado paulista, está em execução o Projeto de Escola de Tempo Integral do Governo do Estado de São Paulo, implantado em 2006, de acordo com a publicação da Resolução SE 89, de 9 dezembro de 2005, que propõe: “a escola pretendida pelo Programa Ensino Integral põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e a interpretação do mundo em sua constante transformação” (SÃO PAULO, 2011 p. 9).

O projeto teria os seguintes 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, p. 1)

Segundo os documentos oficiais do Estado de São Paulo, a concepção do programa considera que a educação integral deve integrar o desenvolvimento pleno da criança e dos adolescentes paulistas:

Considerando-se que crianças e adolescentes são pessoas em pleno desenvolvimento físico e mental, quanto mais se investir em práticas que contemplem esse estágio da vida, mais criativos e preparados intelectualmente estarão para enfrentar as adversidades e as incertezas do mundo contemporâneo. Para isso, é preciso pensar em metodologias inovadoras, em outras formas de organização interna da escola que favoreçam formas de ensinar e aprender. (SÃO PAULO, 2011, p. 5)

O projeto foi desenvolvido nas escolas que já existiam na rede estadual de São Paulo, dando-se através de adesão de instituições que, como critério, estivessem inseridas em regiões periféricas com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A escolha dessas escolas, aliás, recai nas cobranças realizadas por organismos mundiais para com a educação, como o Banco Mundial.

O Banco Mundial é composto por sete organizações: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Cooperação Financeira Internacional (CFI), Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI), Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI), Instituto do Banco Mundial (IBM) e Painel de Inspeção (PEREIRA, 2009, p. 7). A educação básica é vista como capital humano, onde nos países em desenvolvimento, supostamente teria um papel central no processo de superação do atraso. Nesse sentido, o Banco preconiza a prioridade na educação básica como forma de aliviar a pobreza e possibilitar a saída da situação de “vulnerabilidade social” em que se encontra grande parte da população.

Leher (1998, p.15), destaca ainda que as reformas educativas são impostas nos processos de ajustes estruturais defendidos pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) não se constituindo apenas como sugestões. A política educacional do Banco nos países ditos em desenvolvimento é necessariamente excludente na medida em que o Estado deve restringir sua atuação no campo educacional ao ensino fundamental com o objetivo de aliviar a pobreza. Nesse processo perverso, debilita-se o ensino científico universal empreendendo reformas

curriculares imbuídas de culturalismo. Para Leher (1998, p. 13), essas mudanças perdem de vista a historicidade das diversidades culturais, pressupondo-as fixas e eternas, a “cultura ‘local’ é reduzida à religião e ao folclore e é considerada [...] para que o Estado possa compreender os “códigos” das populações excluídas com o objetivo de antever e assim evitar distúrbios e contestações à ordem”.

As políticas públicas direcionadas para a educação básica foram diretamente financiadas pelo Banco Mundial ou estavam em concordância com suas imposições. A atuação dessa instituição, portanto, não está restrita ao financiamento de políticas demandadas pelos governos federal, estaduais ou municipais, mas, sobretudo, pela forte atuação como ator político e intelectual com vistas à imposição de suas concepções e prioridades educacionais. O Banco Mundial tem pautado suas políticas educativas tendo como marco referencial a teoria econômica neoclássica. Nesse enfoque, de acordo com Coraggio (2007, p. 97), busca-se “assemelhar a escola à empresa, a ver os fatores dos processos produtivos como insumos, e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão”.

E com base nesses pressupostos que o critério de escolha do projeto estadual se pauta.

Assim, na Resolução 89/2005, em parágrafo único, os critérios para adesão são aludidos conforme exposto:

- 1 - Espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e
- 2 - Intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola. (SÃO PAULO, 2005, p. 1-2)

Na mesma resolução, nos artigos quarto e quinto, são dispostos a carga horária do programa e a organização curricular do mesmo:

Artigo 4º - A Escola de Tempo Integral funcionará em dois turnos - manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas.

Artigo 5º - A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares direcionadas para:

- I - orientação de estudos;
- II - atividades Artísticas e Culturais;
- III - atividades Desportivas;
- IV - atividades de Integração Social;
- V - atividades de Enriquecimento Curricular. (SÃO PAULO, 2005)

A matriz curricular e as oficinas do projeto foram alteradas no ano de 2008, passando de oito obrigatórias para cinco obrigatórias e três optativas. Essa reorganização se deu “com o

propósito de melhor adequá-las à realidade das escolas e preferência dos alunos” (SÃO PAULO, 2011 p. 6), segundo consta nos documentos oficiais do projeto.

Além da reformulação quanto à matriz e às oficinas oferecidas pelo projeto, houve também mudança na forma de atendimento: de uma vertente, passou a duas vertentes, denominadas Escola de Tempo Integral e Aluno em Tempo Integral.

Essa mudança foi justificada nos documentos oficiais em nome de um melhor atendimento à comunidade e adequação das necessidades de cada realidade educacional:

[...] com o objetivo de contemplar as demandas de cada escola, comunidade, diretoria e região da rede pública estadual paulista, propõe-se a implantação de mais um modelo para se oferecer Educação Integral, na perspectiva de Tempo Integral. Não se trata de abolir o modelo existente, mas revê-lo, revitalizá-lo e acrescentar outra forma também possível, de maneira que os alunos sejam atendidos em suas necessidades, expectativas, desejos e áreas de interesse, de forma sistematizada [...]. A escolha de um ou outro modelo dar-se-á com base em realidades específicas. (SÃO PAULO, 2011 p. 8-9)

Com essas alterações, passou-se à seguinte estrutura de atendimento do projeto: Escola de Tempo Integral – dedicada aos ciclos 01 e 02, com oficinas optativas e obrigatórias a todos os alunos da unidade escolar; Aluno em tempo Integral – dedicada também aos ciclos 01 e 02, mas apenas para os alunos que decidam participar das atividades propostas.

A justificativa para as alterações do projeto é que a união do currículo e da oferta de oficinas poderia tornar a aprendizagem significativa e enriquecedora para os alunos, sendo justificada também pela concepção pedagógica escolhida para o embasamento do currículo e das propostas.

A base do projeto é que, com maior tempo de permanência na escola, o aluno possa desenvolver suas potencialidades humanas, proporcionando-lhe uma formação integral do ser humano a partir das vertentes da Unesco, ou seja, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser. Além disso, estão permeados os conceitos da educação interdimensional, da pedagogia da presença e do protagonismo juvenil.

O quadro seguinte realizado pelo Instituto Ayrton Senna ilustra a base conceitual do projeto:

Quadro 1. Base conceitual do Projeto de Escola de Tempo Integral do Governo do Estado de São Paulo

PILARES	APRENDER A SER	APRENDER A CONVIVER	APRENDER A CONHECER	APRENDER A FAZER
4 Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Competências Pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências Relacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências Cognitivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências Produtivas
4 Eixos de Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Formação para a Autonomia (Estruturar habilidades para fazer escolhas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação para o Convívio (Estruturar habilidades para o convívio e o bom relacionamento) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação para os Estudos (Estruturar habilidades de pensamento) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação para o Trabalho (Estruturar habilidades de gestão)
4 Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Autoconfiança • Determinação • Superação 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação • Colaboração • Cuidado • Compromisso com o coletivo • Compromisso com o ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade • Leitura • Resolução de problema • Autodidatismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em time • Liderança • Empreendedorismo
4 Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • Protagonismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de Problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Empreendedorismo

Fonte: Curso de Formação Básica e Continuada de Professores, PCOP e Supervisores de Ensino – Programa SuperAção Jovem - IAS – 2011.

É importante retomar alguns conceitos presentes no quadro acima, que são determinados por organizações internacionais, tais como: Protagonismo, Resolução de Problemas e Empreendedorismo, associados a uma visão econômica e de produção para educação presente no neoliberalismo e inserida no espaço escolar.

Além de concepção e organização voltadas para as necessidades econômicas, o projeto ainda indica que, sendo necessário, as escolas podem firmar parcerias com instituições privadas para a execução de atividades ou utilização de espaços, como ilustrado no fragmento:

Assim, propomos que sejam envolvidos outros setores da iniciativa pública, como as diversas secretarias e órgãos governamentais de quaisquer esferas, e também da iniciativa privada.

A intenção é tecer uma rede, por meio de convênios e parcerias firmados entre estes órgãos para realização de atividades de interesse comum.

Sugestões:

- Parcerias imprescindíveis para fornecer orientação, formação e consultoria: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Instituto Ayrton Senna, universidades e fundações.
- Outras parcerias possíveis: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Faculdades de Tecnologia (FATEC), Escola Técnica Estadual (ETEC), Itaú Cultural, Itaú Social, Programa Escola da Família, Sistema de Proteção Escolar, secretarias, prefeituras, universidades, entre outros. (SÃO PAULO, 2011 p. 12-13)

Faz-se importante assinalar que algumas das instituições da iniciativa privada citadas mantêm programas de formação próprios para a educação integral, como é o caso das instituições Itaú Social, Instituto Ayrton Senna e CENPEC. Esta última tem como base pedagógica de seus projetos os pilares da educação da Unesco, buscando uma educação com vistas ao mercado de trabalho para buscar cumprir as exigências do Banco Mundial.

Os professores são selecionados de forma diferenciada, existindo incentivo financeiro para que o docente possa dedicar-se com exclusividade ao projeto. Segundo os documentos oficiais, o professor é figura importante no processo de formação integral, portanto, a formação continuada se faz presente no projeto. Ao educador do programa é oferecido um regime de dedicação plena e integral de 40 horas semanais, já que suas atividades não se restringem apenas à sala de aula, sendo o professor responsável por outras demandas na unidade escolar de apoio ao projeto.

A escola, segundo esse programa educacional, é vista como um espaço de construção democrática que olha para o jovem através de seus projetos pessoais, incentivando-o a buscar seus sonhos, incluindo e formando esse indivíduo para a cidadania. O modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar são particulares para esse projeto, diferenciando-se do que é praticado na rede estadual como um todo. Uma das particularidades é o fato de que cada aluno deve elaborar um projeto de vida que indicará como a escola irá contribuir para sua concretização. Assim, a escola busca dar significado à aprendizagem através de um objetivo real que o aluno deseja conquistar.

3.7.2 Do conceito à experiência

Um dos princípios educativos que estão inseridos dentro da proposta do Projeto de Vida é o protagonismo juvenil, que tem por finalidade a formação de jovens autônomos e críticos, dando possibilidades para que esse aluno possa desenvolver seu potencial.

O aluno é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens. No desenvolvimento dessas ações de Protagonismo Juvenil o jovem vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e competente para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida. (SÃO PAULO, 2006, p. 15).

Então, a escola se prepara para oferecer a esse jovem condições de buscar seus sonhos por meio de construções realizadas em seu espaço. Ao permitir essa realidade, a gestão escolar precisa se abrir para a participação desses alunos para o desenvolvimento de espaços democráticos e de formação crítica.

Uma das ferramentas utilizadas para o suporte ao protagonismo juvenil são os chamados clubes juvenis, que são desenvolvidos a partir do interesse e da atuação dos alunos. Nesses espaços os jovens buscam defender seus pontos de vista, sendo incentivados a criarem organizações para discutir e lutar pelo que considerarem importante para sua formação no espaço escolar.

Contudo, segundo a proposta oficial, como há imaturidade dos alunos, devido a sua idade, para a criação espontânea desses clubes, os professores e a equipe de gestão devem incentivar e acompanhar sua formação, sem ignorar o aporte para o protagonismo infantil.

O Programa Escola de Tempo Integral está sendo reformulado mais uma vez, devido à aprovação da medida provisória 746/16 da Reforma do Ensino Médio, convertida na lei 13.415/2017 que prevê a oferta dessa modalidade em período integral progressivamente a partir do ano de 2017. Dessa forma, mais uma vez, o programa se adequará ao cenário social e político, o que pode acarretar mudanças ainda mais significativas em sua oferta.

3.8 Projeto Mais Educação

3.8.1 Conceito

Para análise do Programa Mais Educação se faz necessário compreender os fatos históricos que marcaram sua constituição como política educacional, como é financiada e como se constitui como meta de um planejamento maior para a educação brasileira.

No ano de 2006, foi aprovada a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Assim, por meio do decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o FUNDEB, é designada a ampliação da jornada escolar, sendo essa definida como educação 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 aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007a).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é instituído através do decreto 6.094 de abril de 2007 e que teria por objetivo instaurar programas e ações para a melhoria da educação básica.

O programa Mais Educação é um programa que advém do Plano Nacional de Educação, sua constituição se dá através da Portaria Ministerial nº 17/2007, sua finalidade seria a de 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” (BRASIL, 2010).

No decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, dispõe-se dos princípios e objetivos do Programa, que teria 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” (BRASIL, 2010).

Estes são os princípios expostos do Programa:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º; II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; V - o

incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2010).

Já os objetivos do Programa Mais Educação são:

I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010).

O Programa Mais Educação é voltado para o atendimento de unidades escolares cujo resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) seja considerado baixo. Dessa forma, o programa seria inserido em escolas “situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais” (BRASIL/MEC, 2011b, p. 8).

A seleção dos estudantes é realizada através dos critérios definidos na normativa:

Estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social; estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas; estudantes em defasagem ano escolar/idade; estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série/5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea; estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência; estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo; estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola.

Após os critérios de seleção dos estudantes, o programa define o perfil dos profissionais que irão atuar no Projeto. Então, na redação é possível observar o apelo à família e à sociedade para uma responsabilidade compartilhada das novas gerações:

É desejável que o debate acerca da educação integral mobilize toda a escola e toda comunidade, mesmo aqueles professores e funcionários que ainda não tem

envolvimento direto com o Programa Mais Educação. Trata-se de refletir acerca desta responsabilidade compartilhada com a família e com a sociedade que é a educação das novas gerações (BRASIL/MEC, 2011b, p. 15).

Outro aspecto importante no programa é a condição do voluntariado, como agentes educadores em espaço escolar e não escolar. Segundo as diretrizes do Projeto, enfim:

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais, que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos (observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre voluntariado) (BRASIL/MEC, 2011b, p. 15).

Um dos pontos importantes do programa é a descrição dos princípios de aprendizagem, que, segundo suas diretrizes, estão baseadas nos conceitos de educar para e na convivência democrática.

A concepção de educação integral pode ser expressa e deve conter estes quatro elementos assim descritos:

- os **sujeitos** aprendentes e ensinantes ocupam lugares dinâmicos: o educador é o adulto que tem a responsabilidade pelo percurso educativo e se coloca à disposição da invenção de situações de aprendizagem que levam em consideração quem são, onde vivem, o que sabem e o que desejam os aprendizes com os quais vai empreender a aventura do conhecimento.
- os **espaços** são os lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem. Lugares onde se encontram os objetos de conhecimento sejam no âmbito da cidade ou no campo. Locais que são ocupados pelos sujeitos, produzindo uma ambiência educativa.
- os **tempos** são definidos a partir dos sujeitos e objetos de conhecimento envolvidos na aprendizagem.
- os **objetos de conhecimento** estão no mundo, definem-se num arranjo que coloca em relação os interesses, as necessidades e as possibilidades dos diversos sujeitos envolvidos. O acesso e a apropriação desses objetos pelos envolvidos se dão por meio de projetos que viabilizam um produto que realiza e comunica o aprendizado de todos, pois **aprender é conhecer e intervir no seu meio**. (CADERNO, 2007)

Então, de acordo com o programa, para se ter um projeto de educação integral é necessário que seja realizada uma articulação entre vários agentes sociais e outros programas para um efetivo atendimento que promova a formação integral do ser humano.

Dessa forma, o Programa Mais Educação tem em sua constituição o conceito de intersetorialidade, para sua efetivação, o qual:

Trata-se de uma articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens. A concepção de educação que sustenta o Programa afirma o potencial educativo de

amplo espectro das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente. (BRASIL, 2007c)

As diretrizes do programa ainda garantem que Constituição Federal e Estatuto da Crianças e Adolescentes estejam alinhados em termos de constituição e execução de políticas públicas, seja assegurando condições para o desenvolvimento pleno e integral das crianças ou reafirmando a importância da intersetorialidade para a efetivação do programa.

Essa, aliás, é assim justificada:

A intersetorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do Reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao Propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2007c)

A intersetorialidade se faz então um importante ponto no programa, já que irá determinar e definir que a educação integral não se dará apenas no campo da escola, mas também em outros espaços, mediante o conceito de que o governo pode e deve se utilizar de todos os seus programas e recursos para que a educação integral seja efetivada como política pública educacional.

No ano de 2016, contudo, o Programa Mais Educação é reformulado, em meio a mudanças significativas no campo político brasileiro. Com o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff e a chegada ao poder de seu então vice-presidente Michel Temer, a conjuntura desse cenário terá reflexos no campo educacional, sendo esse programa mais um entre tantos outros a serem modificados.

Nesse sentido, por meio da portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, o Programa Novo Mais Educação traria por objetivo:

Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL/MEC, 2016).

A finalidade do Programa Mais Educação seria estabelecida pela diretriz:

I-Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II- redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria do rendimento e desempenho escolar; III- melhoria dos resultados no ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV- ampliação de permanência dos alunos na escola (BRASIL/MEC, 2016).

Então, as diretrizes do Programa, que inicialmente propunham uma formação integral do ser humano, a partir da portaria passam a ser assim designadas:

I - Integrar o Programa à política educacional da rede de ensino; II- integrar as atividades ao projeto político pedagógico da escola; III- priorizar os alunos e as escolas de regiões mais vulneráveis; IV- priorizar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem; V- priorizar as escolas com piores indicadores educacionais (BRASIL/MEC, 2016).

É preciso notar que, em 2007, o Programa Mais Educação, por meio da Portaria Interministerial, tinha como artigo primeiro:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL/MEC, 2007).

Em 2016, enfim, o Projeto passa a ter como objetivo a melhora na aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, mudança expressiva entre a primeira portaria e sua reformulação.

Aumentou-se o foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que o acompanhamento pedagógico das escolas que optarem por 5 (cinco) horas de “atividades complementares por semana” recairá exclusivamente sobre estas disciplinas realizando “2 (duas) atividades de Acompanhamento pedagógico, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração cada” (BRASIL/MEC, 2016, p. 6). As escolas que optarem por ofertar 15 (quinze) horas de atividades, 8 (oito) horas deverão ser destinadas para Língua Portuguesa 4 (quatro) horas, Matemática 4 (quatro) horas 7 (sete) de atividades do “campo das artes, cultura, esporte e lazer”. Portanto, apenas as atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias (BRASIL/MEC, 2016, p. 6-8).

As denominações das funções dos responsáveis pela execução e desenvolvimento das atividades também foram alteradas no Programa Novo Mais Educação. O coordenador do extinto Programa Mais Educação na escola passou a ser denominado “Articulador da escola”. Os anteriormente denominados monitores agora são “mediadores de aprendizagem” responsáveis pelas atividades de acompanhamento pedagógico e “facilitadores” responsáveis pelas 7 (sete) horas de atividades do campo das artes, cultura, esporte e lazer a serem escolhidas

pelas escolas que optarem por 15 (quinze) horas semanais de atividades complementares (BRASIL/MEC, 2016, p. 6-7). O que não mudou foi a natureza voluntária do trabalho desenvolvido pelos monitores renomeados de mediadores de aprendizagem e facilitadores

O programa Mais Educação, mais recentemente renomeado como Novo Mais Educação, ganha ramificações por todo o Brasil, adicionado a programas locais, transformando-se de acordo com as realidades regionais.

Manteve-se, portanto, no Programa Novo Mais Educação a mesma lógica orientada pelo Banco Mundial de focalizar a pobreza na medida em que se priorizam regiões e alunos tidos como mais vulneráveis. Além disso, se priorizam as escolas com baixo desempenho nas avaliações nacionais. Assim, as políticas públicas de educação voltadas para a ampliação da jornada escolar no Brasil têm sido implantadas a partir das exigências realizadas pelos organismos internacionais direcionadas para população tida como vulnerável socialmente, ou seja, as classes sociais historicamente exploradas no Brasil.

Essas políticas se caracterizam pela sua fragmentação e descontinuidade e se fundamentam em concepções liberais de educação integral em contraposição a perspectiva marxista que propõe formar omnilateralmente o ser humano.

Diante das experiências brasileiras analisadas neste capítulo, a que mais dialoga com um modelo de educação que teria como objetivo o desenvolvimento físico, cognitivo, social e cultural do indivíduo contextualizada com o meio e com vistas a uma formação que tenha como perspectiva o trabalho como força de transformação social a proposta desenvolvida por Anísio Teixeira, em Salvador através das Escolas Parques, esse modelo educacional ainda é atualmente o mais próximo da concretização de uma escola de tempo integral onde era efetiva a educação integral.

No capítulo seguinte, a discussão sobre educação integral prossegue considerando as experiências e concepções de dois municípios paulistas Campinas e Jundiaí, analisando a formulação da política pública e a execução.

4 EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM DOIS MUNICÍPIOS PAULISTAS

A escola de tempo integral é a efetivação no campo das políticas públicas educacionais do disposto na meta seis do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014) a respeito do aumento progressivo da carga horária de alunos na rede pública. Além de ser uma meta, os projetos de escola de tempo integral quando implantados nas redes municipais públicas trazem também a marca de outro projeto vinculado com a temática, o programa do Governo Federal denominado de “Mais Educação” que a partir do ano de 2016 foi reformulado e renomeado como “Novo Mais Educação”.

Neste capítulo analisamos a execução de duas experiências municipais paulistas com escolas de tempo integral, nas cidades de Campinas e Jundiaí.

O recorte da pesquisa em torno dessas duas cidades se deu com base no número de alunos atendidos pelos programas em Campinas são 1570 alunos distribuídos em 3 (três) escolas e Jundiaí com 3220 alunos distribuídos em 11 (onze) escolas municipais, segundo o Censo Escolar do ano de 2018, pelas particularidades e especificidades de cada projeto e também pelo tempo em que o projeto está implantado sem que o mesmo tenha passado por mudanças significativas o que permite comparar a criação do projeto, a implantação e a execução até o ano de 2018.

A pesquisa se deu com foco na análise das resoluções municipais que criaram os programas de escolas de tempo integral, no histórico de seus desdobramentos ao longo de sua execução na escola pública e no estudo dos Projetos Político Pedagógico (PPP) de duas unidades educacionais dos municípios selecionados.

Assim é objetivo desse capítulo abarcar as resoluções municipais de criação das escolas de tempo integral, analisar as concepções presentes nos documentos oficiais e, se possível, criar a ponte entre a teoria e a efetivação da política pública educacional através da análise dos PPP das unidades educacionais selecionadas.

Ainda neste capítulo apresenta-se um comparativo entre os projetos municipais e o projeto “Novo Mais Educação” do Governo Federal.

Ao final se espera que esta análise de crivo documental e comparativa possa contribuir para os estudos posteriores dos municípios analisados e que seja um ponto histórico do que já foi feito e do que ainda é necessário realizar no campo de efetivação das políticas públicas educacionais relacionadas as escolas de tempo integral.

4.1 A Experiência de Escola de Tempo Integral de Campinas

A proposta do município de Campinas foi selecionada para ser parte integrante desta dissertação de mestrado por dispor na composição de seu projeto sobre Escola de Educação Integral de pontos importantes para a discussão em torno do assunto como política pública educacional, pontos que fazem diálogo com os temas pesquisados nessa dissertação, sendo esses destacados abaixo:

- Ampliação do tempo de permanência na escola – importante ligação com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação 9394/96, podendo ser associada também a execução das metas prevista pelo PNE/2014, sendo analisado, portanto dentro da ótica do atendimento das políticas públicas educacionais nacionais;
- Formação integral — na resolução municipal que dispõe sobre o projeto é descrito a concepção de educação adotado na experiência, sendo por diversas vezes nomeada como formação integral do aluno ou como educação integral, esse ponto tem diálogo direto com esse trabalho, através da análise da referência dessa concepção presente na formulação da política pública educacional e sua execução nas EEs;
- Itinerário formativo – o ponto em questão associa-se a outros projetos relacionados a temática, sendo assim serão elencados os projetos que se utilizam dos itinerários formativos para compreender a relação entre os projetos municipais e outros oferecidos pelo governo federal como o Mais Educação, já que os itinerários formativos compõem a proposta federal.
- Projeto Político Pedagógico – A implantação, a constituição a consolidação das Escolas de Educação Integral perpassam pelo PPP das unidades que tem o projeto instituído, esse ponto foi analisado *in loco*, sendo que o documento da unidade reflete as ações propostas na política pública municipal pelo projeto, em que medida o projeto engloba ou não as ações propostas no documento oficial e o que aproxima ou distância a execução do projeto na análise do Projeto Político Pedagógico, com os documentos oficiais.

Esses pontos presentes na resolução municipal de Campinas, são importantes para o questionamento tanto da formulação e implantação de uma política pública educacional, como para o debate em torno da escola de tempo integral, sobre o conceito de educação integral e a

escola de educação integral, conceitos que principalmente na formulação dos documentos oficiais ora se misturam, ora se aproximam, ora se distanciam criando ao leitor uma dificuldade na distinção desses por se mostrarem indistintos por vezes e por essas condicionantes essa experiência municipal foi escolhida por recorte para a elucidação desses pontos.

O município paulista de Campinas, está situado a 100 quilômetros da capital do Estado de São Paulo, sua população é de aproximadamente 1.080.000 de habitantes segundo dados do IBGE do ano de 2017.

A política pública educacional de escolas de tempo integral do município está amparada na L.D.B. 9.394/96, assim como nas leis municipais e no decreto municipal nº 18.242 de 24 de janeiro de 2014 que dispõe sobre a criação do projeto modelo de Escolas de Educação Integral.

No decreto 18.242 ficou instaurado para o desenvolvimento do projeto modelo de escolas de tempo integral a escolha de uma comissão formada por técnicos da secretaria municipal de educação e funcionários das escolas escolhidas para acolherem os projetos iniciais, comunidade e demais interessados na temática.

No primeiro artigo do decreto fica estabelecido que o Projeto Piloto “Escola de Educação Integral – EEI”, na rede municipal de Campinas é instituída para proporcionar “extensão do tempo e espaço de aprendizagem e socialização do conhecimento, da cultura e da arte” (CAMPINAS, 2014a).

O primeiro artigo do decreto expressa a consolidação do município em cumprir a meta 6 no Plano Nacional de Educação (2014) que assim é expresso: “Meta 6: 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, 2014)”.

A meta proposta pelo Plano Nacional de Educação, até o ano de 2018, não havia sido alcançada, visto que o número de escolas e alunos atendidos pelo projeto não chega a 1% das matrículas da rede municipal de ensino.

No expresso no decreto municipal de Campinas, além da busca por se alcançar cumprir a meta estipulada pelo PNE, também é possível observar a estratégia utilizada para que seja possível cumprir com o estabelecido, estender o tempo através da oferta de diferentes atividades, expresso na Lei 13.005/2014 com as estratégias para a garantia do cumprimento da meta seis.: “6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014)”

Cabe ressaltar que o cumprimento das metas previstas no PNE pelos municípios implica em uma série de variáveis: econômicas, sociais, culturais, já que as metas do PNE demonstram os esforços do Governo Federal para alcançar os objetivos impostos pelo Banco Mundial e de outros mecanismos econômicos internacionais.

O Banco Mundial apresenta uma série de ações e de medidas para o campo educacional principalmente voltada para a educação básica, medidas essas que preveem o acesso, a qualidade e equidade, ações que são previstas para todos os países em desenvolvimento independente de suas características sociais e culturais a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a escola é comparada a uma empresa. As propostas do BIRD para a educação são feitas por economistas, dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais, com base nas quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade, não sendo diferente ao se pensar na execução das metas do PNE no município de Campinas.

No artigo 3 consta no decreto a extensão da carga horário e o currículo a ser adotado no projeto:

Artigo 3º Os alunos das unidades educacionais nas quais for implantado o Projeto Piloto “Escola de Educação Integral – EEI” passarão a ter no mínimo, 07 (sete) horas de permanência diária na escola, podendo totalizar o máximo de 45 (quarenta e cinco) horas-aula semanais entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum e das Atividades Complementares. (CAMPINAS, 2014a)

A organização dos tempos e espaços a serem desenvolvidos no projeto também constam no decreto sendo aludidos:

Art. 4º A organização dos componentes curriculares, tempos e espaços pedagógicos da EEI, para os alunos do 1º ao 9º ano, fundamentar-se-á na Base Nacional Comum e nas Atividades Complementares, as quais serão organizadas por eixos de Trabalho.
§1º Os Eixos de Trabalho serão definidos pelos órgãos colegiados das unidades educacionais e equipes educativas dos respectivos NAEDS, comporão a matriz curricular da EEI e serão publicados em resolução da Secretaria Municipal de Educação. (CAMPINAS, 2014a)

Também no decreto, é descrito a forma de ingresso dos professores que atuarão no projeto e a carga horária:

Art. 5º Os professores que atuarão no Projeto Piloto “Escola de Educação Integral-EEI” terão jornada de 24/40 horas-aula – Integral I, em período integral, a partir do ano letivo de 2014.

§1º Os professores aludidos no caput:

- I. Terão suas jornadas de trabalho compostas pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum e das Atividades Complementares, organizadas por Eixos de Trabalho;
- II. Comporão a equipe docente, preferencialmente, por meio de processo seletivo a ser regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação. (CAMPINAS, 2014a)

Com base nas discussões realizadas pela comissão, foi instituído um projeto modelo, a descrição do mesmo foi realizada através da Resolução SME nº 05/2014, 10 de março de 2014, tratou-se então no documento sobre como seria realizada a organização do trabalho pedagógico das escolas integrantes do projeto piloto intitulado como “Escolas de Educação Integral – EEI”.

4.1.1 Fundamentos do Projeto “Escolas de Educação Integral – EEI”

A fundamentação legal do programa do município de Campinas, está amparado nos seguintes documentos que expressam a legislação educacional:

1. Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227;
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, nos artigos 34 e 87;
3. Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e Adolescente), no capítulo V, artigo 53;
4. Lei nº 11.494/2017 (FUNDEB);
5. No decreto nº 7.063, de 27 de janeiro de 2010 (Programa Mais Educação);
6. No projeto de Lei nº 8.035/2010 (Plano Nacional de Educação 2011/2020);

A fundamentação legal do projeto, busca explicitar os objetos ao se realizar tal experiência, a ampliação da jornada dos alunos e como será ofertada a modalidade.

A resolução SME nº 05/2014 aborda como será organizado o trabalho pedagógico nas unidades escolhidas para a execução do projeto das EEIs, esse documento irá nortear a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educacionais e expressam as concepções do programa.

4.1.2 A concepção de educação integral do projeto EEI

Historicamente, o conceito de educação integral reflete as condições econômicas, sociais e culturais de um determinado período, como foi analisado no capítulo primeiro desta pesquisa. Assim, a Paidéia refletia o conceito grego de integração corpo, mente e espírito para uma formação integral do ser humano. Na revolução francesa, refletia a integração entre a construção crítica, a autonomia e o cognitivo, em Marx e Engels, a integração do trabalho e educação; e em Anísio Teixeira, a educação democrática e o centro de aprendizagem voltado para e no aluno.

As diferentes concepções impactam na formulação e execução dos projetos educacionais, tal como foi analisado no capítulo segundo desta pesquisa, no qual uma concepção centrada em uma educação democrática concebe escolas centradas no aluno e em seus interesses, como as Escolas Parques, experiências de Anísio Teixeira; ou centradas em itinerários formativos, como a do Modelo de Escola de Tempo Integral do Governo do Estado de São Paulo.

Assim, conhecer o referencial de onde se inicia o projeto é parte determinante para se compreender em quais bases está apoiado o projeto, para assim analisar e compreender a experiência real além da legislação que o fundamenta.

O projeto de Campinas conforme exposto nas diretrizes municipais entende como educação integral aquela que “considera os sujeitos em sua condição multidimensional, não apenas em sua dimensão cognitiva, mas na compreensão de um sujeito que também é corpóreo, que tem afetos e que está inserido em um contexto de relações” (GONÇALVES, 2006, p. 130).

A concepção é justificada nas diretrizes municipais segundo o mesmo autor a de formação de um sujeito multidimensional que é expressa por:

Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. (GONÇALVES, 2006, p.130)

Com essa fundamentação, o projeto da rede municipal de Campinas é estabelecido para que além de uma extensa de carga horária, o aluno possa experimentar e vivenciar na escola situações de aprendizagens significativas.

Sendo assim, expressa:

Pretende-se, portanto, superar a ideia de meramente ocupar os estudantes no período contrário ao das aulas regulares, mediante oferecimento de oficinas e atividades recreativas ou esportivas, desvinculadas dos conteúdos curriculares.

Apenas o tempo qualificado, que articula atividades educativas numa dinâmica interdisciplinar, que considera os diversos espaços como igualmente educativos, pode efetivamente contribuir para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. (CAMPINAS, 2014a, p. 7)

Dessa forma, o projeto prevê que seja feita em cada escola participante desse modelo educacional a criação de projetos próprios, voltados para o atendimento do aluno dentro dessa perspectiva, sendo considerados como fatores importantes a organização pedagógica, o planejamento, a avaliação e a formação continuada para o desenvolvido do trabalho nas EEIs.

A resolução SME Nº 05/2014 traz um quadro comparativo que ilustra de forma pertinente o que é considerado para o projeto em termos de: ampliação do tempo, divisão em turnos, hiperescolarização.

Quadro 2. Comparativo aumento do tempo x educação integral

AUMENTO DO TEMPO	EDUCAÇÃO INTEGRAL
<ul style="list-style-type: none"> Ampliação do tempo de permanência dos alunos com acréscimo de algumas disciplinas ou atividades complementares como dança, música, esporte ou mesmo reforço. 	<ul style="list-style-type: none"> Reformulação da escola alterando e ampliando a oferta de conhecimentos articulados entre si e com a compreensão da realidade.
<ul style="list-style-type: none"> Divisão em turnos – alunos pensando separadamente, de manhã aulas e a tarde atividades complementares Forma de dar ocupação aos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> Possibilidade de uma formação mais completa para o aluno enquanto ser humano e não apenas como estudante, conciliando os conteúdos didáticos com outros aspectos da vida. Reorganização dos tempos, espaços e conteúdo para desenvolver os alunos de forma completa em sua totalidade, cuidando para promover um trabalho que persiga a formação e o desenvolvimento humano mais amplo e múltiplo possível.
<ul style="list-style-type: none"> Aumenta-se o tempo, mas não existe um esforço em garantir a qualidade desse tempo ofertado aos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> As crianças e os adolescentes são incentivadas a desenvolver diferentes formas de expressão, como a artística, física, intelectual, digital e social.

(CAMPINAS, 2014a, p.7)

Observa-se, com esse quadro, a discussão em torno do que é apenas ampliação de jornada e o que seria a proposta de educação integral a ser vivenciada nas escolas, o cumprimento dessas premissas seria a concretização do conceito, mas o que se analisa historicamente nas experiências anteriores é que a premissa fica apenas na teoria, não se concretizando no plano real.

Os princípios que fundamentam o trabalho e a organização pedagógica das EEIs estão expressos na Resolução nº 05/2014 o primeiro item aborda a experiência extraescolar dos alunos.

- Valorização da Experiência extraescolar dos alunos, promovendo um conhecimento contextualizado nas práticas sociais. Os problemas vividos por cada realidade local, os saberes, hipóteses e propostas mobilizados pelos alunos na busca de soluções devem ser articulados com o que se estuda na escola. (CAMPINAS, 2014a, p. 7)

Assim como também são estabelecidos os objetivos educacionais, estão presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos analisados, que assim estão dispostos:

- Promover um ensino fundamental de excelência, sistematizando os conhecimentos acumulados pela humanidade e subsidiando a formação humana integral do estudante;
- Conjuguar a ampliação do tempo com a intensidade das ações educativas. Um tempo que deve proporcionar aos alunos aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas, desenvolver atividades artísticas e esportivas, enriquecendo seu universo de referências;
- Proporcionar uma formação humana integral, sólida e ampla que supere a formação escolar vigente;
- Oferecer a comunidade escolar estrutura adequada e possibilidade concreta de formação constante, de produção de conhecimento e produção do trabalho educativo de forma integrada e coletiva. (CAMPINAS, 2014a, p. 8)

Os objetivos como se configuram nas diretrizes do projeto em teoria daria a modalidade a finalidade de formação integral do indivíduo, a execução desses objetivos foi ponto de análise nessa pesquisa, para se confirmar se os objetivos foram ou não alcançados na sua efetivação.

Para analisar os aspectos metodológicos na EEI que podem ir ao encontro da educação integral e que podem ser diferenciais em relação às demais EMEFs da Prefeitura Municipal de Campinas (PMC), foram escolhidos pontos foram considerados como fundamentais no Projeto Piloto.

Para analisar o projeto político pedagógico foram escolhidos pontos para análise e discussão, o primeiro diz respeito ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A organização das disciplinas da Base Comum: Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Educação Física, Geografia, Ciências, História e Língua Estrangeira, conforme o descrito no PP devem ser articuladas entre si o que evidencia uma busca por um trabalho pedagógico onde não há hierarquia de conhecimento e de conteúdo.

As escolas que participam do Projeto de Escola de Tempo integral de Campinas têm autonomia para elaborar suas matrizes curriculares, o que diferencia cada Projeto Pedagógico, mas o que todas precisam respeitar em comum é que a carga horária seja de 40 horas/aulas, assim se soma as disciplinas da base comum, projetos e outras unidades temáticas que possam contribuir para a melhor articulação e construção de conhecimento.

Os profissionais docentes que participam do projeto cumprem quarenta aulas semanais, sendo divididas em aulas de cinquenta minutos, a carga horária docente é distribuída para que o mesmo tenha vinte quatro horas (24) com alunos, formação continuada (4 horas), planejamento (3 horas), reunião com os pares (3 horas), reunião com pais (1 hora) e o mesmo dispõe de (5 horas) para realizar planejamento de acordo com a escolha do professor.

A distribuição da carga horária docente no projeto permite que ao professor que atua no projeto tenha direito a Lei nº 11.738/2008 que institui que o docente cumpra 2/3 de sua carga horária em sala com atividades com alunos e o restante da carga horária para ser utilizada para formações e planejamento, o que contribui positivamente para uma melhor execução do projeto onde é fundamental que o docente tenha uma distribuição horária, para o planejamento fora e dentro da sala de aula, tal organização assim colabora para uma melhor qualidade e planejamento de suas ações que se evidenciam no projeto.

No projeto piloto os eixos de trabalho seriam os norteadores do trabalho docente assim, o professor ministra a disciplina e atrelada a disciplina e somado a disciplina há um projeto transdisciplinar a ser desenvolvido com o aluno.

O trabalho com os eixos de trabalho é baseado nas referências de Pistrak (2011) e constam nas diretrizes municipais como “a articulação entre as várias áreas do conhecimento com a apreensão do conhecimento a partir da contextualização e à compreensão da realidade, “do ponto de vista dinâmico e das práticas sociais” (CAMPINAS, 2014, p. 12).

A EEI Prof. Zeferino Vaz elaborou os seguintes Eixos e ementas:

EIXO		EMENTA
I	TRABALHO E MOVIMENTO ESTUDANTIL	Acolhe e acompanha o aluno na vida escolar oferecendo-lhe condições para que assuma a responsabilidade por sua formação (orientação de estudo; grêmio estudantil; CPA; mobilidade urbana).
II	LEITURA, CRIAÇÃO E EXPRESSÃO	A importância da literatura no estudo da língua portuguesa. A linguagem como forma de expressão e de interação social. (literatura; teatro; cinema; fotografia; grafite; música; cartas; novela).
III	CULTURA E CIÊNCIA	A natureza, o homem e as relações entre homem, o meio natural e social (tecnologia de comunicação e informação).
IV	DIREITOS HUMANOS	Temas, problemas e abordagens relativas aos direitos humanos (interação entre culturas; educação ambiental; relações étnico-raciais; democracia; justiça; a fome; violência; cidadania; trabalho).
V	CORPO E MOVIMENTO	Desenvolvimento e expressão corporal e sensorial da criança (Programa de Atividades Motoras Adaptadas; dança; esportes; atividades recreativas e lutas).
VI	LÍNGUA E CULTURA	Comunicação intercultural. Cultura objetiva (literatura, música, ciência e arte) e cultura subjetiva (valores, crenças e uso da língua). Compreender como cultura subjetiva está presente na competência comunicativa e na interação social.

Fonte: CAMPINAS, 2014, p. 6-7

A partir do exposto nos eixos de trabalho, escolhidos pela EMEF Zeferino Vaz, outro ponto de análise foi o da apreensão do conhecimento a partir da compreensão da realidade.

Essa análise se dá a partir da busca no projeto de ações que envolvem temas abrangentes como gênero, classe e as outras relacionadas as ações pedagógicas previstas em lei como as de reconhecimento da cultura afro e indígena, atrelado a uma formação com foco no trabalho educativo, em que o homem ao transformar a natureza, também se transforma.

Com base nos pontos mencionados foi realizada a análise do conteúdo dos PPPs de 2014 ano de implantação do Projeto e 2018 que trazem o Projeto Piloto na íntegra em seu conteúdo e partem dele para orientar os planos de ensino, plano de trabalho, projetos e organização do currículo e funcionamento da unidade educacional.

4.1.3 Da concepção a experiência

Se faz necessário retomar o processo histórico e político para a implantação do Projeto de Escola de Tempo Integral da escola Professor Zeferino Vaz, segundo o que consta no Projeto Pedagógico da unidade educacional do ano de 2014, a demanda por uma escola de tempo integral foi anseio da própria comunidade, o qual se acentuou a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos.

O anseio da comunidade é consolidado com base nas discussões que ocorrem por volta dos anos de 2010, assim para a constituição de uma proposta de Escola de Tempo Integral é realizado uma consulta pública para se compreender a demanda e formular um modelo educacional para essa proposta, assim se constitui o projeto de escola de tempo integral que em 2014 é implantado na unidade educacional.

São atendidos na escola os seguintes anos/série: 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em período integral, no período noturno a modalidade Educação de Jovens e Adultos, além de atendimento nas salas de recurso destinados ao atendimento educacional especial no período da manhã e tarde, a escola conta com uma estrutura física que se adequa às necessidades de uma escola de tempo integral, possuindo salas de aula em número e tamanho adequados, assim como outros espaços que colaboram para os processos de ensino e aprendizagem.

A partir de uma breve contextualização da constituição da escola e de sua estrutura física a análise do projeto pedagógico se centra em dois pontos importantes: a organização do trabalho pedagógico e a apreensão do conhecimento através da realidade do meio.

Assim foi observado que o ano de 2014 primeiro ano de execução do projeto de Escola de Tempo Integral, como se deu a organização das disciplinas e dos eixos de trabalho que abarcam a apreensão do conhecimento. E as comparações possíveis com o Projeto Pedagógico do ano de 2018.

Foi observado que a matriz curricular de 2014 procurou manter certa equivalência de horas entre as disciplinas nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo cinco aulas semanais para todas as disciplinas, exceto Língua Estrangeira Moderna, que possuía quatro aulas, e Língua Portuguesa, que possuía seis. Nos Anos Iniciais a diferença é maior entre os componentes curriculares: nos primeiros anos, por exemplo, Língua Portuguesa e Matemática ganham destaque com nove e sete, respectivamente, frente a cinco de Educação Física e Arte, quatro de Ciências e História, e três de Geografia e Língua Estrangeira Moderna.

Na matriz curricular de 2018, foi observado um aumento das horas semanais de 43 para 46 horas-aula por semana, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O primeiro ano ficou com cinco aulas de Língua Portuguesa, cinco de Matemática, cinco de Ciências e Arte, cinco de História, Geografia, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna, além de uma de Ensino Religioso.

Mas, observa-se que a alteração em relação da matriz curricular, ocorre pela busca por uma equiparação horária e de conteúdos entre as disciplinas, assim não se elenca a que teria mais ou menos relevância para a formação do aluno, compreende-se a importância e relevância de todos os componentes comuns curriculares.

Nos anos finais do ensino fundamental manteve-se 49 horas aula por semana. Em 2014 constavam na matriz curricular para os anos finais do ensino fundamental seis aulas de Língua Portuguesa, seis de Matemática, seis de Ciências e Arte, seis de História, Geografia, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna, além de uma de Ensino Religioso.

A matriz curricular formulada sob essa perspectiva vai impactar diretamente também na jornada docente das escolas de educação integral. A constituição de organização pedagógica da Escola de Tempo Integral, é um diferencial no município de Campinas.

Com base na composição da matriz curricular a jornada docente de todos os professores atuantes no projeto é composta de 40 horas-aula, que são compostas por horas de planejamento coletivo, de formação contínua, na rede municipal a jornada docente de uma escola de tempo parcial, não contempla a formação continuada e tempos e espaços para o planejamento docente.

A partir do ano de 2016, a EEI Professor Zeferino Vaz – CAIC, ao final do seu tempo como projeto piloto da rede, ou seja, desde 2016, elegeu o Eixo “Linguagens e Conexões” como elemento geral e amplo de trabalho para todos os componentes curriculares de todos os ciclos de aprendizagem, tanto dos Anos Iniciais quanto dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Então, a partir desse grande eixo, os componentes curriculares aproximam suas práticas pedagógicas e organizar seus projetos de atuação, buscando construir a diferenciação pedagógica que deve existir entre as Escolas de Educação Integral e as demais escolas da rede.

Da análise da execução do trabalho pedagógico presente no projeto político pedagógico foi possível depreender algumas considerações.

Nitidamente é possível constatar que há mudanças que no projeto que vem ocorrendo ao longo do tempo. Mudanças essas que ocorrem para adequações do projeto e que visam sua adequação quanto a realidade da escola.

No ponto analisado referente a organização e oferta de disciplinas e sua integração com projetos interdisciplinares, não houve grandes mudanças em relação aos anos analisados na matriz curricular de 2014 e posteriormente de 2018, nota-se uma busca por equilíbrio na oferta das disciplinas da base comum integrados a outros projetos que compõem a grade curricular. Apesar do aparente equilíbrio na carga horária, ainda há uma diferenciação importante entre conhecimentos advindos da base curricular comum e os projetos,

A interdisciplinaridade deve ser a união entre os conhecimentos advindos da base comum e dos projetos, segundo destacado por Lopes e Macedo (2011, p.131) “defender a interdisciplinaridade pressupõe considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência”.

O conhecimento se fragmenta ao se separar em turnos a oferta das disciplinas da base curricular comum e os demais projetos, essa forma de organização tem relação com a organização de nossa sociedade, onde há a divisão e separação entre o trabalho intelectual e o manual, a escola deveria através de sua organização curricular deve romper com essa organização, ao articular os conhecimentos intelectuais aos advindos da sociedade, unir os conhecimentos da base comum com os projetos buscando a superação e transformação através do conhecimento.

Não há menção nos PPPS de uma reflexão sobre o cenário educacional e contexto social e econômico atual como ponto de partida para a organização do trabalho educativo na EEI Professor Zeferino Vaz. Porém, encontramos, em especial no PPP de 2018, o item estudo do meio, que é um recurso didático que possibilita ao aluno verificar ou ampliar os conteúdos trabalhados em sala de aula, realizar outras descobertas, observar e explorar pessoalmente um espaço.

O papel do Estudo do meio presente no PPP da unidade educacional é proporcionar aos alunos um olhar da sociedade em que estão inseridos assim o objetivo do estudo do meio é de análise do meio antes, durante e depois dele, de sua realização. Assim como a relação/inserção com o conteúdo estudado, menções sobre a preocupação em pautar os conteúdos dos componentes curriculares à luz da historicidade e leitura crítica da realidade em que determinado conhecimento se insere. O Estudo do meio envolve todas as disciplinas e ocorre especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As principais características a serem destacadas do projeto municipal de Campinas de escola de tempo integral é a busca por integrar o conhecimento através da base comum curricular e do trabalho com o eixo de linguagens sendo complementado com o estudo do meio,

como exposto acima ainda há uma questão fundamental a ser estudada a fragmentação do conhecimento.

Também é necessário citar que cada escola da rede municipal de Escola de Tempo Integral, desenvolve a proposta de forma individual, assim cada escola de Campinas é única na execução do projeto. Essa questão em particular está sendo abordada em um fórum de construção de uma proposta integrada de escola de tempo integral no município que ocorre durante o ano de 2019, são integrantes dessa discussão alunos, pais, comunidades, professores e gestores do projeto, o intuito do fórum é discutir o modelo atual, assim como propor soluções aos problemas evidenciados e vivenciados na experiência educacional.

A escola de tempo integral de Campinas, ainda precisa elucidar problemas que decorrem do projeto e da execução, mas ainda não se apresenta como uma escola de tempo integral de educação integral, pois como analisado seria necessário que a escola ampliasse e trouxesse a discussão do meio social, cultural e político para seu interior, integrasse suas práticas a sociedade e proporcionasse outras experiências educacionais para desenvolver de fato uma formação plena.

Mas, observa-se a busca por essa proposta de educação, sendo objeto concreto o fórum de discussão de uma proposta de alteração do projeto, espera-se que em um futuro essas ações tenham amadurecido e tenham frutificado nas escolas que seguem o projeto.

Assim a unidade educacional analisada, observa as orientações iniciais do projeto, mas foi se adequando ao longo do tempo a realidade particular do meio em que está inserida tendo assim a execução do projeto adquirido uma versão própria do original, essas alterações não se distanciaram da proposta inicial, mas estão sendo revisadas, assim como ocorre nas outras unidades educacionais que desenvolvem o projeto.

Percebe-se assim uma evolução constante do projeto, mostrando sua relevância enquanto política pública educacional e sua importância como modelo de escola de tempo integral.

4.2 A experiência de escola de tempo integral de Jundiaí

A cidade de Jundiaí conta com aproximadamente 415.000 mil habitantes, e está localizada entre as regiões metropolitanas de Campinas e de São Paulo, distante 50 quilômetros da capital do Estado. Jundiaí está inserida em uma região predominantemente industrial, que conta com uma boa estrutura em termos de comércio e de serviços.

Entre as duas cidades escolhidas para realizar a pesquisa sobre as experiências de educação integral, Jundiaí é a que, segundo o Observatório Nacional do Plano Nacional, possuiu o maior percentual (39,7% em termos de escolas com oferta de educação integral na educação básica).

No município de Jundiaí, a proposta de escola de tempo integral foi criada pela Secretaria Municipal de Educação, pelo Decreto nº 25.059, de 03 de junho de 2014, em 09 (nove) escolas de Ensino Fundamental. Estas se somaram às 23 de Educação Infantil-Creche.

O artigo segundo do decreto explicita os objetivos do programa:

O programa de educação integral terá por objetivo ampliar o período de permanência dos alunos no ambiente escolar, expandindo as possibilidades de aprendizagem com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural. (JUNDIAÍ, 2014, p. 1)

Os critérios para a escolha das unidades escolares teriam a modalidade educacional, segundo o mesmo decreto, no artigo quarto, foram:

- I- Estar situada em zona rural ou urbana;
- II- Situada em região de vulnerabilidade social;
- III- Apresente baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou necessidade de correção de fluxo, redução da evasão e/ou repetência, no caso de escolas de ensino fundamental;
- IV- Apresente espaço físico compatível com o número de alunos em tempo integral;
- V- Apresente ambientes adequados ao desenvolvimento das atividades complementares ao currículo básico, em seu território educativo. (JUNDIAÍ, 2014, p. 2)

Já os critérios para adesão ao programa são os mesmos estabelecidos pelo programa federal de educação integral Mais Educação. Além dos discernimentos de adesão das escolas, também foi estabelecido através do decreto a quem seriam destinados os atendimentos nessas unidades educacionais. Tais critérios foram definidos no artigo sexto (JUNDIAI, 2014, p. 2):

- I- Alunos já matriculados na unidade escolar que irá oferecer a educação integral;
- II- Demais alunos segundo os seguintes critérios:
 - a. Inscrição para a matrícula realizada dentro do período estabelecido;
 - b. Proximidade da residência;
 - c. Comprovação de risco e vulnerabilidade social, atestada por Assistente Social da Secretaria Municipal de Educação;
 - d. Menor renda familiar per capita;
 - e. Beneficiário do programa escola da família;
 - f. Baixo rendimento escolar;
 - g. Defasagem ano/escolar/idade.

Esses dados para o atendimento serão analisados e abordados mais à frente neste trabalho. O que se faz importante ressaltar, diante do decreto, é a instituição de políticas públicas com o cunho de cuidado e assistencial como expresso nos critérios de atendimento do projeto municipal.

A carga horária para o ensino fundamental é de nove horas, sendo estabelecido no decreto o horário das 7h30 às 16h30, compreendendo ao todo 40 aulas semanais. A distribuição das aulas se dá conforme segue (JUNDIAÍ, 2014, p. 3):

- 25 aulas semanais de 60 minutos de duração, desenvolvidas em um dos períodos de funcionamento, destinados ao ensino do currículo básico;
- 15 horas semanais de 60 minutos de duração, desenvolvidas em período inverso, destinadas ao desenvolvimento de oficinas curriculares, distribuídas e oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

O currículo, segundo o decreto, deve integrar as atividades de forma a haver a articulação entre a base comum determinada pela legislação e outras atividades propostas na Escola de Tempo Integral. Ainda é estabelecido que algumas oficinas sejam obrigatórias, como a de acompanhamento pedagógico e outras definidas pela secretaria municipal de educação. As demais oficinas são definidas e determinadas pela unidade escolar, mas devem contemplar as áreas de “meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, educomunicação, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica” (JUNDIAÍ, 2014, p. 3).

A equipe gestora, depois de ouvir a comunidade escolar, faria a opção pelas oficinas a fim de que possam:

- I- Melhor atender às expectativas e aos interesses educacionais locais em sintonia com a proposta da escola pedagógica da escola;
- II- Possam ser desenvolvidas dentro do espaço da escola ou comunidade;
- III- Apresentem profissionais habilitados/qualificados, aptos a trabalhar, com atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas. (JUNDIAÍ, 2014, p. 3)

Também é estabelecido no documento que, no ensino fundamental, as atividades da unidade escolar serão desenvolvidas por professores de educação básica e monitores nas oficinas. Esse ponto específico é explicitado no decreto em seu artigo 13:

Art. 13- Os parceiros serão todos aqueles que puderem disponibilizar tempo, conhecimento, habilidade, trabalho, espaço, e oportunidades para ampliar as vivências educativas, atuando na formação dos alunos em consonância com o projeto pedagógico de cada unidade escolar, como estagiários, voluntários, monitores, entre outros atores sociais. (JUNDIAÍ, 2014)

Esses pontos presentes no decreto municipal que tratam da Escola de Educação Tempo Integral, ou seja, a matrícula, o currículo, a relação entre a base comum e a realização das oficinas e o ponto de uso de outros atores educacionais como monitores no processo educacionais, serão analisados no campo da experiência educacional, assim como as ligações desse projeto com o programa Mais Educação.

4.2.1 Fundamentação legal das Escolas de Tempo Integral

A fundamentação do projeto de Escolas de Tempo Integral de Jundiaí recai sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, onde no artigo segundo há a menção sobre “o pleno desenvolvimento do ser humano”, mesmo sem a utilização do termo educação integral as diretrizes municipais do município citam essa base para a constituição do programa.

Há alusão também ao artigo 34 § 2º onde se faz constar que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Outra base legal para a constituição do programa é a responsabilidade dos municípios dos sistemas educacionais de ensino assim disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

[...] definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino e/ou vespertino), tempo parcial noturno e tempo integral (turno e contraturno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), o que requer outra e diversa organização e gestão do trabalho pedagógico, contemplando as diferentes redes de ensino, a partir do pressuposto de que compete a todas elas o desenvolvimento integral de suas demandas, numa tentativa de superação das desigualdades de natureza sociocultural, socioeconômica e outras. (BRASIL, 2013, p. 26).

Além do embasamento legal nas diretrizes do governo federal, o município, por meio da Lei Municipal 8.102 de 28 de novembro de 2013, instituiu o Programa de Educação em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Jundiaí, que teve por objetivos segundo a lei “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens matriculados em escola pública municipal mediante a oferta de educação básica em tempo integral” (DCEBMJ, 2016, p. 197)

Os princípios do programa são expostos no artigo 3º da Lei Municipal 8.102

- I. A articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais;
- II. A constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III. A integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com comunidade;
- IV. A observação das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V. O incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis, considerando a recuperação dos prédios escolares, a acessibilidade, à formação de professores e gestores, à informatização e integração das informações, à inserção das temáticas de sustentabilidade socioambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VI. A afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico racial, religiosa, cultural, territorial, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação dos professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VII. A articulação entre sistema de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimentos, a sustentação teórica metodológica e a formação inicial e continuada de profissionais no campo da educação integral. (DCEBMJ, 2016, p. 197-198)

Dos itens acima expostos ainda há lacunas a serem preenchidas na experiência de Jundiaí como por exemplo o item sobre a constituição de territórios educativos, há uma busca por se utilizar outros espaços como territórios educativos, mas o acesso ao aluno a esses territórios não se concretiza de modo a se considerar a execução desse ponto.

Busca-se também uma maior integração entre os anseios da comunidade com a formulação das políticas públicas educacionais municipais, há algumas experiências pontuais nesse sentido, mas nada que verdadeiramente se configure com a participação efetiva da comunidade na formulação das políticas públicas.

A exposição dos princípios do programa municipal é importante para a comparação entre a formulação como política pública e a execução dos mesmos em uma escola de tempo integral municipal.

Alguns dos princípios tem consonância como o Projeto Mais Educação do governo federal como a constituição dos territórios educativos, a integração entre as políticas educacionais e sociais, com a articulação de diferentes atores para a execução do projeto.

4.2.2 Concepção de escola de tempo integral e de educação em tempo integral do Programa Municipal de Jundiaí

O município de Jundiaí, ao se referenciar ao seu programa de escola de tempo integral, faz uma diferenciação entre o que seria uma escola de tempo integral e educação em tempo integral. Escola de tempo integral seria apenas o acréscimo de carga horária e de permanência do aluno na escola, sendo a escola de educação em tempo integral a almejada pelas diretrizes municipais que seria aquela apresentada como uma possibilidade de oferecer ao aluno conhecimentos que não seriam alcançados fora da escola, de acordo com a inserção social e voltado para a formação da cidadania.

A expressão dessa representação do conceito é assim exposta:

[...]o conceito de Educação em Tempo Integral adotado por este município, está pautado numa perspectiva de correlacionar os saberes da Base Nacional Comum com os saberes de afetividade, moralidade e esportividade por meio de oficinas e projetos, constituindo assim um tempo contínuo de aprendizagem. (DCEBMJ, 2016, p. 198)

Assim, segundo as diretrizes municipais o objetivo final do programa é que a Escola de Educação em Tempo Integral seja aquela em que a educação ocorre em todos os espaços e momentos, como resultado do esforço da comunidade e das unidades educacionais (DCEBMJ, 2016).

Como parte integrante dessa rede de aprendizagem e de suporte são incluídos também as redes de apoio, que seriam: Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), pastorais e coordenadorias, a parceria com estas instituições garantiria assim as condições fundamentais de acesso aos cuidados básicos e de segurança da criança.

4.2.3 A matriz curricular do Programa Municipal

Nas escolas de Educação em Tempo Integral segundo as diretrizes municipais a matriz curricular está organizada de forma flexível com articulação entre a base nacional comum e o currículo complementar.

Assim, o currículo a ser desenvolvido nas escolas do programa contempla oficinas obrigatórias e optativas, escolhidas por cada unidade escolar

4.2.4 A execução do programa em uma unidade educacional: análise do Projeto Político Pedagógico

A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Conjunto Habitacional Morada das Vinhas (atual EMEB Prof. Antônio Adelino Marques da Silva Brandão) iniciou suas atividades no ano de 1996 em uma construção inicialmente projetada para abrigar um centro comunitário.

Em 2002 foi inaugurado o atual prédio que é composto por piso térreo, onde está situada a área administrativa da escola, primeiro e segundo andar onde estão localizadas as salas de aula que atendem atualmente 25 salas, destinadas aos alunos do 1º ao 5º ano, além do espaço das salas de aula, compõe a estrutura física, as salas ambientes de Artes, brinquedoteca, música, biblioteca, sala ambiente de Inglês e sala ambiente de ritmos.

A escola passou a atuar como Escola em Tempo Integral a partir do ano de 2011, onde além da grade obrigatória passou a oferecer a complementação da parte diversificada nas áreas de música, teatro, movimento, informática, leitura, produção de texto e jogos de raciocínio.

A concepção de educação integral expressa pelo documento da escola do tempo integral ressalta que o conceito presente e pensado para a execução do programa se dá com base no princípio de uma organização curricular que proporcione aos alunos aprendizagens através de abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais.

Essa concepção pode ser expressa como a do currículo como vivência e experiência na aprendizagem articulada a projetos temáticos, onde um tema é proposto como ponto de partida e seu desenvolvimento encadeia vivências e conhecimentos articulados entre si a partir de uma metodologia participativa conectada à realidade, às necessidades de aprender dos sujeitos e à pesquisa (GUARÁ, 2007).

Contempla também a ótica da educação integral que se dá através da formação do sujeito em suas múltiplas dimensões, ou seja, não pode ser fragmentado.

Segundo as diretrizes municipais o currículo deve ser diferenciado e ter como objetivo o desenvolvimento das habilidades e competências do aluno para o exercício de uma vida produtiva, capacidade de inovar e com a possibilidade da construção de soluções para o convívio na sociedade. Assim a proposta pedagógica da unidade de escola de tempo integral do município de Jundiáí pretende que a criança tenha acesso a diferentes processos de apropriação e articulação dos conhecimentos, assim como ter garantido o direito a brincadeira, ao respeito, a dignidade e a convivência com as outras crianças.

A oferta educacional, como expresso nas diretrizes municipais, é embasada na base comum obrigatória e na oferta de disciplinas obrigatórias e outras opcionais escolhidas por cada unidade (DCEBMJ, 2014).

Na matriz curricular é estipulado que para a base comum os alunos devem ter 25 horas semanais e 15 horas semanais são dedicadas as oficinas tanto opcionais como obrigatórias.

As oficinas obrigatórias são as de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa em leitura e produção de texto, acompanhamento pedagógico em Matemática, Oficina de Esportes e Oficina de Música.

As oficinas obrigatórias são realizadas pelo professor regente da sala, ou seja, o responsável pela base comum, nas oficinas obrigatórias são desenvolvidas atividades que tem foco nas dificuldades apresentadas pela sala, ou seja, o professor da sala identifica que há um número expressivo de alunos com dificuldade na compreensão de um conceito matemático, o mesmo desenvolve instrumentos e atividades específicas sobre sua observação para serem desenvolvidas nas oficinas obrigatórias.

As oficinas opcionais são: oficina socioambiental e sócio comunitária, oficina de expressão corporal, oficina de valores, oficina de experimentos.

As oficinas contemplam as determinações das diretrizes municipais em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos como as de acompanhamento pedagógico e as voltadas para a educação ambiental, a questão a respeito do processo de escolha da comunidade por essas oficinas, outro item constante nas diretrizes municipais, não foi possível de ser analisada, pois não há menção no PPP da unidade educacional sobre essa questão.

Nas primeiras determinações a respeito da execução do programa referente a condução das oficinas as diretrizes municipais descreviam que a oficina poderia ser conduzida por parceiros do programa, na execução do projeto de Escolas de Tempo Integral em Jundiáí desde sua implantação as oficinas tanto as obrigatórias como as opcionais são conduzidas pelos

professores do município, não há um processo interno para a escolha das vagas de oficina do programa, a oferta principalmente das oficinas opcionais é realizada através de atribuição realizada a cada final do ano letivo, o que ocasiona em alguns momentos a contradição entre a execução da oficina e a aptidão do professor para a mesma.

As oficinas obrigatórias de acompanhamento em Língua Portuguesa, Matemática e a opcional de experimentos são conduzidas juntamente com a oferta do conteúdo curricular da base comum pela professora regente da sala, que geralmente ocorrem no período da manhã.

No período da tarde são realizadas as oficinas opcionais, que são conduzidas por outros professores e com outra forma de organização a que ocorre no período da manhã. Nestas oficinas opcionais os professores atendem alunos de diferentes anos escolas, compondo assim uma sala multisseriada, cada um contemplando a oficina opcional a que se destina. A escolha da participação na oficina fica a critério do aluno, sendo esse ponto importante para a autonomia da criança.

A execução das oficinas é descrita no PPP da unidade com diferentes abordagens, o acompanhamento pedagógico em Matemática descreve que sua realização se dá através de jogos e desafios matemáticos e da educação financeira, a rede municipal tem oferecido de forma constante e permanente formação para os docentes nesses quesitos.

A oficina de Música é oferecida por meio de um projeto maior, que envolve a unidade de gestão de educação de Jundiaí, intitulado Musicarte, onde há uma série de atividades a serem realizadas com os alunos, em que os professores são preparados por meio de formação específica para realizá-la junto aos alunos.

Para as demais oficinas, não há uma formação docente específica para os conteúdos nelas desenvolvidos, e nem há uma seleção para a escolha de acordo com um determinado perfil, o que pode ocasionar que algumas oficinas não possam de fato contemplar o aprendizado a que se propõe.

A partir da análise realizada é possível observar a fragmentação do conhecimento que se dá ao se dividir a base comum curricular, das oficinas, assim como a segmentação de horário e de professores.

Compreende-se que assim a partir da análise do PPP da unidade educacional, que a aprendizagem deveria ocorrer em todos os momentos e em todos os lugares, mas o que se observa na execução da experiência educacional é a fragmentação em tempos, conteúdos e na forma de organização, o que contribui para uma formação fragmentada e não plena como a se destina nas diretrizes do projeto.

A concepção de educação integral centrada no currículo de forma a garantir uma aprendizagem transdisciplinar se daria quando os professores de conteúdos afins, planejassem em conjunto seu programa, a partir de um eixo comum, teórico ou metodológico. Na medida em que é garantida a integração dos conteúdos é assegurada também sua significação para os alunos

Uma questão também presente na unidade educacional analisada é o uso dos espaços para o desenvolvimento das oficinas, em alguns momentos não há espaços fora de sala de aula disponíveis para execução das atividades.

O programa de Escola de Tempo Integral do município do Jundiaí, buscou no currículo um trajeto para contemplar a formação plena dos alunos da unidade educacional analisada, como observado ainda há entraves e um caminho a ser percorrido para que de fato esse objetivo seja consolidado, dentro dos aspectos analisados ainda é necessário investir na formação docente para buscar sanar as especificidades da modalidade educacional, assim como também repensar a utilização dos espaços para uma maior integração entre as oficinas e o espaço para aprendizagem, mas um ponto importante a se considerar é que anualmente as diretrizes e a estrutura do programa são alteradas para que possam ser tratadas as questões que surgem a cada ano letivo, evidenciando assim que o programa está em transformação buscando a adequação para as necessidades apontadas pelas unidades educacionais.

A principal característica a ser destacada da experiência de Jundiaí de escola de tempo integral é o comprometimento para a construção de uma escola de tempo integral que seja executada de forma igualitária e com as mesmas condições de acesso e de aprendizagem a todos os alunos que participam da experiência.

A escola de tempo integral de Jundiaí é reformulada de tempos em tempos, buscando se ajustar e se adequar a problemas de sua execução, um exemplo a ser citado é por exemplo que já se estuda, como se dará a oferta das oficinas no próximo ano letivo, qual é o melhor modelo, assim o projeto está em constante transformação.

A questão da carga horária do docente envolvido no projeto também é ponto que está sendo discutido, quais são as melhores alternativas de carga horária para o docente que atua na modalidade de escola de tempo integral, já que em 2018 havia professores com carga horária de quarenta horas e outros com trinta horas.

A unidade educacional analisada, observa todas orientações iniciais do projeto, o que ocorre em todas as outras escolas, observa-se a busca por mudanças que decorrem na execução, mas essas mudanças são absorvidas e realizadas em todas as escolas de tempo integral do município, diferentemente do que foi observado na rede municipal de Campinas.

A escola de tempo integral se projeta então como a execução de uma política pública educacional que busca se adequar e se reformular de acordo com sua execução, tendo problemas a serem resolvidos, que se encontra em construção e não acabado. Para finalizar, segue abaixo um quadro comparativo das duas experiências municipais.

COMPARATIVO ENTRE OS PROJETOS DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

CAMPINAS	JUNDIAÍ
<p>Concepção</p> <p>Considera os sujeitos em sua condição multidimensional, não apenas em sua dimensão cognitiva, mas na compreensão de um sujeito que também é corpóreo, que tem afetos e que está inserido em um contexto de relações. (Gonçalves, 2006, p. 130)</p>	<p>Concepção</p> <p>A concepção pode ser expressa como a do currículo como vivência e experiência na aprendizagem articulada a projetos temáticos, onde um tema é proposto como ponto de partida e seu desenvolvimento encadeia vivências e conhecimentos articulados entre si a partir de uma metodologia participativa conectada à realidade, às necessidades de aprender dos sujeitos e à pesquisa (Guará, 2007).</p>
<p>Proposta de trabalho</p> <p>Eixos de trabalho</p>	<p>Proposta de trabalho</p> <p>Oficinas de aprendizagem: obrigatórias e opcionais</p>
<p>Eixos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho e movimento estudantil; • Leitura, criação e expressão; • Cultura e ciência; • Direitos humanos; • Corpo e movimento; • Língua e cultura 	<p>Oficinas Obrigatórias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento pedagógico de língua portuguesa em leitura e produção de texto; • Acompanhamento pedagógico em matemática; • Oficina de esportes; • Oficina de música. <p>Opcionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oficina socioambiental e socio comunitária; • Oficina de expressão corporal; • Oficina de valores; • Oficina de experimentos.
<p>Quadro docente</p> <p>Professores efetivos da rede municipal</p>	<p>Quadro docente</p> <p>Professores efetivos da rede municipal</p>
<p>Tempo de implementação do programa</p> <p>05 anos</p>	<p>Tempo de implementação do programa</p> <p>07 anos</p>
<p>Número de escolas participantes do projeto</p> <p>5</p>	<p>Número de escolas participantes do projeto</p> <p>11</p>

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de educação integral é amplo e variado. A pesquisa explorou algumas das concepções que aludem a uma formação plena e integral do ser humano, sendo assim, o caminho percorrido se iniciou com a Paideia, onde a formação para a vida para a sociedade, eram almeçados por meio da educação, sendo integrados e não fragmentados.

Com a Revolução Francesa, buscou-se uma proposta baseada nos lemas do movimento revolucionário “Igualdade, liberdade e fraternidade”, no qual a escola deveria ser pública e teria como objetivo uma formação para a aquisição e desenvolvimento das áreas físicas, intelectuais e morais de um indivíduo.

Em 1868, por meio da Proposta de Paul Robin, a educação deveria integrar o intelectual e o material, tendo como proposta a liberdade concreta historicamente determinada pelo indivíduo.

Em Marx e Engels (2003), a proposta era de uma formação completa de um homem, conquistada por meio do trabalho e da vida social, cujo a proposta final é a formação de um sujeito histórico social, tendo o trabalho como princípio educativo.

Em Gramsci (2004), uma formação centrada do conhecimento material e científico equilibrando-se a capacidade de trabalhar manualmente com o desenvolvimento das capacidades manuais.

A educação com base nos conceitos de Marx, compreende que a formação integral como a capaz de transformar o homem em sua totalidade que compreende: corpo, mente sua relação com a sociedade e com política.

Sendo sintetizado por Saviani (2009, p. 75),

a caracterização dessas propostas como pedagogias revolucionárias, críticas, que buscam a igualdade essencial entre os homens, em termos reais e não apenas formais, tendo como uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular, a transmissão do conhecimento e a difusão de conteúdos vivos e atualizados.

Os conceitos de educação integral são fundamentais para se analisar a concepção de educação integral presente na execução de algumas experiências históricas que aconteceram no Brasil. Como a Escola Moderna (1912), experiência cunhada nos conceitos libertários em que a educação deve ter como primórdio que todos são iguais e capazes de desenvolver aptidões em todas as áreas desde que tivessem as mesmas condições de acesso e de permanência.

O movimento integralista (1932) propunha um modelo educacional com base no civismo, na disciplina e na sociedade, que tinha como o verdadeiro ideal educativo aquele que se propunha a educar o homem como um todo.

Com o projeto Escola Parque (1950), tinha como modelo a concepção de formação em que a escola tivesse como centro o aluno, com o desenvolvimento de práticas democráticas, pautado no ensino empírico e na experimentação.

O Programa de Formação Integral da Criança (1982), tinha como premissa que um maior tempo de escolarização pudesse garantir maiores condições de um desenvolvimento integral.

Na primeira década deste século, o Governo do Estado de São Paulo implantou o Projeto de Escola de Tempo Integral (2006), com a finalidade de através de vivências socioculturais e acadêmicas proporcionar uma formação com vistas a uma convivência solidária e a compreensão de um mundo em constante transformação.

Em 2011 surgiu o Programa Mais Educação, um programa federal, que buscou, com um maior tempo de permanência do aluno na escola, proporcionar diferentes aprendizagens, mas que ao final se tornou apenas um projeto de reforço escolar com vistas as cobranças para alcançar os níveis de qualidade e exigências de instituições como o Banco Mundial.

Os conceitos de educação integral apresentados na Revolução Francesa, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, nos CIEPS, e no Programa Mais Educação, ilustram as dificuldades de superação entre o discurso e a prática em relação a efetivação de um modelo educacional, mostram como é necessário se compreender a realidade social para se buscar na escola formas de transformação e de superação através do trabalho e como uma modalidade educacional pode impactar na realidade de muitos se constituindo como um direito social.

A análise das experiências históricas no Brasil, foi de grande valia para a reflexão e discussão de alguns pontos como: em todos as experiências foi possível identificar uma concepção específica de educação integral que norteava todo o projeto e sua execução, como as escolas parques de Anísio Teixeira, outro ponto fundamental observado também foi a de projetos que nasceram de problemas sociais, sendo discutidos como pontos para a constituição e efetivação de uma política pública, mas uma das questões que não puderam ser respondidas pelo fator histórico foi se de fato a experiência correspondiam com sua execução o que foi possível de analisar com as experiências recentes de Campinas e de Jundiaí.

Os projetos de Escolas de Tempo Integral, dos municípios de Campinas e de Jundiaí buscam, cada qual com sua especificidade, por meio da oferta de um currículo diferenciado e

de uma organização de espaços físicos e de tempo, proporcionar efetivas condições de aprendizagem.

Como apontado, há muito ainda a ser feito e aprimorado nos projetos, como a questão do direcionamento do projeto em Campinas, que buscam ser construídos por meio das necessidades da realidade social, mas ainda não refletem esses anseios de forma efetiva.

Em Jundiaí, a execução e condução das oficinas é um ponto de questionamento do projeto, somando-se a essas questões locais, a instabilidade relacionada a manutenção de políticas públicas educacionais, quanto ao financiamento e manutenção também é ponto importante a ser considerado.

Apesar do cenário político educacional ser incerto, essas duas experiências municipais, seguem sendo executadas, cada qual com suas particularidades e desafios, mas ambas sendo a concretização de uma política pública educacional que tem permanecido ao longo do tempo, fontes importantes para a pesquisa e para a observação no campo de implantação de políticas públicas.

Assim como em referência a modelos diferenciados de tempo e de espaços para se construir aprendizagem formais e não formais, ao final o que se espera é que experiências como as aqui pesquisadas possam ajudar no debate para a efetivação de uma educação que tenha como objetivo a formação plena do indivíduo sendo essa alicerçada na escola que tenha como princípio a transformação por meio do trabalho.

Com os resultados da pesquisa podemos considerar que os projetos municipais de escolas de tempo integral dos municípios de Jundiaí e Campinas cumprem parcialmente a proposta de uma educação integral.

Em Campinas, apesar do desenvolvimento de projetos que em teoria seriam construídas a partir do interesse e necessidade social, ainda há um percurso para que essa construção seja efetivamente realizada, o que tem como consequência uma proposta fragmentada e sem integração entre o conhecimento científico e o social.

Não é objetivo do projeto municipal propor uma mudança radical, ele foi criado para atender objetivos e demandas de uma população, mas principalmente para cumprir metas como a que consta no Plano Nacional de Educação e uma das consequências de se propor mais do mesmo é que o projeto que poderia proporcionar efetivas mudanças tanto em sua organização curricular pedagógica, como em sua execução se prende a aspectos secundários que ainda fazem da escola um local onde se fragmenta conhecimentos e aprendizagens, que não rompe com a lógica social de exclusão e que não privilegia e realiza a transformação pelo/por conhecimento.

Em Jundiaí, tendo como ponto positivo a execução das oficinas serem realizadas por professores concursados da rede municipal, o que garante minimamente a execução e prosseguimento das atividades propostas, há uma ruptura entre o currículo acadêmico e as outras aprendizagens no tempo e nos espaços, o que não garante uma aprendizagem e formação ampla como é objetivo da proposta.

A execução das políticas públicas educacionais relacionadas a extensão do tempo e atividades diferenciadas partem, segundo as justificativas dos governos, dos problemas sociais, o da população geral é a busca por uma formação mais ampla e que possa preparar o exercício da cidadania, ambas são questões importantes, mas não se discute o primordial: as causas das desigualdades. Assim a reflexão acerca dos conceitos sobre educação integral em uma perspectiva marxista e libertária realizadas nessa pesquisa buscou compreender de maneira mais profunda sobre as causas das desigualdades educacionais e sociais, suas origens e determinantes atuais e quais desafios da classe trabalhadora para sua real libertação da exploração.

Primordialmente é necessário pensar a educação além das condições estabelecidas pelo capital, sendo necessário formular propostas educacionais que sejam capazes de levar para escola, os conhecimentos advindos das realidades sociais, culturais e econômicas. Para que essa premissa se realize a escola precisa ter condições de se emancipar e libertar-se das condições de organização da sociedade atual. Fundamentando suas ações em conhecimentos que tivessem como objetivo a consciência da classe trabalhadora e o trabalho como princípio educativo.

As experiências municipais analisadas buscam proporcionar maior tempo na escola, mas apenas essa questão não é suficiente para uma educação integral, na história da escola de tempo integral de educação integral, a experiência analisada que mais se aproxima de fato dessa denominação seria a conduzida por Anísio Teixeira, nas Escolas Parque, a união entre escola, educação, trabalho, respeito ao meio cultural e social a configuram como uma escola de tempo integral de educação integral.

Na escola parcial é possível desenvolver uma educação integral quando se compreende a totalidade do aluno, como exemplo: aulas que contemplem a transdisciplinaridade, o uso de espaços de diversos, que permitam a participação e inserção da comunidade, que tenham o olhar voltado para o aluno como um indivíduo cheio de potencialidades, que seja crítica e busque a transformação, assim a educação integral pode se concretizar em práticas que já ocorrem em nossas escolas e não apenas em uma extensão de carga horária, não se condiciona tempo com efetivas condições de aprendizagem e educação integral com escola de tempo integral. Assim a educação integral se concretiza quando humaniza o homem e tem como princípio o trabalho.

Esse trabalho buscou contribuir para se discutir a educação integral, a escola de tempo integral e como ela se efetiva em experiências educacionais pontuais e reais, o estudo sobre a execução de uma política pública permite avaliar se essa de fato contempla com seus objetivos, os problemas que ocorrem devido a sua execução e como esses problemas podem ser analisados e solucionados, buscou-se expor fragilidades e aspectos positivos das duas experiências municipais que podem contribuir para a avaliação das duas experiências municipais.

Entende-se que como políticas públicas, que se reformulam, se atualizam ou se extinguem de acordo com necessidades sociais e políticas, o que foi retratado nessa dissertação está em reformulação, o futuro do projeto do município de Campinas se pauta em quais serão os frutos das discussões advindas do fórum sobre a Escola de Tempo Integral.

Em Jundiaí o projeto também passa por discussões ao se procurar um modelo adequado de carga horária docente e sobre a melhor oferta das oficinas. Por esses pontos ainda seria necessário prosseguir com a pesquisa sobre o futuro do programa.

Para que o conceito de educação integral seja efetivado com ou sem estar atrelada a escola de tempo integral é imprescindível a compreensão de um modelo de educação que contemple a formação integral do ser humano e a partir dessa compreensão se efetivar políticas públicas para sua execução, para isso seria necessário se pensar em uma formação inicial e continuada de professores, o investimento em estrutura e em recursos para a escola e outros ambientes que contemplem uma formação integral, um olhar sensível para o meio social e cultural de onde a escola está inserida e principalmente o compromisso por uma educação que transforme o homem e a sociedade.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. Autores Associados (Editora Autores Associados), 2006.

AZEVEDO, Fernando et al. A reconstrução educacional do Brasil ao povo e ao Governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

BAKUNIN, Mikhail Aleksandrovich; SEIJAS, Claudio Lozano. La instrucción integral. José J. de Olañeta, DL, 1979.

BARBOSA, A. na Mae Tavares Bastos. John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais: educação básica. Ministério da Educação, 2013.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas>. Acesso em 12 junho 2019.

BRASIL, Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, modificado pelo Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007a.

_____. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano decenal de educação para todos (1993-2003). 1993.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, v. 26, 2014.

_____. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007c.

_____. Gestão Inter setorial no território. Brasília: MEC/SECAD, 2009. Acesso em: 01 mar. 2018.

_____. Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 01 mar 2018.

_____. Manual da educação integral em jornada ampliada para obtenção de Apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE/educação integral. Brasília, DF: MEC/SEB, 2011a.

_____. Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília, DF MEC/SEB, 2011b.

_____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de out. 2016.

_____. Programa Novo Mais Educação: documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/90251-caderno-orientador-pnme/file>. Acesso em 12 junho 2019.

BOTO, Carlota Malta Cardoso. A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1988.

CADERNO. Bairro-escola passo a passo. Associação cidade escola aprendiz. MEC/ UNICEF / Prefeituras de Belo Horizonte e Nova Iguaçu. 2007.

CAMPINAS. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Campinas. Campinas, 2011.

CAMPINAS. Resolução SME n.05 de, 10 de março de 2014. Dispõe sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das Unidades Educacionais integrantes do Projeto Piloto "Escola de Educação Integral- EEI". Diário Oficial do Município. Campinas, SP, n. 10.826, Ano XLIV, 10 mar. 2014a.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico Adendo 2014 – EMEF “Professor Zeferino Vaz”. 2014b.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico 2015 – EMEF “Professor Zeferino Vaz”. 2018.

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

COELHO, Lúgia Martha. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. JORNADA DO HISTEDBR-HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, v. 5, p. 1-9, 2005.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil Educação: Teoria e Prática, p. 62-62, 1999.

CHASIN, José. O integralismo de Plínio Salgado: Forma Regressiva no Capitalismo Hipertardio. Belo Horizonte: UNA Editorial, 1999.

CAMPOS, Paulo de A. Temas e teimas em educação. Niterói:: Imprensa Universitária da Universidade Federal Fluminense, 1990.

COELHO, LMC da C. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. Reunião anual da ANPED, v. 27, 2004.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In.: TOMMASI, L. WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs). O Banco Mundial e as políticas Educacionais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DA CUNHA, Maria Isabel; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 90, n. 226, 2009.

DEWEY, John; TEIXEIRA, Anísio. Liberalismo; Liberdade e cultura. Companhia Editora Nacional, 1970.

DEWEY, John. Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. Dewey, J. Como pensamos, v. 4, p. 26-42, 1953.

_____. Democracia e Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____. El Hombre y sus Problemas. Tradução de Eduardo Prieto. 2. ed. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1961.

EBOLI, Terezinha. Uma experiência de educação integral. Fundação Getúlio Vargas, 1969.

FILHO, Lourenço. Dewey e a Pedagogia Americana: In: DEWEY, John. Vida e Educação. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Melhoramentos, 1978.

GADOTTI, Moacir. Educação comunitária e economia popular. Cortez Editora, 1993.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Cadernos Cenpec. Nova série, v. 1, n. 2, 2006.

GUARÁ, Isa Maria. Educação integral: articulação de projetos e espaços de aprendizagem. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2007.

GRAMSCI, Antonio. Cronache Torinesi, Einaudi Editore, 1980; pp. 440-442. Avanti!, ano XX, nº 198, 18 de julho de 1916. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Revisão: Paolo Nosella.

GRAMSCI, Antonio. Cronache Torinesi, Einaudi Editore, 1980; pp. 536-537. Avanti!, ano XX, nº 250, 8 de setembro de 1916, na seção “Sotto la mole”. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Revisão: Paolo Nosella..

GRAMSCI, Antonio. Os cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. (vol. 2); Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HÖFLING, Eloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos CEDES: 55. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2001, pp. 30-41.

INTEGRALISMO. Manifesto de 7 de outubro de 1932. Ação Integralista Brasileira, s/d. Disponível em: < <http://www.integralismo.org.br/?cont=75.#.XP3hIhKjIU>>.

JAEGER, Werner Wilhelm. Paideia: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAEGER, Werner Wilhelm. Paidéia: a formação do homem grego. Martins Fontes, 2003.

JUNDIAÍ. Decreto 25.059 Diretrizes para o programa de escola de tempo integral Jundiaí/SP. 2014

_____. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí (DCEBMJ) SP. Organização CEDUCAMP – Consultoria Educacional e Assessoria Pedagógica Campinas. 2016.

LE PELETIER, Louis et al. Plan d'éducation nationale. Enfance, v. 42, n. 4, p. 91-119, 1989.

LEHER, Roberto; MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

LUCENA, Carlos et al. Pistrak e Marx: os fundamentos da educação russa. Revista HISTEDBR On-line, v. 11, n. 41e, p. 271-282, 2011.

KROPOTKIN, P. O Princípio Anarquista e Outros Ensaio; organização e tradução Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Estudos Libertários: Ed. Hedra, 2007.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. São Paulo: Paz e Terra, 7. ed, 2002.

PARO, Vitor Henrique. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. Cortez, 1988.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lucia Maria da Franca. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. 2006.

PEREIRA, J. M. M. O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008). 2009. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Bloch Editores, 1968.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. Autores Associados, 2001.

RIO DE JANEIRO. Programa especial de educação, Relatório geral 1984-1987. Rio de Janeiro, 1987.

MALATESTA, Errico. Ideologia Anarquista. Montevideu: Recortes, 2008.

MANACORDA, Mário Alighiero. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero; NOSELLA, Paolo; OLIVEIRA, Rosa dos Anjos. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. Crítica do Programa Social-democrata de Gotha. IN: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Crítica da educação e do ensino: Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, p. 88-91, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A sagrada família ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes. São Paulo: Bomtempo, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; FEUERBACH, Ludwig. A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach. 8. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

MARX, Karl; ENGLES, Friedrich. Contribuição à crítica da economia política. Tradução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELLO, Guiomar Namó. Educação escolar: paixão, pensamento e prática. Em Aberto, v. 5, n. 30, 2011.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. Mundo do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2. ed., 2008.

MOLL, Jaqueline. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Educação libertária no Brasil: Acervo João Penteadó: Inventário de Fontes. Editora FAP-UNIFESP, São Paulo, 2013.

MOREIRA, Vânia Losada. Brasília: a construção da nacionalidade: um meio para muitos fins, 1956-1961. EDUFES, 1998.

MORIYÓN, Félix Garcia. Educação libertária. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NOSELLA, Paolo; DE AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A Escola de Gramsci. Teoria e prática da educação, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2012.

NOSELLA, Paolo; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, Demerval. Mario Aligheiro Manacorda: aos educadores brasileiros. Campinas: Unicamp/HISTEDBR-FE/CNPq, p. 1-26, 2007.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: relendo Gramsci. Gramsci e o Brasil, 2004.

SALGADO, P. O que é integralismo. Rio de Janeiro: Editora Schmidt, 1933.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. Bases Legais da Educação Integral. São Paulo: SEE/CENP, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. Diretrizes da Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEE/CENP, 2006.

_____. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Projeto Escola de Tempo Integral – Tempo e Qualidade. Construção de uma Proposta – Ciclos I e II, São Paulo, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Estabelece diretrizes para a reorganização curricular do Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas. Resolução SE 93 dezembro de 2008.

_____. Diretrizes do Programa Ensino Integral. Escola de Tempo Integral. São Paulo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 24, 2012.

_____. Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional. Autores Associados, 2016.

SOBOUL, Albert. Portraits de révolutionnaires. Messidor/Editions sociales, 1986.

STOCK, Suzete de Cassia Volpato et al. Entre a paixão e a rejeição: a trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo-Americana. 2004.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. Roteiro, v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? Revista Contemporânea de Educação, v. 9, n. 17, p. 24-41, 2014.

PISTRAK, Moisey. A escola-comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, Moisey. Ensaio sobre a escola politécnica. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PISTRAK, Moisey. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PIOZZI, Patrizia et al. Utopias revolucionárias e educação pública: Rumos para uma nova cidade ética. Educação & Sociedade, 2007.

PROUDHON, Pierre-Joseph. A nova sociedade. Porto: Rés, 1970.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista crítica de ciências sociais, n. 78, p. 3-46, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. Vida e Educação. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. A Escola Parque da Bahia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p.246-253

_____. Educação e Mundo Moderno. São Paulo: Companhia. Editora Nacional, 1969.

_____. Educação Não é Privilégio. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. (1997). *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ. (Original publicado em 1936).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis, trad. Luiz Fernando Cardoso, 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

QUADRO 01
MATRIZ CURRICULAR PROJETO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
CAMPINAS 2014

ESCOLA: EMEF/EJA ZEFERINO VAZ - CAIC				MUNICÍPIO: CAMPINAS																																				
CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL				ANO: 2014																																				
TURNO: PERÍODO INTEGRAL				MÓDULO: 40 SEMANAS - 200 DIAS LETIVOS																																				
ANUAL				CICLO I						CICLO II						CICLO III						CICLO IV						TOTAL CARGA HORÁRIA LETIVA												
LEI FEDERAL Nº 9394/96	BASE NACIONAL COMUM	EIXO DE TRABALHO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ano			2º ano			3º ano			4º ano			5º ano			6º ano			7º ano			8º ano				9º ano											
				BC	ET	CHS	CHL	BC	ET	CHS	CHL	BC	ET	CHS	CHL	BC	ET	CHS	CHL	BC	ET	CHS	CHL	BC	ET	CHS	CHL		BC	ET	CHS	CHL								
							LÍNGUA PORTUGUESA	6	3	9	360	6	3	9	360	6	3	9	360	6	2	8	320	6	2	8	320	5	1	6	240	5	1	6	240	5	1	6	240	5
			ARTE	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	1800
			CULTURA E CIÊNCIA	5	2	7	280	5	2	7	280	5	2	7	280	5	2	7	280	5	2	7	280	4	1	5	200	4	1	5	200	4	1	5	200	4	1	5	200	2200
			MATEMÁTICA	2	2	4	160	2	3	5	200	2	3	5	200	2	2	4	160	2	2	4	160	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	1680
			Ciências	2	2	4	160	2	1	3	120	2	1	3	120	2	2	4	160	2	1	3	120	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	1480
			DIREITOS HUMANOS	2	1	3	120	2	1	3	120	2	1	3	120	2	1	3	120	2	1	3	120	2	2	4	160	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	1480
			HISTÓRIA	2	1	3	120	2	1	3	120	2	1	3	120	2	1	3	120	2	1	3	120	2	2	4	160	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	1440
			GEOGRAFIA	2	1	3	120	2	1	3	120	2	1	3	120	2	1	3	120	2	1	3	120	2	2	4	160	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	1440
			CORPO E MOVIMENTO	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	1800
			EDUCAÇÃO FÍSICA	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	1800
			LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1	2	3	120	1	2	3	120	1	2	3	120	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	1320
			TRABALHO E MOVIMENTO ESTUDANTIL	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	1800
			TOTAL GERAL DO CURSO - CARGA HORÁRIA	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	16200		
			ENSINO RELIGIOSO	1				1				1				1				1				1				1				1				1				

1- As questões de Ética, Pluralidade Cultural e Cidadania, Educação Ambiental, Saúde, Sexualidade Humana, Estudos Básicos de Direito do Consumidor, Educação para o Trânsito e Direito do Idoso serão ministradas dentro dos eixos de trabalho.

2- O componente curricular Educação Física deve ser ministrado no mesmo turno das aulas regulares.

3- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todos os eixos de trabalho.

4 - Ensino Religioso - de matrícula facultativa - conforme Lei nº 9.475/97 que dá nova redação ao art.33 da LDB

5- BC - Base Nacional Comum ET - Eixo de Trabalho CHS - Carga Horária Semanal CHL - Carga Horária Letiva

QUADRO 2
MATRIZ CURRICULAR PROJETO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
CAMPINAS 2018

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL																					
Característica do curso: ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (EEI)												Estrutura Modular: 40 SEMANAS									
LEI FEDERAL Nº 9394/96 LEI MUNICIPAL Nº 12502/2006 DECRETO Nº 18.242/2014	BASE NACIONAL COMUM	COMPONENTES CURRICULARES	CICLO	CICLO	CICLO	CICLO	CICLO	CICLO	CICLO	CICLO	CICLO	CICLO	CICLO	CHT							
			I - 1ª	I - 2ª	I - 3ª	II - 4ª	II - 5ª	III - 6ª	III - 7ª	IV - 8ª	IV - 9ª										
			ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO									
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA							
		Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	6	240	1960				
		História	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	6	240	1960				
		Geografia	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	6	240	1960				
		Ciências	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	6	240	1960				
		Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	6	240	1960				
		Arte	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	6	240	1960				
		Educação Física	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	6	240	1960				
		Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360				
		Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	0	0	0	0	0	5	200	5	200	0	0	6	240		640				
		CARGA HORÁRIA PARCIAL	36	1440	36	1440	36	1440	41	1640	41	1640	43	1720	49	1960	43	1720	14720		
		PARTE DIVERSIFICADA																			
		Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	5	200	5	200	5	200	0	0	0	0	6	240	0	0	6	240	6	240	1320
		Cultura, Identidade e Lugar	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200									1000
		CARGA HORÁRIA PARCIAL	10	400	10	400	10	400	5	200	5	200	6	240	0	0	6	240	6	240	2320
		CARGA HORÁRIA TOTAL:	46	1840	46	1840	46	1840	46	1840	49	1960	49	1960	49	1960	49	1960	49	1960	17040
LEGENDAS:		<p>1) Componente curricular Ensino Religioso e de matrícula facultativa.</p> <p>2) Os estudos relacionados à História e cultura afro-brasileira e indígena, ética, pluralidade cultural e cidadania, meio ambiente, saúde, orientação sexual, filosofia, estudos básicos do direito ao consumidor, educação para o trânsito, direitos humanos, prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, símbolos nacionais e direitos da criança e do adolescente são tratados de forma interdisciplinar e transversal e coadunam com a concepção de currículo manifesta nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas.</p> <p>3) Na EEI o currículo é organizado por eixos de trabalho que abarcam os componentes curriculares da Base Nacional Comum, pressupõem planejamento coletivo e longitudinal e devem promover a integração entre os diversos campos do conhecimento valorizando o saber da comunidade local e a historicidade do conhecimento.</p> <p>4) O Componente Curricular Cultura, Identidade e Lugar (CIL), na EEI, estuda temas relacionados à realidade local que são definidos pela comunidade educacional e visam estimular a percepção de pertencimento social.</p>																			

QUADRO 3
MATRIZ CURRICULAR ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL JUNDIAÍ 2018

EMEB PROF. ANTONIO ADELINO MARQUES DA SILVA BRANDÃO												
ANEXO 7- <u>Matriz curricular</u>												
Matriz Curricular CURSO: Ensino Fundamental - Ciclo I - Tempo Integral												
Ano de início: 2018		Turno: Diurno		Módulo: 40 semanas								
Horário das aulas: 1º ao 5º Ano - 7h30 às 16h30				Hora-aula: 60 min								
Colação - 10 min				Lanche da manhã - 10 min								
Intervalos:		Almoço e descanso - 1h		Lanche da tarde - 10 min								
Lei Federal 9394/1996	Res. CNE/CEB 07/2010	Base Nacional Comum	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano			
			• Línguas e Códigos	• Língua Portuguesa	7	7	7	7	7			
				• Arte	2	2	2	2	2			
				• Educação Física	2	2	2	2	2			
			• Matemática	• Matemática	6	6	6	6	6			
			• Ciências da Natureza	• Ciências Físicas e Biológicas	2	2	2	2	2			
			• Ciências Humanas	• História	2	2	2	2	2			
				• Geografia	2	2	2	2	2			
			BASE NACIONAL COMUM - Nº de Aulas Semanais					23	23	23	23	23
			PD	• Línguas e Códigos	• Inglês	2	2	2	2	2		
PARTE DIVERSIFICADA - Nº de Aulas semanais					2	2	2	2	2			
TOTAL SEMANAL DE AULAS					25	25	25	25	25			
Currículo Complementar	Obrigatório	• Acompanhamento Pedagógico L P (Leitura)	2	2	2	2	2					
		• Acompanhamento Pedagógico L P (Produção de texto)	2	2	2	2	2					
		• Acompanhamento Pedagógico em Matemática	4	4	4	4	4					
		• Oficina de Esporte	2	2	2	2	2					
		• Oficina de Música	1	1	1	1	1					
	Opcional	• Oficina (Educação socioambiental e sociocomunitária)	1	1	1	1	1					
		• Oficina de Expressão Corporal	1	1	1	1	1					
		• Oficina de Valores	1	1	1	1	1					
		• Oficina de Experimentos	1	1	1	1	1					
		Oficinas - Nº de Aulas Semanais					15	15	15	15	15	
TOTAL SEMANAL DE AULAS					40	40	40	40	40			
CARGA HORÁRIA TOTAL ANUAL					1800	1800	1800	1800	1800			