



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E A RELAÇÃO COM O BINÔMIO FORMAÇÃO INTEGRAL/PROTEÇÃO SOCIAL

Fernanda Ribeiro de Souza

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

ffernandinhaa_sj@hotmail.com

Resumo:

Este artigo aborda a ampliação do tempo escolar, buscando identificar o modo como a estratégia em curso tem se materializado nas escolas públicas do país, sobretudo no que diz respeito ao binômio: formação integral/proteção social. Para tanto, abordamos um breve histórico sobre as principais experiências de educação integral e em tempo integral desenvolvidas no país. Versamos ainda, sobre o caráter assistencialista que as experiências de educação em tempo integral tendem a assumir nas práticas historicamente desenvolvidas, destacando a aproximação do Programa Mais Educação com a perspectiva compensatória de atendimento e de proteção social. As experiências de escolas de educação em tempo integral, vinculadas ao Programa Mais Educação, demonstram poucos avanços no sentido da ressignificação curricular, a submissão à perspectiva de currículo instrumental e imediatista, adaptando e reproduzindo o tradicional modelo de escola voltada para as classes populares no país.

Palavras-chave: Educação em tempo integral; Políticas sociais; Formação integral; Proteção social.



Introdução

O Programa Mais Educação tem destaque enquanto estratégia de ampliação do tempo nas escolas públicas do país. Instituído em 2007, pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010), chegou progressivamente a atender mais de 60.000 escolas brasileiras em 2015, custeando a aquisição de materiais permanentes e de consumo, a contratação de serviços e ressarcimento de monitores para a realização de atividades socioeducativas em jornada ampliada.

No ano de 2016, o Programa sofreu com as contingências orçamentárias em âmbito federal, e passou por um processo de retração, limitando-se ao atendimento de aproximadamente 26 mil escolas.

O Programa expressa uma estratégia do governo Federal para a ampliação do tempo escolar, em resposta aos marcos normativos enunciados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014a), relacionando a ampliação do tempo escolar ao desenvolvimento pleno e à garantia dos direitos básicos às crianças e adolescentes.

Este artigo aborda a ampliação do tempo escolar, buscando identificar o modo como a estratégia em curso tem se materializado nas escolas públicas do país no que diz respeito ao binômio, nem sempre articulado: formação integral/proteção social.

Entendemos que a compreensão das atuais estratégias de ampliação do tempo escolar exige uma análise mais aprofundada, considerando os aspectos históricos, políticos e produtivos que permeiam a organização e as finalidades da educação pública em uma sociedade de classes.

Para tanto, abordamos neste artigo um breve histórico sobre as principais tendências de educação integral e em tempo integral desenvolvidas no país, entrelaçando à própria emergência do modelo de escola pública para o atendimento das classes populares, que se multiplica progressivamente a partir da década de 1920.

Versamos ainda, sobre o caráter assistencialista que as experiências de educação em tempo integral tendem a assumir nas práticas historicamente desenvolvidas, destacando a aproximação do Programa Mais Educação com a perspectiva da proteção social.

Educação Integral e em tempo integral: a retomada histórica do debate sobre a ampliação do tempo escolar



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A democratização da escola de massa no Brasil tem início a partir da década de 1920, frente às demandas impostas pela emergência de um modelo de desenvolvimento urbano industrial no país, com intensas transformações na economia e na sociedade.

Esse processo de abertura da escola para as classes populares não foi acompanhado por uma preocupação com a qualidade, com a permanência e progressão dos estudantes no processo de escolarização.

Na medida em que a escola passou a receber a classe trabalhadora, passou a organizar-se um currículo simplificado, minimalista, para o atendimento das necessidades mais básicas de formação, de modo que a ampliação do acesso intensificou a precarização da educação das classes populares (NOSELLA, 2011).

Portanto, à classe trabalhadora foi relegada uma escola massificada, secundária, pobre, na qual o processo de formação se reduz a um rápido mecanismo técnico e instrumental.

A reforma paulista de 1920, idealizada por Sampaio Dória, é notório exemplo deste processo. De acordo com Cavaliere (2003), a política pioneira expressava os anseios da população e da própria classe dominante à democratização do acesso à escola primária. Visava potencializar a utilização do espaço escolar em virtude da grande demanda a ser atendida, numa medida de racionalização para a alfabetização em massa.

A política desdobrou o turno de atendimento das instituições escolares, que passaram a atender em dois ou três períodos. Reduziu a jornada de atendimento escolar primário para dois anos letivos e o turno escolar para duas horas e meia de aula por dia (CAVALIERE, 2003).

Posteriormente, a medida foi aderida em outras regiões do país, como solução para a ampliação da oferta de vagas, conduzindo um processo de democratização quantitativa e precarização da estrutura escolar, agravando as contradições entre o acesso à educação pública e a qualidade.

Em meio a este processo de democratização por meio da simplificação e precarização da oferta educativa para as classes populares, emergiram experiências e alternativas que expressavam ideais de resistência ou uma preocupação com a qualidade da educação que vinha sendo democratizada. Essas investidas contribuíram, cada uma a seu modo, para a construção do(s) conceito(s) de educação integral no país.

Portanto, a compreensão histórica do conceito de educação integral passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional deste período, marcado por uma efervescência intelectual, com reformas e ideais que atendiam a diferentes posicionamentos político-sociais e teórico-metodológicos.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Coelho (2009) aponta que da década de 1930 até a década de 1950 coexistiram diversas correntes que defendiam diferentes propósitos de educação integral. Dentre essas correntes, a autora destaca os católicos¹, que influenciaram fortemente a educação brasileira desde o período colonial; os anarquistas², mais presentes na década de 1920; os integralistas³, cujo auge das atividades centrou-se na década de 1930; e o movimento liberal⁴, fundado na Escola Nova, também na década de 1930.

A organização curricular das experiências evidencia aspectos da opção filosófica, ideológica, política e teórica dos movimentos e da conjuntura em que foram desenvolvidas. No movimento anarquista, percebemos uma organização curricular que se amplia para além da escola e aproxima o trabalho e a educação na formação das múltiplas dimensões humanas, tendo como pano de fundo uma perspectiva libertária e emancipatória.

O currículo nas perspectivas integralista e católica aponta para a educação associada à religião com vistas à instrução, formação moral numa perspectiva conservadora, em que o ensino mecânico e tradicional de conteúdos e valores visa à integração social.

Na perspectiva liberal, o currículo assume uma perspectiva democrática, pautada na ampliação das funções da escola, por meio da instrução aliada à oferta de atividades de cunho prático diverso, propiciando uma formação instrumental e o atendimento das crianças das classes populares, diante das demandas de uma sociedade em rápido processo de transformação.

Anísio Teixeira, grande expoente do movimento liberal, implementou em 1950, em Salvador, Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Compreendia quatro escolas-classe, nas quais eram desenvolvidas atividades de instrução intelectual convencionais, e uma escola-

¹ Os católicos, que exerceram o controle hegemônico sobre a educação desde o período colonial fundamentavam-se em uma concepção de educação pautada na disciplina rigorosa e em atividades intelectuais, físicas, artísticas e religiosas para a formação integral do homem, apresentando cunho político e formativo conservador.

² A concepção anarquista, desenvolvida de modo mais significativo na década de 1920, também conhecida como pedagogia libertária, tinha como princípio básico a liberdade plena dos seres humanos. De acordo com Gallo (2002), a proposta ensejada pelos anarquistas é, por sua própria definição, uma concepção de educação integral, transgredindo a tendência de ampliação do tempo.

³ A proposta de educação do movimento integralista defendia a formação do homem completo, por meio da articulação entre educação e instrução para a formação intelectual, física, espiritual, religiosa, artística, moral e civil. Tomando como fundamento a tríade Deus, Pátria e Família, a educação integralista considerava a totalidade do ser humano, com base na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina, tendo, portanto um cunho político, filosófico e ideológico conservador e de direita (COELHO, 2006).

⁴ Os liberais desenvolveram uma concepção de educação integral visando à reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento urbano industrial e democrático do país, propondo mudanças profundas nas propostas educacionais na década de 1930. Contrapondo-se às ações de simplificação do ensino primário, baseadas na reforma paulista, que tomavam a alfabetização em massa como um fim em si mesmo, o movimento liberal defendia a necessidade de ampliar as funções sociais e culturais da escola (CAVALIERE, 2010).



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

parque, contendo pavilhões de trabalho e atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições), ginásio, teatro e biblioteca, além de restaurante e prédio administrativo. As atividades escolares eram divididas em dois períodos, um de instrução em classe e outro no qual eram desenvolvidas atividades físicas, artísticas, sociais e de trabalho manual (TEIXEIRA, 1962).

Na década de 1980, com a pretensão de democratizar a escola pública e elevar a sua qualidade, foram implantadas diversas experiências, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), implementado no estado de São Paulo, marcado pelas parcerias com o terceiro setor para a oferta de jornada escolar ampliada para as classes populares; o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), implementado a nível nacional no início da década de 1990, buscando propiciar atendimento integral por meio do desenvolvimento de atividades nos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) (CELLA, 2010).

Nas experiências pós década de 1980, de modo geral, evidenciamos uma perspectiva cada vez mais relacionada à assistência/proteção social, visto que as escolas em tempo integral direcionam-se às classes populares e visam o atendimento, por meio de um currículo voltado, em um turno para a instrução e no outro para a formação em diversas áreas (artística, esportiva, cultural), permeado pela questão da promoção da saúde e garantia de condições básicas como alimentação, higiene, atendimento médico, etc.

É possível identificar o prevalecimento, no caráter das políticas educativas, das perspectivas fundadas em concepções liberais, especialmente nas contribuições teóricas e na experiência educativa em tempo integral implementada por Anísio Teixeira.

O projeto dessas instituições expressou alguns avanços no sentido da ampliação das possibilidades formativas ofertadas às classes populares, entretanto, ainda permaneceu distante de um projeto implicado na emancipação e transformação social.

De modo geral, as experiências marcaram-se pela descontinuidade, pelo baixo investimento por parte do Estado, pela reprodução de modelos escolares de formação mínima e pela não universalização.

O modo como as experiências foram desenvolvidas em sua materialidade evidencia a dificuldade de articular os propósitos de formação integral com a ampliação do tempo integral, uma vez que, a primeira tende a sucumbir ao caráter assistencialista.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Ao analisarmos os desdobramentos políticos, econômicos e os problemas educacionais de nossa história recente, verificamos adversidades que surgiram com a própria instituição da escola pública brasileira, o que significa que temos avançado no sentido da democratização do acesso ao ensino básico para as classes populares, no entanto, nos mantemos inertes no que se refere à melhoria da qualidade da educação.

As ações paliativas do Estado com relação aos problemas sociais, à pobreza, à violência, à criminalidade, à exclusão e negação de direitos básicos, como saúde, moradia e a própria educação, não chegam ao cerne do problema: a superexploração do trabalho pelo capital, que produz e reproduz as desigualdades sociais.

Diante da incapacidade das políticas públicas na superação dos problemas sociais enraizados no modo de produção vigente, as questões sociais tendem a se sobrepor às questões pedagógicas e formativas no âmbito da educação em tempo integral, especialmente na medida em que não se efetiva um processo de questionamento, problematização e redimensionalização do projeto formativo da escola capitalista.

O Programa Mais Educação enquanto estratégia para a ampliação do tempo escolar: educação integral ou atendimento em tempo integral

O Programa Mais Educação prevê o redimensionamento dos tempos, espaços e do currículo escolar, propondo uma perspectiva ampliada e interdisciplinar de currículo, a integração da escola a novos espaços educativos (bibliotecas, centros comunitários, parques, praças, museus, etc.), a articulação entre os saberes escolares e os saberes da comunidade e a integração das políticas educativas e sociais.

De acordo com a cartilha Passo a Passo Mais Educação (BRASIL, 2013), o Programa Mais Educação assume um caráter de gestão política intersetorial, prevendo a articulação entre a Educação, a Assistência Social, Cultura e Esporte, ações e programas, de modo a garantir a proteção social e potencializar o papel da escola como espaço de ampliação das oportunidades educativas. “A intersetorialidade é compreendida como concentração de esforços interinstitucionais para assegurar a integralidade no atendimento dos direitos sociais (LECLERC, 2012, p. 314)”.

No seio do Programa é possível identificar a pretensão de ampliar as oportunidades culturais e sociais àqueles aos quais elas foram historicamente negligenciadas. Neste sentido, o Programa Mais Educação destina-se ao atendimento prioritário de minorias e contingentes em vulnerabilidade social, caracterizando-se, de acordo com Moll (2012), por uma estratégia



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

de discriminação positiva e de política afirmativa, buscando superar uma política educativa meramente compensatória.

Em se tratando de uma agenda em construção, com perspectivas reais de universalização, é louvável e necessário que se comece por aqueles historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais da sociedade em função de suas condições concretas de existência, desde que tal pressuposto se consolide como ação afirmativa e como discriminação positiva em seu processo de inserção societária (MOLL, 2012, p. 141).

Esta perspectiva torna-se evidente e se materializa por meio dos critérios⁵ para a vinculação das escolas ao Programa, priorizando estudantes em situação de vulnerabilidade social, déficit ou defasagem na aprendizagem.

Evidenciamos, portanto, a construção de uma política de educação pública em tempo integral, que se pretende universal, porém, materializa-se direcionada inicialmente para o atendimento das classes populares, aproximando-se de experiências e educação em jornada ampliada desenvolvidas em nossa história recente.

Para o cumprimento das finalidades que se propõe, o Programa assume a ampliação do tempo escolar como uma premissa para efetivar o atendimento integral e a proteção dos sujeitos. Oferta atividades organizadas em macrocampos que ampliam a base curricular comum, tais como Acompanhamento Pedagógico, Agroecologia, Iniciação Científica, Educação em Direitos Humanos, Esporte e Lazer, Cultura, Artes e Educação Patrimonial, Memória e História das Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2014b).

É possível evidenciar, no modo como se organiza a estratégia de ampliação do tempo escolar a partir do Programa Mais Educação, uma proximidade com as experiências desenvolvidas historicamente no país, retomando a questão da escola como espaço com funções ampliadas, local de garantia de direitos, para além da sua função específica.

Ao focar ações de ampliação do tempo escolar no atendimento às suas necessidades básicas, o faz em detrimento da escolarização necessária para a formação humana, assumindo uma visão assistencialista e compensatória.

Em estudo realizado em uma escola pública vinculada ao Programa Mais Educação que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental, identificamos a reprodução de práticas e

⁵ Os critérios explícitos no Manual de Educação Integral (BRASIL, 2014b) demonstram que, dentre as prioridades para vinculação de novas instituições, estão escolas urbanas que possuam IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica baixo, escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. Para a seleção de unidades escolares do campo, são estabelecidos critérios como: municípios com taxa de população “não alfabetizada” maior que 15%; municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural; municípios com 30% da população “rural”; municípios com assentamento, escolas quilombolas e indígenas.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

tendências de organização pedagógica e curricular na jornada ampliada, com forte conotação de reforço e complemento para a consolidação de habilidades básicas de leitura, escrita, do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático (SOUZA, 2016).

A escola em tempo integral tende a repetir tarefas e metodologias da escola de turno parcial, sem a ressignificação de seu projeto pedagógico e curricular, especialmente no que diz respeito às necessárias reconfigurações no sentido da efetivação de uma proposta emancipadora e plena de formação humana.

A ampliação das funções da escola com o atendimento em jornada ampliada também conduz à responsabilização por uma série de atividades não tipicamente escolares como as questões de higiene, saúde, alimentação, cuidados, afetividade, dentre outros.

A intensificação dessas ações sem o necessário investimento em formação continuada aos docentes e distanciada da construção de projetos coletivos engajados na oferta de uma formação integral, tem contribuído para a manutenção e reprodução de processos de formação mínima e instrumental, historicamente destinados às classes populares, com a associação da “[...] instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população ainda em grande parte pouco marcados pelo ethos escolar” (CAVALIERE, 2002, p. 249).

Em pesquisa em uma rede municipal de educação vinculada ao Programa Mais Educação, Moreira (2014) verificou que, diante da prioridade em atender regiões periféricas e estudantes em condições de vulnerabilidade, o mesmo passou a ser concebido por profissionais envolvidos em sua execução como uma estratégia compensatória, voltada para a oferta de mais educação para os sujeitos com condições sociais inferiores.

Para a estudiosa, esta perspectiva desloca preocupação sobre a centralidade da oferta da educação em tempo integral do currículo, do que se ensina e se aprende, para o atendimento das necessidades básicas dos estudantes. Neste sentido, a educação integral perde parcialmente seu potencial transformador, pois pode ser interpretada e implementada como uma proposta de oferta de tempo de escolarização, para que os estudantes das classes populares tenham resultados semelhantes aos demais estudantes, assimilando-se a um projeto de reforço escolar.

Na mesma direção, Algebaile (2009) indica o viés problemático que emerge frente à ampliação das funções da escola pública na perspectiva de proteger e educar, assumindo funções assistencialistas e compensatórias.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Para a autora, no atual cenário de hegemonia neoliberal, a ampliação das funções da escola, incorporando tarefas de proteção social, é uma expressão da redução das políticas sociais e da omissão do Estado de responsabilidades, transformando a escola pública elementar brasileira em uma espécie de “posto avançado do Estado” (ALGEBAILLE, 2009), contribuindo ainda para a precarização das condições para o cumprimento de sua função específica, que é socializar os conhecimentos historicamente elaborados.

Diante de estratégias e ações que emergem como medidas paliativas contra a pobreza e as desigualdades sociais, a ampliação do tempo escolar acaba se ancorando em parcerias com empresas privadas, no trabalho voluntário por meio da contratação de monitores, na mobilização da comunidade e na terceirização de serviços de profissionais contratados para atividades pontuais e desarticuladas do currículo.

Libâneo (2016) destaca que as políticas educacionais expressas pelos documentos e orientações dos organismos internacionais⁶, associadas a medidas de “alívio” da pobreza transferem à escola a perspectiva de acolhimento e proteção social, secundarizando a questão pedagógica e curricular, geralmente reduzida a uma perspectiva instrumental⁷. “Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo (LIBÂNEO, 2016, p. 40)”.

A escola considerada como local de proteção social torna-se “posto avançado do Estado”, conforme propõe Algebaile (2009), secundarizando o processo formativo, ao passo em que foca em ações socioeducativas e compensatórias, voltadas para a população de baixa renda. Com isso, fica diluído seu papel de socializar os conhecimentos historicamente elaborados, e aos pobres é oferecido um currículo empobrecido.

Considerações finais

Vivenciamos um reavivamento das propostas de educação jornada ampliada no país, que traz à tona experiências, concepções e práticas de educação integral e em tempo integral

⁶ Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

⁷ As orientações e diretrizes implementadas nas últimas décadas sob a égide do neoliberalismo expressam políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas. De acordo com Libâneo (2016) tal tendência tem sido dominante no sistema de ensino brasileiro, associando-o a programas de alívio à pobreza e de redução da exclusão social. Esta perspectiva de currículo relaciona-se a uma formação mínima pautada em competências e habilidades necessárias à integração social e distanciadas de uma formação geral sólida.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

desenvolvidas em nosso passado recente, buscando uma síntese que direcione um caminho sustentável para a construção da escola pública de educação integral e tempo integral no país.

Evidenciamos que a ampliação do tempo tem se dado sem o devido investimento na reestruturação das escolas e ressignificação pedagógica e curricular, como ocorreu em algumas das experiências passadas, especialmente a partir da década de 80, que buscavam firmar parcerias com o setor privado para a oferta do tempo ampliado, em vez de investir para garantir a melhoria qualitativa e não apenas quantitativa na oferta.

Diante do histórico processo de desmantelamento da educação pública, especialmente por se destinar às classes populares, torna-se necessário problematizar as determinações postas, mesmo quando analisamos programas de Estado com intenções e discursos voltados para a melhoria da qualidade da educação.

Ressaltamos que a ampliação do tempo escolar traz a tona o desafio de promover um processo educativo reinventado, que não se confunda com ações compensatórias, paliativas ou pontuais, mas que se consolide como política pública universal e de direito.

A ampliação das funções da escola, sem a necessária reconfiguração de suas práticas traz, para além da ampliação do tempo escolar e das oportunidades de aprendizagem, o risco de esvaziamento das funções essenciais e da possibilidade de formar as classes trabalhadoras numa perspectiva integral, democrática e emancipadora.

A educação em tempo integral não pode se deslocar de uma formação mais ampla. Neste sentido, a proposta da escola não pode ficar à mercê dos que prestam serviços voluntários, do espontaneísmo e da desprofissionalização. Deve estar ancorada em um projeto coletivo de educação integral, circunstanciada por finalidades e objetivos pedagógicos que integrem todas as atividades curriculares na direção do cumprimento da sua função social específica, que é a ampliação do repertório cultural e a formação humana integral, independente de origem ou classe social.

Assim, a escola em tempo integral comprometida com a formação integral reafirma as necessidades históricas da classe trabalhadora, qual seja: o acesso ao conhecimento universal, sistematizado socialmente produzido.

A adaptação da escola pública brasileira tradicional para o atendimento em tempo integral com a reprodução de práticas, intensificação de processos de escolarização instrumentais e imediatistas evidencia que a proposta de ofertar “mais educação” mascara um movimento pouco inovador, focado mais na ampliação do tempo e do atendimento escolar do



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

que na ampliação qualitativa das perspectivas de formação científica e cultural das classes populares.

Destacamos assim, os riscos de descaracterização do papel da escola e a necessidade de enfrentar as questões curriculares, pedagógicas e estruturais que permeiam as políticas e os processos de formação nas escolas brasileiras. Desafios que não podem ser defrontados sem o necessário investimento e responsabilização do Estado, tanto na oferta de formação continuada aos docentes, que também precisam ser de tempo integral, valorizados e adequadamente remunerados, quanto no provimento das necessidades estruturais, de custeio e capital das escolas públicas para a oferta em jornada ampliada.

Referências

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 352 p.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília, DF, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1990.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2001.

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

_____. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 20 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, DF: MEC 2009. (Série Mais Educação).

_____. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação Passo a Passo*. 2ª ed. Brasília, DF: MEC, 2013.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014a.

_____. Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC, 2014b.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, Ribeirão Preto, vol. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

CELLA, R. *Educação em Tempo Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas*. Passo Fundo, 2010. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2010.

COELHO, L. M. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. *Revista do Núcleo de Estudos Tempos, Espaço e Educação Integral*. Rio de Janeiro, n. 05, out. 2006.

_____. História (s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.13-42.

LECLERC, G. Programa Mais Educação e práticas de Educação Integral. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para a sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOREIRA S. C. Currículos de educação integral no Programa Mais Educação: um processo a ser construído. *X ANPED SUL*, Florianópolis, out. 2014.

NOSELLA, P. A escola brasileira no final de século: Um balanço. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p.166-189.

SOUZA, F. R. *Mais tempo para quê?: A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR*. Francisco Beltrão, 2016. 232 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p. 21-33. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001674.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2016.