UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

MARIANE ELIZABETH DA SILVA

MARINGÁ
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Dissertação apresentada por MARIANE ELIZABETH DA SILVA ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Profa. Dra. MARTA CHAVES.

MARINGÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Silva, Mariane Elizabeth da

S586e Educação Integral e escola de tempo integral : possibilidades de desenvolvimento humano / Mariane Elizabeth da Silva. -- Maringá, PR, 2019.
166 f.: il., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação Integral - Brasil. 2. Organização do Ensino. 3. Formação de Professores - Ensino fundamental - Telêmaco Borba (PR). 4. Pistrak, M. M. (Moisei Mikhailovich), 1888-1937 - Educação Integral. 5. Programa Mais Educação (Brasil). I. Chaves, Marta, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.11

Síntique Raquel Eleutério - CRB 9/1641

MARIANE ELIZABETH DA SILVA

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Chaves (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro
Universidade Estadual Paulista – Unesp – Marília

Prof. Dr. João Paulo Baliscei
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Giselma Cecília Serconek (Suplente)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Zoia Ribeiro Prestes (Suplente)
Universidade Federal Fluminense – UFF – Rio de Janeiro

MARINGÁ, 10 DE DEZEMBRO DE 2019.

Dedico este trabalho aos meus pais,
Vanderlei e **Maria Regina**,
por todo o incentivo e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

"Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade"
(Raul Seixas – 1945-1989)

No decorrer da elaboração desta dissertação, pessoas participaram de diferentes maneiras e foram essenciais para a sua conclusão. Como reafirmado nos versos da canção de Raul Seixas, a concretização desse sonho só foi possível porque não sonhamos sozinhos. Assim, nestes escritos registro a gratidão por fazerem parte da realização desse sonho e de minha vida:

Aos meus pais, **Vanderlei** e **Maria Regina**, pessoas que me ensinaram a fé, os valores e os ideais que tenho hoje. Agradeço por todo amor e por sempre reafirmarem a importância dos estudos em nossas vidas;

Às minhas irmãs **Regiane Heloísa** e **Ana Cristina**, com quem divido meus sonhos, tristezas e alegrias, as melhores amigas que a vida me deu. E ao meu primo-irmão **Leonel Rocha**, que em pouco tempo se tornou muito importante em minha vida;

Ao meu noivo **Samuel de Paula Garcia**, com quem compartilho minha vida e sonhos. Agradeço por cada momento, pelo amor, companheirismo, paciência, incentivo e por ser exemplo de disciplina para mim. Como dizem os versos da canção de Nando Reis: "Estranho seria se eu não me apaixonasse por você";

À minha orientadora, profa. **Dra. Marta Chaves**, essencial na realização desse sonho, pois como quer Isaac Newton (1643-1727): "Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes". A senhora é para mim sinônimo de rigor e amor, que nos mostrou a importância da disciplina, do afeto e de lutarmos por uma educação humanizadora para todas as crianças. Agradeço pela convivência e por cada ensinamento no decorrer desses anos!;

Ao **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI**, por cada estudo e experiências que foram essenciais para minha formação profissional e pessoal e por vivenciamos possibilidades de coletividade e afeto. No GEEI conheci pessoas que levarei para sempre em meu coração;

À minha amiga **Heloísa Marques Cardoso Nunes**, por todo companheirismo, apoio, longas conversas e pelas sinceras palavras que me confortam e fortalecem. Agradeço imensamente por se preocupar e cuidar de mim a todo momento;

À minha amiga **Patrícia Laís de Souza**, pelas conversas, conselhos e pelos gestos mais lindos de amizade que jamais esquecerei. Agradeço por ser alegria e exemplo de uma fé inabalável em minha vida;

À minha amiga **Paula Gonçalves Felício**, pela sensibilidade, delicadeza e pelas palavras que encorajam a lutarmos pelos nossos sonhos. Agradeço pelas conversas enriquecedoras e por fazer parte de minha vida;

À **Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves**, pela companhia e diálogos nesse percurso de estudo;

Às colegas de trabalho **Juliana Egg**, por toda compreensão e gestos de sensibilidade. **Maria Alice**, por todo incentivo para os estudos; de maneira especial, a **Terezinha Ramalho**, com quem divido meus sonhos e angústias diárias, que me mostra o valor da fé em nossa vida e torce sempre por minhas realizações;

À Banca Examinadora deste trabalho, por aceitarem esse convite e pela competência e sensibilidade com que realizaram as considerações no processo de Qualificação, pois foram essenciais para o aprimoramento e conclusão desta dissertação. Agradeço: aos professores **Dra. Rosane Michelli de Castro** (Unesp), pela presença constante nas atividades do nosso grupo e em especial na defesa de mestrado de Vinícius Stein, pois desde aquele momento não queremos mais a distância; **Dr. João Paulo Baliscei** (UEM), pela forma eficiente e sensível de apreciar pesquisas e por contribuir com a formação de pedagogos e outros profissionais; **Dra. Giselma Cecília Serconek** (UEM), pela seriedade e competência com que realizou contribuições significativas para a elaboração deste trabalho.

É preciso estabelecer, de uma vez por todas, que as crianças, e especialmente um jovem, não apenas se preparam para a vida, mas vivem agora sua grande vida real.

(Moisey Mikhaylovich Pistrak – 1888-1937).

SILVA, M. E. **Educação Integral e Escola de tempo Integral**: possibilidades de desenvolvimento humano. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves. Maringá, 2019.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos os resultados de nossa pesquisa de mestrado, desenvolvida com o objetivo geral de compreender as possibilidades de organização do ensino nas escolas de tempo integral que favoreçam o máximo desenvolvimento humano. Organizamos esta pesquisa em cinco seções, a fim de contemplarmos os objetivos específicos. Na segunda seção, contextualizamos os aspectos históricos da constituição da educação integral no Brasil a partir das experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Na terceira seção, verificamos políticas públicas brasileiras voltadas para a educação integral, discorrendo especialmente sobre o Programa Mais Educação. Na quarta seção, identificamos as possibilidades de organização do ensino para a Educação Integral em uma perspectiva de desenvolvimento humano por meio das contribuições de Pistrak e investigamos como se apresenta essa temática na produção acadêmica brasileira, no período delimitado entre 2010 a 2018. Na última seção, apresentamos a experiência de organização do ensino e formação de professores do município de Telêmaco Borba, Paraná, nos anos de 2015 e 2016. Realizamos um estudo de cunho bibliográfico e de natureza qualitativa, fundamentado nos pressupostos teóricos da Ciência da História. Para esta elaboração, nos baseamos nos escritos de autores que versam acerca da educação integral como Moll (2012); Pistrak (2011; 2013); Ribeiro (1986; 1991) e Teixeira (1997), pois contribuem para refletirmos sobre a organização desse ensino na atualidade. Compreendemos que a educação integral pode se caracterizar pela possibilidade de apropriação do conhecimento científico, da arte e da literatura. Constatamos que há possibilidades para a sua organização com base em princípios de coletividade, disciplina, auto-organização e trabalho, de modo a proporcionar a integralidade do ensino aos estudantes. Entendemos que a educação integral, com uma identidade própria, pode se constituir em uma oportunidade de as instituições escolares promoverem o desenvolvimento humano. Intencionamos contribuir na formação de professores, oportunizar reflexão sobre a organização do ensino escolar na educação integral e repensar suas proposições pedagógicas. Esta dissertação se harmoniza com os estudos e defesas do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI.

Palavras-chave: Educação Integral. Organização do Ensino. Formação de Professores. Pistrak.

SILVA, M. E. **Full-time Education and Full-time School**: possibilities *for human development. 166 f. Thesis (Mater's in Education) – State University of* Maringá. PhD. Marta Chaves. Maringá, 2019.

ABSTRACT

In this essay we aim to present the results of our master's degree research, developed with the objective of understanding the possibilities of organization of teaching in full-time schools that favour the maximum human development. This research is organized into five sections in order to contemplate the specific objectives. In the second section, we contextualize the historical aspects of the constitution of full-time school in Brazil from the experiences of Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro. In the third section, we verify Brazilian public policies focused on Full-time Education, discussing especially on the Mais Educação (more education) Program. In the fourth section, we identify the possibilities of organization of teaching for Full-time Education in a perspective of human development through the contributions of Pistrak, investigating how this theme is presented in the Brazilian academic production, in the period ranging from 2010 to 2018. In the last section, we present the experience of organization of teaching and teacher training of the municipatily of Telêmaco Borba, Paraná, in 2015 and 2016. We conducted a study of bibliographical and qualitative nature, based on the theoretical assumptions of Science of History. In this way, we rely on the writings of authors whose work discuss the full-time education as Moll (2012); Pistrak (2011; 2013); Ribeiro (1986; 1991) and Teixeira (1997), because they contribute to our reflection on the organization of this education nowadays. We understand that full-time education can be characterized by the possibility of appropriation of scientific knowledge, art and literature. It was verified that there are possibilities for its organization based on principles of collectivity, discipline, self-organization and work in order to provide the entirety of teaching to students. We consider that full-time education, with its own identity, can be an opportunity for school institutions to promote human development. Our intention is to contribute to the training of teachers, to provide opportunities for reflection on the organization of school education in full-time education and rethink its pedagogical propositions. This thesis harmonizes with the studies and defenses of the Research and Studies Group in Early Childhood Education (Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI).

Key-words: Full-time Education. Organization of Teaching. Teacher Training. Pistrak.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registro fotográfico de Anísio Teixeira 29

Figura 2 – Planta baixa do Centro Educacional Carneiro Ribeiro..... 52

Figura 3 – Registro fotográfico de Darcy Ribeiro 57

Figura 4 – Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs..... 63

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Índice de reprova e evasão do Ensino Fundamental e Médio de 2017..... 80

Gráfico 2 – Índice de desenvolvimento em Língua Portuguesa e Matemática em 2017, no Brasil..... 129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações encontradas nos portais Capes e BDTD..... 90

Quadro 2 – Temáticas principais das pesquisas selecionadas..... 91

Quadro 3 – Municípios, estados e regiões brasileiras consideradas nas teses e dissertações 92

Quadro 4 – Pesquisas por Instituições de Ensino Superior (IES) 95

Quadro 5 – Publicação das pesquisas selecionadas por ano (2010 a 2018)... 98

Quadro 6 – Pesquisas sobre educação integral nos portais da Capes e BDTD (2010-2018) 99

Quadro 7 – Revistas acadêmicas que realizaram publicações sobre a educação integral 100

Quadro 8 – Aspectos evidenciados nas instituições de educação integral no ano de 2015 em Telêmaco Borba, Paraná..... 134

Quadro 9 – Memórias dos encontros de formação, estudos e orientações para a organização do ensino da Educação Integral no município de Telêmaco Borba, Paraná..... 143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	–	Ação Integralista Brasileira
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	–	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIEP	–	Centro Integrado de Educação Pública
CLT	–	Consolidação das Leis do Trabalho
CPDOC	–	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DTP	–	Departamento de Teoria e Prática da Educação
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECUCACENSO	–	Censo da Educação Básica
FAPERJ	–	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
Fundeb	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEEI	–	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil
GEPEMAC	–	Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinares nas Artes do Canto
GPEP	–	Grupo de Pesquisa em Educação e Prática Musical
IEEM	–	Instituto de Educação Estadual de Maringá
IES	–	Instituições de Ensino Superior
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NarKomPros	–	Comissariado do Povo para a Instrução Pública
Parfor	–	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDC	–	Partido Democrata Cristão
PDDE	–	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	–	Programa Especial de Educação
PME	–	Programa Mais Educação
PNAE	–	Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPE	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-PR	–	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-SP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCC	–	Trabalho de conclusão de curso
UEFS	–	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UEPB	–	Universidade Estadual da Paraíba
UEPG	–	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	–	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM	–	Universidade Federal do Amazonas
UFC	–	Universidade Federal do Ceará
Ufes	–	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	–	Universidade Federal de Goiás
UFJF	–	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	–	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	–	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFOPA	–	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPel	–	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	–	Universidade Federal de São Carlos
UFV	–	Universidade Federal de Viçosa
UMESP	–	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	–	Universidade de Brasília
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Unicamp	–	Universidade Estadual de Campinas
Unioeste	–	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR	–	Universidade Federal de Rondônia
Unoesc	–	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USP	–	Universidade de São Paulo
UTP	–	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 15

2 CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO E OS INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO: ESTUDOS E PROPOSIÇÕES..... 23

2.1 ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: PROPOSIÇÕES PARA O PROGRESSO DO PAÍS..... 28

2.2 DARCY RIBEIRO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: PROPOSIÇÕES PARA A ESCOLA PÚBLICA..... 56

3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE: ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS..... 69

3.1 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME): PROPOSTAS E ANÚNCIO PARA UMA POSSÍVEL EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA..... 72

4 PISTRAK E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA ATUALIDADE..... 86

4.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDOS ACADÊMICOS NO BRASIL (2010-2018) 89

4.2 PISTRAK E O CONTEXTO HISTÓRICO REVOLUCIONÁRIO NA RÚSSIA..... 103

4.3 PISTRAK: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA..... 110

5 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TELÊMACO BORBA, PARANÁ..... 127

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 147

REFERÊNCIAS..... 152

1 INTRODUÇÃO

A motivação para este estudo se desenvolveu durante nossa trajetória acadêmica. No decorrer da graduação em Pedagogia (2014-2017) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), a disciplina do primeiro ano da graduação, intitulada “Literatura Infantil na Escola”, ministrada pela Professora Dra. Marta Chaves, nos apresentou os primeiros estudos e reflexões sobre a necessidade de proporcionarmos às crianças as máximas elaborações humanas por meio da Literatura Infantil e da Arte.

Ainda no primeiro ano da graduação (2014), ingressamos no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)[1], que nos oportunizou os primeiros contatos e reflexões pertinentes à Educação Integral, tema desta pesquisa, assim como estudos relacionados à Educação Infantil, Formação de Professores e Intervenções Pedagógicas. Respaldado na Ciência da História e na Teoria Histórico-Cultural, o referido Grupo compreende que a educação pode sensibilizar e desenvolver, maximamente, todos os escolares por meio da ciência, da arte e da literatura.

Diante da proposição de uma educação humanizadora para todos os estudantes, neste trabalho apresentamos resultados das vivências que tivemos no Grupo GEEI, as quais entendemos que cristalizam, ou seja, materializam as nossas defesas. Nesse sentido, citamos, por exemplo, nossa participação no Coral Encantos, que tem constituído uma das principais atividades desse Grupo. Criado no ano de 2010, como uma possibilidade para o desenvolvimento humano, considerando que para o canto é necessário desenvolver a disciplina para os ensaios, a coletividade ao cantar em conjunto e as habilidades musicais por meio da leitura de partituras e exercícios vocais. O Coral Encantos é composto pelos

[1] O GEEI, liderado pela Profa. Dra. Marta Chaves e a partir do segundo semestre de 2018 também pelo Dr. Vinícius Stein, foi constituído como desdobramento do Projeto de Ensino “Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil”, com duração entre 2003 e 2004, realizado junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Formado por discentes e docentes da Universidade Estadual de Maringá, e pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior de São Paulo, Rio de Janeiro e Rondônia. Os objetivos do GEEI concentram-se em estudos afetos à formação de professores e investigações sobre as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Os pressupostos do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural norteiam e amparam os estudos, ações e intervenções pedagógicas dos integrantes, a fim de instrumentalizar professores e gestores educacionais para a organização de um ensino por excelência, que se caracteriza por ter como prioridade as máximas elaborações humanas (CHAVES, 2011; 2012).

integrantes do GEEI e regido pela Me. Mariana Ferraz Simões Hammerer[2]. Das atividades realizadas, destacamos as participações junto ao Projeto Pedagogia Hospitalar[3] da UEM.

O GEEI realiza estudos e defesas pela organização do espaço por compreender que este também é educativo e pode favorecer o pleno desenvolvimento aos escolares. Desse modo, pontuamos algumas das inúmeras experiências que tivemos com essa temática via organização da própria sala do GEEI ou de espaços como salas de aula, auditórios e ambientes para palestras e estudos ministrados por docentes do grupo. Entre as vivências, assinalamos a sistematização do "Espaço Encantos", constituída pelo GEEI no ano de 2014, localizado no segundo andar do Bloco I-12 na UEM, destinado a todos, conforme os dizeres da placa que o compõe: "um presento do GEEI para todos", com o propósito de acolher, mobilizar e encantar os estudantes e convidados da instituição. O Espaço Encantos é composto por tapete, pequena mesa, cadeiras e *puff* para acomodar quem o visitar, e durante alguns períodos há composições organizadas pelos integrantes do GEEI, definidas por temáticas como arte e literatura infantil.

Mencionamos também as participações como ouvinte em aulas ministradas pela Profa. Dra. Marta Chaves na graduação (curso de Pedagogia e Pedagogia Parfor) e na pós-graduação (Especializações em Educação Infantil e Psicopedagogia) e em formações continuadas junto a alguns municípios[4] do Estado do Paraná.

Nas vivências humanizadoras oportunizadas a nós em nossa trajetória acadêmica interessamo-nos pela Educação Integral. Dessa forma, a primeira

---

[2] Graduada em Música pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Habilitações: Licenciatura em Educação Musical e Bacharelado em Regência Coral. Mestre em Artes pela ECA-USP. Atualmente é regente do Coral Fenabb da Aabb de Maringá, do Coral no Colégio Objetivo de Maringá, do Coral Vozes da Inclusão? Sicredi PR/SP e também é regente do Coral do GEEI-UEM. Atua como professora de música e ministra cursos de formação de professores não especialistas em Música. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinares nas Artes do Canto (GEPEMAC-USP), do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI-UEM) e do Grupo de Pesquisa em Educação e Prática Musical (GPEP-UFMS).

[3] O Projeto Pedagogia Hospitalar da Universidade Estadual de Maringá foi criado no ano de 2006. Atualmente é coordenado pela professora Dra. Aparecida Meire Calegari Falco e é composto por professores do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP-UEM) e por estudantes dos cursos de Pedagogia e Artes Visuais da mesma universidade.

[4] Municípios em que Dra. Marta Chaves coordenou e/ou coordena os trabalhos de formação de professores. Paraná: Indianópolis (2002; 2018; 2019); Presidente Castelo Branco (2005; 2006); Alto Paraná (2006); Telêmaco Borba (2006; 2015; 2016); Lobato (2009). Planaltina (2009); Terra Rica (2010); Santo Inácio (2010); Flórida (2013); Floresta (2013); Cruzeiro do Iguaçu (2013); Telêmaco Borba (2015; 2016); Boa Esperança do Iguaçu (2014); Borrazópolis (2014); Marialva (2014); Rondônia e Cerejeiras (2018; 2019).

sistematização dos estudos que empreendemos sobre essa temática ocorreu com a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (SILVA, 2017) intitulado “Educação Integral e Teoria Histórico-Cultural: possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento”, em que objetivamos identificar possíveis contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino na Educação Integral. Nesse TCC, estudamos, de modo sucinto, os aspectos históricos e políticos da Educação Integral no Brasil e as possibilidades para a organização do ensino de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tendo como base a experiência de Educação Integral do município de Telêmaco Borba, Paraná.

Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, a qual nos permite pensar e refletir proposições educacionais tendo com princípio o máximo desenvolvimento humano, o trabalho desenvolvido no município de Telêmaco-Borba ocorreu nos anos de 2015 e 2016, período em que as equipes pedagógicas da Secretaria de Educação e as coordenações pedagógicas das instituições, sob orientação da Profa. Dra. Marta Chaves, planejaram e organizaram os trabalhos na Educação Integral por meio da arte e da literatura. Ressaltamos que os pesquisadores, professores Dra. Zoia Prestes e Dr. Vinícius Stein, participaram e atuaram de maneira significativa nesse processo de formação.

Salientamos também o trabalho de formação contínua e a organização do ensino realizados na Educação Infantil do referido município, a qual teve início no ano de 2013, sendo os trabalhos, de igual forma, conduzidos pela Profa. Dra. Marta Chaves. As experiências de estudos e formações que ocorreram na Educação Infantil do município de Telêmaco Borba resultaram na elaboração de livro, tese e dissertação. Desse modo, citamos o livro intitulado “Teoria Histórico-Cultural e a realização de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças da Educação Infantil”, organizado por Marta Chaves, Aline Aparecida Max, Deovane Carneiro Ribas de Moura, Suzy da Conceição Waldmann e Tânia aparecida Mercer Suarez (CHAVES *et al*., 2016), a tese “Formação artística e estética de professores e crianças: Desenvolvimento de criação com Artes Visuais na Educação Infantil” (STEIN, 2019) e a dissertação denominada “Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba – Paraná” (MOURA, 2018).

Em nossos estudos iniciais relativos à Educação Integral, observamos que as reflexões sobre esse tema não são recentes no Brasil, visto que as discussões no

país principiaram nas décadas de 1920 a 1930, com Anísio Teixeira, e posteriormente, na década de 1980, com Darcy Ribeiro. Assim, a Educação Integral, em sua origem, por meio das experiências dos referidos intelectuais, constituiu-se na ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas instituições escolares. Nesse sentido, Libâneo (2015, p. 5) afirma que “educação integral e escola de tempo integral não são a mesma coisa, embora sejam tomadas frequentemente como similares”. Para o autor, “educação integral é um conceito ampliado de educação, enquanto que a escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, [...] de realizar melhor a educação integral” (LIBÂNEO, 2015, p. 5). Afirma ainda que:

> A escola de tempo integral tem como justificativa a ampliação da permanência dos alunos na escola para o que se supõe reorganização do espaço e do tempo escolares, visando promover atividades diferenciadas de tipo lúdico, esportivo, artístico, para além daquelas promovidas nas salas de aula (LIBÂNEO, 2015, p. 5).

E complementa:

> A educação integral, antes do tudo, compreende princípios, ações e procedimentos dentro de uma visão humanista e democrática, que como tal, deveria ser característica de todas as escolas. Deste modo, corresponde à educação integral um amplo conjunto de práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano [...] (LIBÂNEO, 2015, p. 5).

Conforme exposto pelo autor, embora a Educação Integral e a escola de tempo integral sejam distintas, por vezes são compreendidas como equivalentes. A escola de tempo integral se configura no aumento do tempo que os estudantes ficam nas instituições escolares, período em que são ofertadas atividades diversificadas com o intuito de promover a Educação Integral, a qual se constitui por meio de intervenções pedagógicas que visem desenvolver as habilidades humanas.

A fim de dar continuidade a nossos estudos iniciais, elegemos a Educação Integral como tema desta dissertação por compreendermos que se constitui uma oportunidade primordial de desenvolvimento educacional e de máximo desenvolvimento dos escolares, ou seja, sua formação integral, que em nossa

acepção consiste em uma formação que potencializa as capacidades humanas por meio da apropriação do conhecimento científico e do apreço à arte.

Os legisladores e gestores, com base nas primeiras proposições brasileiras de Educação Integral, têm realizado encaminhamentos educacionais na lógica da ampliação do tempo. Atualmente, a Educação Integral é reapresentada pelo **Programa Mais Educação**, e em nossa trajetória acadêmica tivemos a oportunidade de conhecer uma escola municipal que dele participa; essa experiência se deu durante a graduação, na disciplina intitulada "Estágio Curricular Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental I", cursada no segundo semestre do ano de 2017.

Em nosso percurso de estudos no GEEI, conhecemos e iniciamos as leituras de autores clássicos[5] da Teoria Histórico-Cultural, seja dos intelectuais que elaboraram a teoria em questão, Vigotski (2009), Leontiev (2004) e Luria (2006), bem como dos clássicos políticos, dos quais citamos Krupskaia (CHAVES, 2018), Lunatcharski (FELICIO, 2018), Makarenko (SOUZA, 2018) e para nós, de maneira especial, Pistrak (2011; 2013).

Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) foi "seguidor das ideias políticas e pedagógicas de Nadezhda Krupskaya [...] contemporâneo de Anton Makarenko, [...] Vassili Lunatcharsky [...] grandes educadores e pedagogos ligados a esse projeto" (CALDART, 2011, p. 7). Um professor que estruturou a educação de seu país para formar a nova sociedade comunista, projeto em que contribuiu principalmente no final da década de 1920. Em nosso entendimento, as elaborações desse intelectual russo podem apresentar proposições para a organização do ensino na atualidade por meio da coletividade, da disciplina, da auto-organização e do trabalho, princípios que também defendemos para a Educação Integral.

Nesse percurso de pesquisa, tivemos algumas inquietações e nos questionamos: O que é Educação Integral? É possível organizar o ensino na Educação Integral de modo a caracterizar uma identidade própria? Podemos organizar o ensino de modo a propiciar a integralidade do ensino aos escolares? Há produções acadêmicas relativas à Educação Integral? Há elaborações de

---

[5] Destacamos as dissertações realizadas no grupo GEEI sobre autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural: "A Educação estética: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil" (STEIN, 2014); "Anton Semionovitch Makarenko: contribuições para a Educação Infantil brasileira na atualidade" (SOUZA, 2018) e "Anatoli Vassilievitch Lunatcharski: a educação na Rússia Revolucionária (1917-1929)" (FELICIO, 2018).

intelectuais que podem contribuir para pensarmos a Educação Integral na atualidade? Os escritos de Pistrak apresentam contribuições para a Educação Integral na contemporaneidade? Qual educação é defendida por Pistrak? Nas referências das pesquisas acadêmicas da Educação Integral constam as obras de Pistrak?

Com o propósito de aprimorar nossos estudos e buscar respostas às questões elencadas, ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM e definimos pela manutenção de nosso tema – Educação Integral. Assim, em nossa pesquisa temos como objetivo compreender as possibilidades de organização do ensino nas escolas de tempo integral que favoreçam o máximo desenvolvimento humano. Para isso, entendemos ser necessário contextualizar os aspectos históricos da constituição da Educação Integral no Brasil; verificar as políticas públicas brasileiras voltadas para a Educação Integral; identificar as possibilidades de organização do ensino para a Educação Integral em uma perspectiva de desenvolvimento humano, por meio das contribuições de Pistrak; investigar como se apresenta a temática Educação Integral na produção acadêmica brasileira e apresentar a experiência de organização do ensino e formação de professores do município de Telêmaco Borba, Paraná nos anos de 2015 e 2016.

O objeto de estudo da pesquisa é, portanto, a organização do ensino nas escolas de tempo integral. A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica. De acordo com Lakatos e Marconi (2009), essa metodologia pode ser entendida como a ação inicial da pesquisa, pois refere-se a uma investigação de todo o material publicado em livros, revistas, entre outros, sobre o temática investigada. “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com tudo aquilo que já foi escrito sobre determinado assunto” (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 42-43). Os autores acrescentam que, após a busca do material publicado, o pesquisador poderá realizar a leitura, estudo, fichamento, análise e interpretação dos estudos para iniciar a escrita de seu trabalho.

Essa metodologia possibilita ao pesquisador buscar respostas para as indagações propostas em seu trabalho, assim como conhecer e explorar novos elementos e perspectivas sobre o assunto escolhido (PADUA, 2004). Salientamos os escritos de Gil (2007, p. 45) ao explicar que “a principal vantagem de pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”

Realizamos um levantamento dos trabalhos acadêmicos de dissertações e teses publicados entre os anos de 2010 e 2018 nos portais *online*: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o intuito de realizar uma revisão de literatura. Luna (2011, p. 100) explica que a revisão de literatura auxilia o pesquisador a entender o "estado atual" do tema. O autor orienta a "**Proceder a consulta na seguinte ordem: título, resumo, leitura de texto**. Se o título de alguma forma, sugerir interesse para seu trabalho, vale a pena ler o resumo. Com essa leitura, será possível decidir se compensa ou não a leitura do texto" (LUNA, 2011, p. 101, grifos do autor). Dessa forma, efetuamos buscas nos referidos portais utilizando as seguintes palavras-chave: "Educação Integral"; "Educação Integral e Teoria Histórico-Cultural" e "Pistrak". Para refinar as buscas, utilizamos o critério de pesquisas publicadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Nosso estudo é fundamentado na Ciência da História elaborada pelos autores clássicos Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), os quais consideram que a organização da sociedade e do Estado é desenvolvida via relações sociais, relações de trabalho e humanidade, sendo "[...] na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto, do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade" (MARX; ENGELS, 1998, p. 18). Afirmam que o trabalho é fundante, pois por meio dele a humanidade e o ser social se desenvolvem e produzem a materialidade de suas vidas.

> São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente (MARX; ENGELS, 1998, p. 19).

Os pressupostos dos clássicos da Ciência da História, na obra intitulada "**A Ideologia Alemã**", indicam que as ações realizadas pelos indivíduos e a forma como compreendem a sociedade estão relacionadas às próprias organizações sociais e ao trabalho, ou seja, não é algo desvinculado (MARX; ENGELS, 1998).

Com base no exposto, organizamos nossa dissertação em cinco seções. A primeira constitui a introdução. Na segunda seção, contextualizamos os aspectos históricos da constituição da Educação Integral no Brasil. Apresentamos as experiências dos intelectuais Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro no esforço de reestruturar o Ensino Primário público com vistas à modernização e progresso do país.

Na terceira seção, verificamos as políticas públicas brasileiras voltadas para a Educação Integral na atualidade, e atentamo-nos especialmente ao **Programa Mais Educação**, o qual, apesar de se apresentar em um caráter governamental, é uma oportunidade ímpar de manter vigentes as discussões sobre a Educação Integral.

Na quarta seção, identificamos as possibilidades de organização do ensino para Educação Integral em uma perspectiva de desenvolvimento humano, por meio das contribuições de Pistrak (2011; 2013), as quais foram propostas após a Revolução Russa de 1917, conforme asseveramos em relação ao contexto histórico, para a formação de professores, a auto-organização dos estudantes, o ensino da disciplina, da coletividade e do trabalho, bem como investigamos como a temática Educação Integral se apresenta na produção acadêmica brasileira de teses e dissertações, no período delimitado de 2010 a 2018.

Na quinta seção, discorremos acerca da experiência da organização do ensino e formação de professores do município de Telêmaco Borba, Paraná nos anos de 2015 e 2016. E nas considerações finais, sintetizamos os argumentos expostos ao longo desta investigação e reafirmamos nosso posicionamento perante a temática contemplada.

2 CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO E OS INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO: ESTUDOS E PROPOSIÇÕES

Nosso objetivo, nesta seção, é contextualizar aspectos históricos e teóricos que constituem a concepção de Educação Integral no Brasil e versar sobre as proposições de Educação Integral de Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997) para o ensino púbico. A discussão acerca da Educação Integral no país não é recente. Coelho (2009), em seu texto “História(s) da educação integral”, explica que, desde o início do século XX, há discussões relativas a essa ideia educacional no Brasil, realizadas por intelectuais em diferentes perspectivas ideológicas, como: integralistas, anarquistas e liberais. A autora relata que o conceito e as discussões afetos à Educação Integral, como proposta de “formação humana mais completa”, apresentam-se no contexto mundial desde os primórdios da humanidade (COELHO, 2009, p. 85).

Ainda segundo a autora, desde a antiguidade na Grécia, há discussões referentes à Educação Integral que a conceituam como uma formação ampliada para o corpo e o espírito. No século XVIII, na França, período de consolidação da escola pública, houve reflexões em uma vertente tal que propiciasse aos escolares uma formação física, moral e intelectual. Citamos as experiências dos anarquistas nos séculos XVIII, XIX e XX e destacamos o intelectual russo Mikhail Aleksandrovitch Bakunin (1814-1876), que defendia uma Educação Integral para os filhos dos trabalhadores por compreender que a burguesia já a possuía (COELHO, 2009).

Bakunin, em seu tempo, foi um dos principais propagadores das ideias anarquistas, assim como “um opositor de Karl Marx, na I Internacional Socialista” (MARTINS, 2013, p. 16). O intelectual russo pleiteava uma revolução social, que substituísse a organização atual da sociedade, sendo a extinção do Estado por uma ordem social pautada nos princípios da liberdade (MARTINS, 2013).

No projeto de resolução social proposto pelos anarquistas e defendido por Bakunin, a educação seria essencial para a “emancipação das massas operárias” (MARTINS, 2013, p. 17). Na concepção de Martins (2013, p. 18), Bakunin pretendia que todos tivessem acesso a uma Educação Integral, pois “somente a educação [...] integral, poderia possibilitar a construção de um novo tipo de sociedade”, conforme apresenta em seus escritos:

> O processo de formação integral do homem, de acordo com Bakunin, precisava congregar três aspectos: um nascimento saudável e higiênico; uma educação racional e integral, fundamentada no respeito, na igualdade e na liberdade e um meio social igualitário e livre. Este tipo de educação promoveria uma educação completa, que levaria à emancipação das massas operárias (MARTINS, 2013, p. 20).

A autora reafirma o propósito da Educação Integral defendida por Bakunin, o de formar uma nova sociedade emancipada; para tal, os trabalhadores precisariam ter acesso aos mesmos conhecimentos científicos da classe dominante. Assim, compreendia-se que "a educação integral deveria ser, portanto, um dos caminhos para conquistar a igualdade entre os homens, pois todos precisavam ter acesso ao conhecimento acumulado pela ciência", o que acarretaria o fim das classes sociais, ou seja, na igualdade (MARTINS, 2013, p. 17).

Os anarquistas entendiam que os conceitos basilares da Educação Integral são a "**igualdade, a autonomia e a liberdade humana**" e propunham que essa proposta de educação fosse ofertada a todas as classes sociais (COELHO, 2009, p. 88, grifos da autora). Aranha (2006) explica os princípios formativos em questão, sendo: intelectual, que se ampara na aprendizagem do conhecimento historicamente produzido; moral, que incentiva atitudes solidárias e coletivas; e física, compreendendo atividades recreativas e manuais, e relata que os anarquistas defendiam a auto-organização da sociedade:

> Os anarquistas (ou libertários) criticam o Estado, a Igreja e todas as instituições hierarquizadas, inclusive a escola autoritária, e pretendem implantar "a ordem na anarquia". Para tanto, as organizações anarquistas recusam as relações humanas coercitivas e se pautam pela cooperação voluntária, pela autodisciplina e pela autogestão (ARANHA, 2006, p. 270).

Ao rejeitarem as instituições hierarquizadas, os anarquistas pretendiam que os grupos se organizassem em cooperação uns com os outros. Ao agir assim, acreditavam que a Educação seria essencial para a propagação das ideias de liberdade, ou seja, a "educação pode assumir um importante papel de desalienação e ser de grande importância na luta pela liberdade" (GALLO, 2002, p. 17).

O movimento integralista, tido como uma “forma adotada pelo fascismo[6] no Brasil” (BERTONHA, 2006, p. 59), teve sua origem na década de 1920, em um período de grandes mudanças sociais como:

> [...] intensificaram-se a industrialização e a urbanização do país; o operariado continuou sua luta por melhores condições de vida; eclodiram as revoltas tenentistas de 1922, 1924 e da Coluna Prestes; foi fundado o Partido Comunista do Brasil; finalmente, a vanguarda intelectual revelou sua insatisfação com as regras acadêmicas no episódio da Semana de Arte Moderna (BERTONHA, 2006, p. 59).

Nesse contexto social, em que havia uma forte ideia de nacionalismo anunciado na Semana da Arte Moderna, movimento em que “intelectuais proclamaram a necessidade de a elite pensante brasileira sair de seu isolamento e pensar na renovação da literatura e da sociedade” (BERTONHA, 2006, p. 59), foram anunciadas diferentes manifestações, dentre as quais destacamos a de Plinio Salgado.

Plínio Salgado (1895-1975), natural de São Paulo, “foi sempre marcado pelo nacionalismo e pela religiosidade” (BERTONHA, 2006, p. 60). Atuou como escritor e jornalista, e publicava romances e retratos sociais. No ano de 1927, exerceu o mandato de deputado estadual pelo Partido Republicano Paulista. Durante uma viagem realizada para a Europa, especialmente na Itália, conheceu os princípios fascistas que serviram de modelo para “pensar algo semelhante no Brasil” (BERTONHA, 2006, p. 61).

Em 1932, Plinio Salgado inaugurou a Sociedade de Estudos Políticos por considerar que “naquele momento o clima político brasileiro estava apto a aceitar suas idéias” (BERTONHA, 2006, p. 61). Dessa iniciativa originou-se a Ação Integralista Brasileira (AIB), constituída em 7 de outubro do mesmo ano. A AIB

---

[6] O fascismo teve sua origem na Itália, na década de 1920, após a Primeira Guerra Mundial em um período de crise, tendo como principal líder Benito Mussolini (1883-1945), o qual em seu governo, “substituiu o Estado democrático pelo Estado fascista: as eleições passaram a ser manipuladas; todos os poderes se concentraram no ditador; os jornais publicaram apenas as notícias favoráveis ao governo; a oposição de esquerda, especialmente os comunistas, foi perseguida; as Forças Armadas receberam maus recursos” (BERTONHA, 2006, p. 18). O movimento fascista utilizava da educação escolar para formar a “nova sociedade” de acordo com seus princípios de patriotismo, em que “a nação seria a mãe e todos os cidadãos e a ela deveriam ser dedicados todos os louvores e preocupações” (BERTONHA, 2006, p. 18). De igual forma, a Alemanha nazista, tinha uma forte defesa pelo nacionalismo. No entanto, o movimento liderado por Adolf Hitler (1889-1945), era ainda mais extremo e radical, assim “a ideologia nazista se baseava na luta racial, no culto à força e ao poder, na submissão do indivíduo ao Estado, na primazia do emocional sobre o racional. O que dava coerência às teorias nazistas, contudo, era um outro aspecto de sua ideologia, talvez mais conhecido: a anti-semitismo” (BERTONHA, 2006, p. 45).

“tornou-se uma organização semimilitar, com uma milícia armada e ênfase na obediência dos membros e seus superiores e especialmente ao chefe nacional Plínio Salgado” (BERTONHA, 2006, p. 61). Além do referido intelectual, o integralismo no Brasil é composto por outros pensadores, como Miguel Reale (1910-2006) e Gustavo Barroco (1888-1959), este último com características mais próximas do nazismo da Alemanha, porém “a visão de Plínio Salgado era de fato dominante” (BERTONHA, 2018, p. 130).

Bertonha (2006) expõe que, para Plínio Salgado, o espiritualismo e o materialismo eram princípios antagônicos predominantes nas décadas de 1920 e 1930. Salgado defendia uma revolução espiritual, a qual pretendia atacar o capitalismo liberal e sobretudo o comunismo, “visto como o auge da civilização materialista e ateísta” (BERTONHA, 2006, p. 64). Porém, segundo o autor, houve resistência dos anarquistas, comunistas e socialistas em relação ao movimento integralista, que em sua essência:

> [...] propunha a defesa da nacionalidade, a ordem, a disciplina, a organização corporativa e hierárquica dos brasileiros em um Estado integral, como forma de garantir a prosperidade geral e o retorno a um estado de espiritualidade. Este geraria a grande civilização integralista, de repercussões mundiais (BERTONHA, 2006, p. 64).

O intuito do movimento integralista era consolidar um Estado Integral mediante a apropriação de valores patriotas e espirituais, pois compreendiam que a “felicidade reinaria entre os brasileiros. A partir de então, todos passariam a viver em uma sociedade forte e solidária, constituída em torno dos ideais nacionais e espirituais” (BERTONHA, 2006, p. 64). Nessa direção, entendiam que a escola poderia contribuir para desenvolver esse projeto de sociedade, de modo que “o indivíduo seria moldado para servir aos interesses do Estado Integral” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Em 1937, a AIB anunciou Plínio Salgado como candidato à presidente, no entanto Getúlio Vargas (1882-1954), em um golpe, instituiu o Estado Novo e não houve eleições naquele ano. Dada a afinidade de Vargas com os princípios integralistas, Plínio Salgado acreditava na possibilidade de ser indicado para assumir cargo no Ministério da Educação, mas isso não se realizou. Assim, Vargas permitiu as manifestações integralistas de acordo com seus interesses (BERTONHA, 2006).

Em 1938, os Integralistas tentaram dar um golpe de Estado, deduzindo que tinham apoio dos militares e da população, mas já haviam perdido grande parte para o atual chefe de Estado. Na ocasião, adentraram no palácio presidencial, mas sem apoio e com os militares a favor do Estado, o “integralismo foi formalmente eliminado por Vargas e Plínio Salgado se refugiou em Portugal” (BERTONHA, 2006, p. 63).

Os liberais, que se posicionavam contrários à educação tradicional, propunham uma escola pública, laica, gratuita com um “ativismo pedagógico” (ARANHA, 2006, p. 303). Dessa forma, tinham a intenção de “democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola” (ARANHA, 2006, p. 302). Cavaliere (2010, p. 249) afirma que os conceitos dos liberais para a Educação Integral tinham “o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação”.

Anísio Teixeira foi um dos intelectuais responsáveis por divulgar as ideias da Escola Nova no Brasil, especialmente em defesa de uma concepção de Educação Integral e de sua constituição nos primeiros anos do século XX. Por essa razão, atemo-nos às elaborações desse estudioso e tratamos nesta seção de como se estabeleceram as primeiras discussões relativas à Educação Integral no Brasil na década de 1930 no antigo Distrito Federal, o Rio de Janeiro; discussões que se acentuaram nas décadas de 1950 na Bahia e na década de 1960 no Paraná, sob a influência de Anísio Teixeira. Frisamos que Anísio Teixeira “não faz uso da expressão ‘educação integral’, talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, **provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas**” (CAVALIERE, 2010, p. 250, grifos nossos).

Estudar os aspectos históricos da Educação Integral se faz necessário para entendermos suas concepções e organizações na atualidade. Nesse âmbito, os fatores econômicos e políticos definem os demais fenômenos sociais, como, por exemplo, a organização educacional. Netto (2011, p. 13) atesta que Marx, na “análise da história e da sociedade, situou o ‘fator econômico’ como determinante em relação aos ‘fatores’ sociais, culturais etc”. De acordo com os intelectuais da ciência da história, Marx e Engels (1998):

> A produção das idéias, das representações e da consciência, está a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material. [...] Não têm história, não têm desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e os produtos de seu pensamento. **Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência** (MARX; ENGELS, 1998, p. 18-20, grifos nossos).

Nessa conhecida citação, os autores reafirmam que as produções humanas dispõem de total relação com os princípios e convicções dos indivíduos, os quais são desenvolvidos em seu convívio social. Na organização das instituições da sociedade, como a Educação, em especial a Educação Integral, é essencial conhecer as proposições de intelectuais de referência como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, visto que as ideias desses estudiosos podem contribuir para compreendermos as defesas atuais sobre a Educação Integral.

Na subseção a seguir, discorremos sobre as proposições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a reestruturação do sistema escolar público brasileiro com o intuito de formar cidadãos preparados para o progresso e a modernização do país por meio de uma proposta de Educação Integral.

2.1 ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: PROPOSIÇÕES PARA O PROGRESSO DO PAÍS

Nesta subseção, sistematizamos as proposições de Anísio Teixeira para a Educação Integral no Brasil. O intelectual considerava a educação um elemento essencial para formar cidadãos preparados para o progresso e a modernização do país. Dedicou grande parte de sua vida atuando na educação; sua carreira iniciou no ano de 1924 e se estendeu até 1971, ano de seu falecimento.

Apresentamos, a seguir, a fotografia de Anísio Teixeira (Figura 1) publicada na Fundação Getúlio Vargas, instituição na qual trabalhou em 1966 como consultor de educação, à época “tendo sido o principal responsável pela elaboração do projeto do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas/Rio de Janeiro” (SAVIANI, 2008, p. 227).

Figura 1 – Registro fotográfico de Anísio Teixeira

Fonte: Fundação Getúlio Vargas – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/guia/detalhesfundo.aspx?sigla=AT. Acesso em: 23 abr. 2019.

Na fotografia exposta (Figura 1), assim como em outras desse intelectual observadas por nós, Anísio Teixeira utiliza roupas formais, como hábito na época, e apresenta um semblante concentrado e reservado. Além disso, supomos que na imagem da Figura 1 encontra-se em uma possível atividade de trabalho ou estudo. Podemos associar essas características à influência dos jesuítas em sua formação inicial, uma vez que "foi na convivência com os jesuítas que Anísio se impregnou de normas de severa disciplina de trabalho [...] aprendeu a estudar com método e dedicação; [...] a modéstia e principalmente a humanidade" (GERIBELLO, 1977, p. 18).

Anísio Spínola Teixeira nasceu no município de Caetité, na Bahia, em 12 de julho de 1900, filho da dona de casa Anna Spínola Teixeira e do médico Deocleciano Pires Teixeira, um dos líderes político da região. Anísio Teixeira casou-se com Emília Ferreira, com quem teve quatro filhos (GOUVEIA NETO, 1973).

No primário, Anísio Teixeira estudou com "Dona Maria Teodolina das Neves Lobão e Priscila Spínola, sua tia" (NUNES, 2010, p. 12). Posteriormente, em 1911, como assinalamos, cursou o ginásio com os jesuítas, os quais contribuíram de maneira significativa na "interiorização de normas e valores morais" (NUNES, 2010, p. 13). Na juventude, iniciou seus estudos no Curso de Ciências Jurídicas em Salvador, Bahia, como era comum à época, e os finalizou na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, onde se formou no ano de 1922 (GERIBELLO, 1977).

Em 1924, Anísio Teixeira recebeu convite para o cargo do Instrutor Geral do Ensino Público da Bahia pelo recém-eleito, à época por meio da prática do “voto de cabresto”, governador Francisco Marques Góis Calmon (1874-1932), o qual para a vitória contou com o apoio e a influência do pai de Anísio Teixeira, Deocleciano Teixeira (1844-1930), coronel que tinha influência sobre os votos do povo (GERIBELLO, 1977). Inicialmente, Anísio Teixeira resistiu ao convite para o cargo por considerar que ainda não estava capacitado para assumi-lo, mas diante da persistência do governador aceitou e tomou posse no dia 9 de abril do mesmo ano (GERIBELLO, 1977).

Nunes (2010) assevera que Anísio Teixeira não conhecia o sistema público de educação e também não tinha estudos relativos ao assunto. Desse modo, inicia o interesse afeto às leituras pedagógicas após assumir o referido cargo na Bahia. Em consonância com a autora, “em oposição à cultura, à organização, à competência docente dos colégios nos quais estudara, deparou-se – na capital do seu estado natal – com a pobreza de recursos materiais e humanos” (NUNES, 2010, p. 16).

Durante sua atuação enquanto Instrutor Geral do Ensino Público, Anísio Teixeira realizou viagens para conhecer e estudar os sistemas de ensino e as reformas educacionais de diversos países como França, Bélgica, Espanha, México e Estados Unidos. Assim, “pouco a pouco um projeto nele se forma: estudar assuntos relativos à educação nos Estados Unidos” (GERIBELLO, 1977, p. 23).

Em 1927, Anísio Teixeira esteve pela primeira vez nos Estados Unidos (EUA), conheceu instituições educativas e realizou estudos na Universidade de Coimbra (CAVALIERE, 2010), onde posteriormente cursou o mestrado. Em suas viagens pelos EUA, conheceu os intelectuais estadunidenses John Dewey[7] (1859-1952) e William Heard Kilpatrick[8] (1871-1965), considerados “a mais alta expressão do grupo de pedagogos” (GERIBELLO, 1977, p. 25). Dewey, por exemplo, foi fundador de

[7] John Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859 na cidade de Burlington (EUA), doutor em Filosofia pela Universidade de Johns Hopkins. Em 1884 iniciou sua atuação como professor na Universidade Michigan. Em 1894, seguiu a carreira docente na Universidade de Chicago, onde criou uma escola primaria experimental. Os pressupostos filosóficos de Dewey são: o pragmatismo, o experimentalismo, o princípio de continuidade e a Escola Nova. O educador faleceu em 1 de junho de 1952 (EUA) (ACKER, 1979).

[8] William Heard Kilpatrick nasceu em 20 de novembro de 1871 na cidade de White Plains (EUA). Atuou como professor de Matemática em escolas elementares e secundária. Em 1907 realizou o doutorado sob orientação de Dewey, com quem constituiu “uma relação de mútua admiração. Dewey refere [...] que Kilpatrick foi o seu aluno mais brilhante” (MARQUES, 2016, p. 4). Diante da necessidade de reorganizar o ensino, Kilpatrick criou o Método de Projetos que “significa organizar os procedimentos escolares, valorizando as experiências pessoais, locais e regionais” (CHAVES, 2008, p. 94).

uma escola laboratório nos EUA onde as crianças eram organizadas para realizar estudos em grupos, pois compreendia que aquele era o primeiro espaço para se conviver em comunidade. Os referidos intelectuais passaram a fundamentar a concepção filosófica de Anísio Teixeira. Na perspectiva escolanovista, era necessário reformar o ensino tradicional e deixá-lo mais ativo e democrático (ACKER, 1979).

Quando volta para a Bahia, Anísio Teixeira levou consigo ideais que anunciavam uma educação para todas as classes sociais, de modo que preparasse "todos os homens para que se descubra e se revele no relacionamento social de que participam" (GERIBELLO, 1977, p. 27). Em 1929, Teixeira deixou o cargo de Instrutor Geral do Ensino Público da Bahia, após o então governador da época, Vital Henrique Baptista Soares (1874-1933), sucessor de Francisco Calmon, indeferir em seu projeto, resultado dos estudos nos EUA, denominado "Sugestões para a reorganização progressiva do Sistema Educacional Baiano", por considerar improvável sua efetivação (GERIBELLO, 1977, p. 27).

Durante a atuação de Anísio Teixeira como Instrutor Geral, empreendeu reformas educacionais (Lei n° 1.846/1925 de Reformulação da Instrução Pública) em uma vertente democrática, que defendia a "escolarização em massa" semelhante as que ocorreram no mesmo período em outros estados brasileiros como São Paulo (1920), Ceará (1920) e Minas Gerais (1926), liderada pelos respectivos intelectuais Sampaio Dória (1883-1964); Lourenço Filho (1897-1970) e Francisco Campos[9] (1891-1968) (CAVALIERE, 2010, p. 251).

---

[9] Os referidos intelectuais participaram de maneira significativa na política educacional brasileira. Antonio Sampaio Dória nasceu em 1883 na cidade de Belo Monte, Alagoas. Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais. Atuou como Advogado, Jornalista, Professor. Foi diretor da Instrução Pública de São Paulo "responsável por uma das mais importantes e controvertidas reformas do ensino paulista" (CARVALHO, 2010, p. 19). Faleceu em 1964; Manoel Bergstron Lourenço Filho, nasceu em 1897 na cidade de Porto Ferreira, São Paulo. Atuou como pedagogo, sociólogo, escritor, historiador, jornalista e professor. Dedicou-se intensamente na luta contra o analfabetismo no país (MONARCHA, 2010). Orientou as reformas educacionais do Ceará (1922-1923) e de São Paulo (1931-1932) e colaborou com a reforma do Distrito Federal. Instituiu e dirigiu o INEP. Um de seus trabalhos de destaque refere-se as "questões relativas à avaliação, medidas e testes de aptidão, tendo culminado na elaboração dos conhecidos 'Testes ABC'". Faleceu em 1970 (SAVIANI, 2008, 205). Dória e Lourenço Fillho assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932; Francisco Luís da Silva Campos nasceu em 1891 na cidade de Dores de Indaiá, Minas Gerais. Graduou-se em Direito. Atuou como professor, advogado, político, sendo Deputado Estadual (1919-1921) e Deputado Federal (1921-1926), bem como assumiu cargos públicos, os quais destacamos os de Diretor da Instrução Pública de Minas Gerais (1926), ocasião que realizou a reforma educacional, Ministro da Educação (1930-1932) e Secretário da Educação do Distrito Federal (1935-1937) (SAVIANI, 2008).

As propaladas reformas propunham a redução de tempo do ensino a fim de aumentar o número de matrículas nas escolas. Salientamos a reforma proposta por Sampaio Dória, no Estado de São Paulo, que tinha “o propósito de combater o analfabetismo e a preocupação de integrar os imigrantes” (FAUSTO, 2013, p. 187).

No tocante à reforma do Estado de São Paulo, Carvalho (2010) afirma que, para manter a ordem social e econômica, havia a necessidade de integrar a população brasileira que se encontrava em situação marginalizada, como os imigrantes. Assim, a escola passa a atuar para como resposta a essa questão, visto que “o analfabetismo passa a ser a marca da inaptidão dos povos para o progresso. Era ele a causa da existência das populações que ‘mourejavam no estado, sem ambições, indiferentes [...]” (CARVALHO, 2010, p. 69). Nesse sentido, compreendiam ser preciso:

> Regenerar essas populações, agora representadas como núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas e “nacionalizar” o imigrante passam a ser os lemas, inicialmente, de campanhas pela alfabetização e, depois, pela educação integral, que se organizam nos grandes centros urbanos (CARVALHO, 2010, p. 94).

Essa era a função da educação, “regenerar” e “nacionalizar” a população, por meio da alfabetização. Assim, a primeira iniciativa foi instituir uma reforma educacional, redigida por Sampaio Dória em 1920 no Estado de São Paulo, em um projeto de Lei, posteriormente conhecido como “Reforma Sampaio Dória” (CARVALHO, 2010). Essa reforma foi “estabelecida pelo Decreto 1750 de 8 de dezembro de 1920 e revogada em 1925” (CARVALHO, 2010, p. 97).

A referida reforma diminuiu o ensino primário de quatro para dois anos, com a carga horária de duas horas diárias (CAVALIERE, 2010), pois seu redator considerava que “dois anos de formação básica pareciam ser suficientes para que o aluno exercitasse as suas ‘faculdades perceptivas’, intelectivas e volitivas, desenvolvendo a sua capacidade de conhecer e de agir moralmente” (CARVALHO, 2010, p. 100). Na Bahia, Anísio Teixeira acatou a proposta de Dória de ofertar o mínimo de ensino com o propósito de atender o máximo de estudantes. No entanto, essa seria uma medida provisória, porque defendia a expansão da carga horária escolar.

De acordo com Cavaliere (2010), as reformas educacionais da década de 1920 marcaram o período devido aos projetos de escolarização em massa na

tentativa de diminuir o analfabetismo, considerado à época uma “doença”. Desse modo, essa bandeira foi fortemente debatida como uma questão higienista, em que era necessário salvar o país dessa suposta enfermidade. Nessa direção, as propostas de Educação Integral do período em questão objetivavam combater o analfabetismo, ou seja, “alfabetizar em massa os brasileiros, de torná-los cidadãos através do acesso à leitura e a escrita” (CAVALIERE, 2010, p. 252), como pontua a autora:

> [...] durante as décadas de 20 e 30 que a bandeira de educação integral se desenvolveu, adquirindo consciência teórica, a partir do contato com o pensamento pragmatismo americano, e sentido político, com o enfrentamento ao “fetichismo da alfabetização” (CAVALIERE, 2010, p. 253).

Nesse contexto, a Educação Integral com base em proposições estadunidenses anunciava a finalidade de reagir contra o analfabetismo. Para tanto, o projeto de Educação Integral anunciou investimento na escolarização em massa, de maneira que a escola matriculava o maior número possível de estudantes sem considerar as condições do ensino ofertado. Baldança (2015, p. 51), nos escritos de sua dissertação intitulada “Educação Integral e de tempo integral: de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro”, salienta que naquele período, com o propósito de responder “os anseios do estado, era preciso alfabetizar a população e inseri-la no mundo do trabalho”.

Em 1931, Anísio Teixeira foi nomeado Diretor da Instrução Pública do município do Rio de Janeiro, distrito federal na época, pelo prefeito Pedro Ernesto[10] (1884-1942), e a sua posse para o cargo ocorreu no dia 15 de outubro do mesmo ano (GOUVEIA NETO, 1973). Naquele período, o país estava sob o comando de Getúlio Vargas (1930-1945), representante da Aliança Liberal, o qual tomou posse em 1930, após a retirada de Júlio Prestes da presidência. De acordo com Fausto (2013, p. 283), Getúlio Vargas instituiu-se como “chefe de um governo provisório,

[10] Pedro Ernesto Batista nasceu em 1884 em Pernambuco. Formado em Médico e “ganhou popularidade por atender gratuitamente pessoas pobres” (MOURELLE, 2009, p. 183). Participou da campanha de Getúlio Vargas, com quem estabeleceu relações particulares e de trabalhos, inclusive assumindo cargos em seu governo como o de inventor. Em 1931 assumiu como prefeito do Rio de Janeiro, Distrito Federal da época e permaneceu por dois mandatos. Sua gestão ficou conhecida pelo vínculo com os trabalhadores, assim “a popularidade obtida por Pedro Ernesto assustou não só os grupos de direita, como também o de esquerda, mas o grande opositor do prefeito viria a ser o presidente da República e os homens de seu governo” (MOURELLE, 2009, p. 183).

presidente eleito pelo voto indireto e ditador", o qual por meio do apoio da igreja católica, conseguiu aprovação da massa.

Durante o início de seu governo, o Brasil enfrentava uma intensa crise econômica, consequência da Crise Mundial de 1929, da quebra da Bolsa de Valores de Nova York. Foram afetados diretamente os fazendeiros, a produção agrícola que se encontrava sem mercado consumidor e ocasionou alto desemprego na cidade (FAUSTO, 2013). Vargas estabeleceu um governo centralizador, assumindo o comando dos poderes executivo e legislativo, demitindo os governadores de praticamente todos os estados, os quais foram administrados por "interventores federais" (FAUSTO, 2013, p. 285).

Para sustentar a economia que estava em situação de calamidade, como asseveramos, devido à Crise de 1929, o presidente centralizou também o setor cafeeiro. Assim, no ano de 1931, por meio de um decreto "estabeleceu que o governo federal compraria todos os estoques existentes no país em 30 de junho de 1931, ao preço de mínimo de 60 mil-réis" (FAUSTO, 2013, p. 285). Essa prática durou até o ano de 1944, resultando em 78,2 milhos de sacas de café compradas e destruídas pelo governo. No entanto, sofreu críticas por parte dos produtores, pois estes compreenderam que o preço oferecido só beneficiava os banqueiros, que tinham financiado uma parcela do estoque. Essas medidas foram necessárias, visto que no ano de 1931 estava insustentável a situação financeira do Brasil (FAUSTO, 2013).

Em seu governo, Getúlio Vargas instituiu uma política trabalhista que tinha como finalidade "reprimir os esforções organizatórios da classe trabalhadora urbana fora do controle do Estado e atraí-la para o apoio difuso ao governo" (FAUSTO, 2013, p. 286). Conforme o autor, como desdobramento dessa política trabalhista foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e as leis que o regulamentavam: o trabalho das mulheres e menores de idade; as férias; a jornada de trabalho de 8h e o controle dos sindicatos.

Nesse contexto político e econômico que Anísio Teixeira assume o cargo de Diretor da Instrução Pública do município do Rio de Janeiro. Em seu discurso de posse, afirma que não poderia rejeitar o convite realizado pelo governador, pois "**recusar seria desertar dos compromissos de coragem e de sacrifício** que assumimos todos os que batalhamos **pela reconstrução do Brasil, através da**

educação" (GOUVEIA NETO, 1973, p. 14, grifos do autor). E no discurso de nomeação pronuncia a seguinte declaração:

> A obra que temos que realizar aqui, portanto, é a obra autônoma de todos nós, que devemos esquecer de nós mesmos para tornar a nossa colaboração mais solidária e mais fiel. E nesse trabalho de cooperação a hierarquia segue o caminho oposto da criação intelectual do plano, que foi o trabalho de alguns antecessores. O diretor do serviço educacional é, agora o seu mais modesto operário. O mestre é quem realiza a obra de educação. O diretor é o simples servidor do mestre (TEIXEIRA, 1997, p. 193).

Diante do comprometimento com a reestruturação do país em vista do progresso e modernização, Anísio Teixeira salienta a essencialidade do professor nesse projeto. Vargas preocupou-se desde o início com as questões referentes à Educação; em seu governo o "objetivo principal era o de formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais preparada" (FAUSTO, 2013, p. 287). Finaliza seu discurso com a assertiva: "Toda a administração não tem outro fim que o de dispor as condições de êxito para a obra, que é só do mestre: **educar**" (TEIXEIRA, 1997, p. 193, grifo do autor).

Esse discurso e a experiência como Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal resultaram no livro de autoria de Anísio Teixeira intitulado "Educação para a Democracia: introdução à administração educacional", cuja introdução é elaborada por Luiz Antônio Cunha. O livro foi escrito em 1935, ano em que Teixeira se demitiu do cargo e declarou:

> O livro, na sua parte doutrinária, como nos relatos e comentários, é apenas uma exposição do que se fez naquela Secretaria de Educação e Cultura, anteriormente Diretoria Geral e Departamento, no período em que, a serviço da educação e do Brasil, ocupei, sucessivamente os seus postos de direção. [...] As circunstâncias tornaram o livro de registro e documentação da reforma em marcha no Distrito Federal, um livro de defesa. Cabe ao leitor a sentença (TEIXEIRA, 1997, p. 36).

Reafirmada pelo autor, a obra relata seu trabalho na educação do Distrito Federal durante o tempo em que ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública, o qual foi transformado por Anísio Teixeira em Secretaria de Educação e Cultura nos últimos anos de seu trabalho. Cunha (1997) explica que a expressão "Educação e democracia" que compõe o título não se apresenta no decorrer do livro, mas está

diretamente relacionada a seu conteúdo. A escolha se justifica como forma de "manifesto contra as medidas repressivas – antidemocráticas, em suma – tomadas pelo governo federal em 1935, no ascenso do processo de radicalização política, ensaio bem sucedido do golpe de Estado que viria a ser dado [...] dois anos depois" (CUNHA, 1997, p. 9). A obra em questão foi organizada em duas partes, como expomos a seguir.

Discorremos sobre as reflexões empreendidas pelo autor na primeira parte do livro, na qual declara que a "função natural" da educação é socializar ensinamentos, hábitos e costumes para as futuras gerações e a educação escolar tem a função de transmitir esses conhecimentos de maneira "dirigida e intencional" (TEIXEIRA, 1997, p. 41). Desse modo, a educação escolar prepara os indivíduos para realizarem as diversas atividades de trabalhos presentes na sociedade, e o autor compreende que "toda educação é profissional" (TEIXEIRA, 1997, p. 42), como reafirma em seus escritos:

> A escola primária, pois, é uma escola profissional. Como a escola secundária. E a escola superior. Todas são as técnicas. Porque, de um modo ou de outro, são técnicas que se ensinam nessas escolas. Mais gerais, algumas. Mais especiais outras. Mas sempre técnicas, isto é, processos racionais, tão científicos quanto possíveis, de se fazerem as coisas e de se explicarem os fenômenos (TEIXEIRA, 1997, p. 41).

A educação ofertada em todos os níveis escolares é necessária à organização da sociedade. Teixeira (1997) compreende que há uma relação direta entre a educação escolar e a sociedade, visto que os empecilhos da escola se manifestam na sociedade. O autor ressalta que "os primeiros passos de uma política educacional brasileira, primeiros e indispensáveis, são os de buscar, fora do Brasil, elementos para a renovação de nossa cultura e de nossas técnicas" (TEIXEIRA, 1997, p. 49).

A fim de reestruturar o sistema educacional brasileiro, Anísio Teixeira salienta sua defesa pela necessidade de as pessoas se apropriarem da ciência e das técnicas de outros países, com o intuito de aprimorar a cultura e a técnica no Brasil. O autor assevera que "se fosse completo nosso sistema cultural, nem por isso nós poderíamos dispensar das contribuições das escolas estrangeiras" (TEIXEIRA, 1997, p. 52).

Nos atentamos à segunda parte do referido livro, denominada “Educação pública sistemática (O sistema escolar do Distrito Federal)” para tratar das experiências e ações de Anísio Teixeira junto à Instrução Pública da cidade do Rio de Janeiro. A primeira atuação do educador no cargo assumido foi obter informações atinentes às reais condições em que se encontrava o ensino no Distrito Federal. Assim sendo, constatou a necessidade de ter, na Diretoria Geral, órgãos técnicos responsáveis por realizarem os trabalhos burocráticos referentes à educação, como “divisões de **Matrícula e Frequência Escolares, de Programas Escolares, de Promoção e Classificação de Alunos, de Prédios e Aparelhamento Escolares**” (TEIXEIRA, 1997, p. 133-134, grifos do autor).

Por meio do levantamento educacional realizado no antigo Distrito, verificou que a educação encontrava-se debilitada, como afirma Geribello (1977, p. 65): “o estado precaríssimo dos prédios, instalações e mobiliários; ausência de um plano disciplinar da matrícula e frequência, e da distribuição de professores”. Na acepção desse autor, como medida para resolver os problemas apresentados, Anísio Teixeira propunha uma reforma no sistema educacional em todos os níveis de ensino.

Nesse âmbito, diante da necessidade de reestruturação e organização educacional, no ano de 1932 foi elaborado o Decreto n° 3.763, que constitui departamentos administrativos e técnicos que gerenciam o sistema escolar e auxiliam o Diretor Geral a desempenhar de maneira satisfatória suas atribuições. Esses departamentos eram de:

> a) matrícula e frequência escolares; b) classificação e promoção de alunos; c) programas escolares; d) obras sociais escolares, peri-escolares e pós-escolares; e) educação de saúde e higiene escolar; f) educação física; g) música e canto orfeônico; h) ensino secundário geral e profissional; i) prédios e aparelhamentos escolares; j) estatísticas e cadastros; k) expediente e publicidade administrativa; l) pessoal e arquivo; m) contabilidade (TEIXEIRA, 1997, p. 137).

Com a criação dos referidos órgãos técnicos era possível analisar a situação educacional do conjunto das escolas do Distrito Federal. Teixeira (1997, p. 196) expõe que na ocasião realizou-se um estudo com o intuito de identificar as divergências entre as escolas e assinala que “a profunda desigualdade e falta de uniformidade das escolas púbicas foi a primeira revelação que surgiu desses inquéritos, e conduziu toda a nossa obra de reestruturação escolar”.

A discrepância apresentada nas instituições escolares brasileiras, em consonância com Teixeira (1997, p. 213), o impulsionou a reestruturar a educação pública primária no Distrito Federal, pois constatou que “havia uma educação para o povo, que era, ao que parecia, uma educação para o trabalho, e uma educação para a elite, que seria a educação para a cultura”.

Com a criação dos setores administrativos responsáveis pela organização burocrática do sistema escolar foi possível centralizar o gerenciamento educacional, o qual era realizado apenas pelos diretores e professores de cada instituição sob o argumento de uma suposta autonomia escolar (TEIXEIRA, 1997). A esse respeito, afirma o autor:

> [...] a falsa atmosfera de independência em que vivia o sistema escolar do Distrito Federal e a necessidade em que se achava de evoluir de um estado de relativa desordem para o de planos regulares e atenção sistematizada, conduzidos pelas necessidades integrais do ensino. Chegava-nos, pouco a pouco, a convicção de que a obra não se completaria sem a reforma da inspeção escolar (TEIXEIRA, 1997, p. 147-148).

Nesse excerto, a suposta independência escolar no Rio de Janeiro não se sustentava mais. Havia a necessidade de centralizar a organização das instituições escolares para desenvolver integralmente o ensino. Na acepção de Anísio Teixeira, somente por meio de um sistema escolar seria possível ofertar educação escolar em massa, bem como garantir um bom ensino (TEIXEIRA, 1997).

Anísio Teixeira observou ainda que em todas as séries do ensino primário havia estudantes de idades diferenciadas, e apesar do alto índice de repetência, compreendia que essa situação ocorria por falta de organização de um sistema escolar que pudesse acompanhar cada estudante da educação pública nas diferentes instituições, conforme anuncia:

> Urgia pois estudar, na direção central, o aluno individualmente, promover-lhe a frequência regular por meio de um Serviço Geral de Matricula e Frequência, que tivesse sob os seus olhos não essa ou aquela escola, mas todo o Distrito Federal; classificá-lo e orientá-lo no tipo de classe escolar que devesse seguir, também por meio de um serviço Geral que considerasse o sistema escolar e indicasse o ponto onde esse aluno iria melhor aproveitar; e organizar, enfim, o sistema escolar com as diferenciações e a diversificação necessárias para atender a todos os alunos, segundo as suas características individuais, as suas condições sociais e os seus resultados escolares (TEIXEIRA, 1997, p. 144).

A gestão escolar do Distrito Federal da década de 1930 era ciente da necessidade de organizar um sistema escolar que se responsabilizasse em conhecer, acompanhar e orientar os estudantes nas escolas do município, pois se entendia que o professor somente conseguiria realizar essa função, enquanto o estudante estivesse na escola; em casos de mudança ou abandono escolar, essa responsabilidade não estaria mais ao alcance do professor e do diretor (TEIXEIRA, 1997).

O Diretor Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro da época entendia a necessidade de "haver sistema escolar e não um aglomerado de escolas funcionando independentes" (TEIXEIRA, 1997, p. 138), assim seria possível acompanhar a quantidade de estudantes matriculados e que frequentavam as aulas e contribuiria para utilizar de maneira satisfatória os prédios e organizar os professores nas instituições, conforme a necessidade, bem como **controlar a evasão escolar e a repetência** (TEIXEIRA, 1997). Por meio do sistema escolar implantado por Anísio Teixeira constatou-se que o maior número de evasão escolar acontecia nas duas primeiras séries do Ensino Primário, em que "cerca de 50% dos alunos eram do 1° ano, cerca de 70% de 1° e 2° anos e por volta de 90% eram do 1°, 2° e 3° anos" (TEIXEIRA, 1997, p. 168).

A fim de escolarizar em massa e democratizar o ensino, Anísio Teixeira propôs a utilização de testes de aprendizagem e os resultados apresentados foram baixos se comparados com os dos escolares dos Estados Unidos. Teixeira (1997 p. 166, grifos do autor) pondera que "uma nova política educacional impôs-se. Não basta haver escolas para os mais capazes: é dispensável que haja **escolas para todos**. Não basta haver escolas para todos: é indispensável que **todos aprendam**".

Anísio Teixeira defendia a democratização do ensino escolar. Para este intelectual, todos deveriam ter acesso ao ensino, não apenas a elite, como ocorria até então, e compreendia que somente por meio da educação seria possível construir uma nova pátria moderna. Nesse sentido, entendia que a reprova dos estudantes expressava mais que o insucesso da escola, mas também da sociedade, pois, segundo o intelectual, "a escola se destina aí a formar no aluno os hábitos fundamentais e as atitudes gerais para com a vida e o trabalho" (TEIXEIRA, 1997, p. 173). Dessa maneira, a reforma educacional consistia em organizar o ensino da escola pública para que não se restringisse apenas ao ensino da leitura, da escrita e

de contar, mas a “formação de hábitos sadios, inteligentes e belos” nos cidadãos (TEIXEIRA, 1997, p. 202).

Assim como seus antecessores no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1927-1930), Anísio Teixeira desenvolve seu trabalho de acordo com os princípios da Escola Nova, uma escola pública por meio da Educação Integral (CHAVES, 2002). Teixeira recorre ao Ensino Primário para a consolidação do projeto político do Brasil: criar novos hábitos e comportamentos na sociedade. O objetivo era formar não só os alunos, mas por meio deles também os familiares e a sociedade.

Sobre essa questão, salientamos os escritos de Chaves (2002, p. 45, grifos nossos):

> A escola primária começou a funcionar como um sistema de ensino que, acima de qualquer coisa, se impõe enquanto um poder regenerador que tem a função de **modernizar, civilizar e consolidar a ordem social**; ou seja, essa escola, além de se estabelecer produzindo uma série de inovações pedagógicas, nasce comprometida com os ideais republicanos que busca a consolidações de uma nação moderna e industrializante

Com a reforma, que estava relacionada às questões política da época, a escola primária pública intencionava contribuir para a modernização do país “a fim de que a nação pudesse ser civilizada, para definitivamente entrar para o rol dos países desenvolvidos” (CHAVES, 2013, p. 31). Nessa perspectiva, a Educação Integral era apresentada como uma possibilidade de efetivar esse projeto, tornando o Distrito Federal da época disseminador desses valores.

Compreendemos que a Educação Integral se apresentava como possibilidade para superar o analfabetismo e inserir, no Brasil, a ideia de educação para o trabalho. Dessa maneira, ao intitularmos a presente subseção “Anísio Teixeira e a Educação Integral: proposições para o progresso do país”, intencionamos salientar que as propostas e encaminhamentos do intelectual em questão para a Educação Integral tinha como principal princípio político formar os indivíduos com as habilidades necessárias para o **progresso do país**. Isto em uma lógica de modernidade, na condução da lógica social e política dos Estados Unidos.

Nessa perspectiva, Libâneo (2015, p. 9) também tece reflexões sobre o trabalho de Anísio Teixeira e pontua que naquele período “a formação completa da

criança, pela educação teria, como meta, a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso, a 'civilização técnica e industrial' capaz de alavancar o país".

Saviani (2008, p. 222) explica que Anísio Teixeira, ao afirmar que "educação é um direito de todos e não é jamais um privilégio", depara-se com a oposição da classe dominante, que contesta toda ação que possa acabar com a desigualdade social. Nesse caso, "esse grau de desigualdade refletia-se na educação, que na verdade era tratada como um objeto de privilégio da elite" (SAVIANI, 2008, p. 222).

Durante a gestão de Anísio Teixeira na educação no Distrito Federal, duas medidas se destacam: a Escola de Professores e as Escolas Experimentais, conforme apontara em seu discurso de posse. Anísio Teixeira entendia que o projeto de modernizar e democratizar o país, mediante a educação, tinha a figura da docência como elemento primordial; desse modo, "o preparo do magistério pela Escola da Educação foi a primeira tentativa realizada, no Brasil, para a formação intencional e regular de mestres para a escola progressiva" (TEIXEIRA, 1997, p. 200).

Saviani (2008) expõe que Anísio Teixeira altera a Escola Normal para Escolas de Professores, a qual era incorporada ao Instituto de Educação[11], idealizado pelo referido intelectual. Ressaltamos os escritos do autor que reafirmam essa argumentação:

> Essa Escola integrava o Instituto de Educação juntamente com o Jardim-de-Infância, a Escola Prímária e a Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos de formação de professores (SAVIANI, 2008, p. 219).

[11] Para a reforma da formação docente do Distrito Federal foi promulgado o Decreto n° 3.810 de 19 de março de 1932 que altera a Escola Normal em Instituto de Educação, o qual ficou sob a direção de Lourenço Filho. "O Instituto de Educação apresenta-se como um sistema completo de educação em todos os graus, representando experiência de formação profissional do mestre primário com padrão mais elevado de cultura". Com o propósito de selecionar os estudantes que realmente tinham vocação, a matrícula para a Escola de Professores só era permitida se já cursasse a Escola Secundária na instituição (ACCÁCIO, 2017, p. 239). Neste contexto, destacamos a criação do Instituto de Educação Estadual de Maringá – IEEM. Em 1955 criou-se duas Escolas Normais, a Secundária "Amaral Fontoura" e a Regional "Eduardo Claparéde", no município de Maringá, as quais inicialmente funcionavam na mesma instalação. Em outubro de 1957 foram separadas. Em 1967 a Escolas Normais Secundária "Amaral Fontoura" transformou-se em IEEM e foi sediado na Rua Martin Afonso, n° 50, região central de Maringá, endereço que está até a atualidade. Na época de sua criação o IEEM foi considerado uma "instituição que elevaria o nível de formação dos professores, consequentemente, dos alunos e dos cidadãos" (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE MARINGÁ, 2011, p. 14).

A Escola de Professores, ou melhor, de professoras, dado o predomínio das mulheres nos espaços escolares, estava integrada ao Instituto de Educação e às instituições escolares utilizadas para o ensino prático dos professores em formação. Anísio Teixeira implantou, em abril de 1935, a Universidade do Distrito Federal, à qual a Escola de Professores passou a pertencer sob a denominação Escola de Educação (SAVIANI, 2008).

A Escola de Professores tinha a função de formar os docentes, de maneira que realizavam estudos e aprendiam novos hábitos e costumes. Teixeira (1997, p. 211) pondera que “reconhecemos a necessidade de dar ao professor orientação científica no seu trabalho, sem perder entretanto, a visão de que o magistério é mais uma arte prática do que uma ciência aplicada”.

O outro projeto de Anísio Teixeira são as Escolas Experimentais, as quais consistem em uma proposta de Educação Integral para o Rio de Janeiro em que se intencionava ofertar uma escola de qualidade às crianças de todas as classes sociais. Na acepção de Chaves (2013, p. 31), “o papel que a educação integral [...] desempenha [...], através da reforma anisiana, no sentido de tornar o Rio de Janeiro um importante polo irradiador dos valores exaltados por esse mesmo projeto de modernização”.

As referidas escolas foram implantadas por meio do Decreto n° 3763, em 1932, e totalizavam em cinco, chamadas de Escola Bárbara Otoni, Escola Manuel Bonfim, Escola México, Escola Argentina e Escola Estados Unidos. Cada escola utilizava uma metodologia: “O método de projetos e a escola-comunidade, na Escola Bárbara Ottoni; o método de Dalton, na Escola Manoel Bonfimm; e o sistema de organização escolar chamado Platton, nas Escolas Argentina, México e Estados Unidos” (TEIXEIRA, 1997, p. 203). Sobre o sistema Platton, Chaves (2002, p. 51) informa que foi constituído no início do século XX, nos Estados Unidos, com o “objetivo estruturar o ensino sob o ponto de vista do trabalho, do estudo e da recreação, uma vez que se acreditava que a educação deveria abarcar todos os aspectos da natureza infantil”.

Teixeira (1997) sinaliza que as escolas funcionavam como laboratórios nos quais eram praticadas técnicas de ensino que deveriam servir de exemplo para as demais escolas do Distrito Federal. Os materiais utilizados, os professores e as instalações físicas eram semelhantes em todas as escolas, o que as diferenciavam eram apenas os métodos experimentados. O autor explica que seriam construídos

dois edifícios, os quais todas as crianças obrigatoriamente deveriam frequentar, um em que funcionassem as escolas nucleares e outro para a escola-parque; frisa que "não desejamos palácios luxuosos, mas construções econômicas e nítidas que apoiem, com uma simples e forte base física, a obra educacional entrevista pelos que alimentam os ideais de uma reconstrução da própria vida pela escola" (TEIXEIRA, 1997, p. 248). Os estudantes estudariam em dois turnos, conforme Teixeira (1997, p. 243-244):

> [...] o primeiro turno a criança receberá, em prédios adequados e econômico, ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis

As escolas experimentais, na proposta de Teixeira, funcionariam em dois turnos: no primeiro o estudo das matérias curriculares convencionais e no segundo atividades que desenvolvessem a cultura, como, por exemplo, jogos, música, dança, educação física e artística, entre outras.

Em seus escritos relativos à educação pública do Distrito Federal na década de 1930 sob administração de Anísio Teixeira, Chaves (2002; 2013) reafirma que as escolas experimentais, as quais se constituiriam em uma oferta de Educação Integral, deveriam desenvolver novos hábitos e valores nos estudantes. Na visão dessa autora, as escolas representavam a materialidade dos estudos de Anísio Teixeira na década de 1930:

> Essas escolas, de modo especial, ao expressarem a concretude das idéias pedagógicas de Anísio Teixeira, além de terem como fundamento as premissas educacionais de Dewey, basear-se-iam nas formulações de Kilpatrick sobre significado da escola no mundo moderno, tornando o seu progresso de aprendizagem algo que teria que ser instituído por meio de uma série de atividades que deveriam ser guiadas pelos interesses do aluno (CHAVES, 2002, p. 49).

Dentre as escolas experimentais, Chaves (2013) destaca as experiências que ocorreram na Escola Argentina, a qual, durante a gestão de Anísio Teixeira, localizou-se na Vila Isabel, Rio de Janeiro, RJ, e apenas nesse período passou a ser experimental. A autora salienta que a escola em questão foi "fundada em 1924, por Carneiro Leão. Só em 1929, na gestão de Fernando de Azevedo, recebe instalações

condignas, mudando-se para um prédio neocolonial no Engenho Novo" (CHAVES, 2013, p. 37).

Ainda corroborando Chaves (2013, p. 38), era escola modelo, desse modo, "[...] cultuava a nação, as boas maneiras e a civilidade. Procurava que os alunos, 'bem formados', pudessem contribuir para a transformação de sua cidade, quiçá de seu país". A exemplo de encaminhamentos pedagógicos destinados à formação de boas maneiras, ressaltamos, com Chaves (2013, p. 38), "O Código do bom aluno", o qual "[...] explicita as atitudes indispensáveis que esse aluno deve possuir".

Além de aprender hábitos disciplinares e de solidariedade, os estudantes da Escola Argentina deveriam ter cuidados com a saúde e higiene. Para isso, a Escola desenvolveu o projeto "Pelotão da Saúde", organizado "sob a responsabilidade dos alunos, teria que, diariamente, inspecionar os demais alunos, tentando verificar a limpeza dos dentes, das unhas, do corpo e do uniforme" (CHAVES, 2013, p. 44). Para esta autora, compreendia-se que hábitos como esses eram indispensáveis para os cidadãos de um país moderno.

A Escola Argentina era organizada de acordo com os valores e hábitos que se intencionavam criar no país, a função da Educação Integral, a qual postulava que "aprender [...] passaria a significar a posse de um novo modo de agir, implicando a própria modificação do comportamento e do pensamento" (CHAVES, 2002, p. 49).

Além da Escola Argentina, a Escola México e a Escola Estados Unidos também foram organizadas no sistema Platton, com uma organização escolar em grupos de estudantes e rodízio dos escolares nas disciplinas ofertadas (CHAVES, 2002). Esse sistema "incentivou as escolas a funcionarem como uma pequena cidade, onde seus alunos – pequenos cidadãos – exercitaram as mais variadas experiências" (CHAVES, 2002, p. 57) de estudo, recreativas e culturais, e:

> [...] estimulou uma série de atividades culturais e sociais (festas do livro, ida ao Teatro Municipal para assistir ao Projeto Minerva, formação de clubes da saúde, jornais de alunos, grêmios literários, cantos corais, cooperativas agrícolas, etc.) que tiveram como objetivo ampliar o raio da ação da escola, desenvolvendo, além dos hábitos intelectuais e recreativos, hábitos cívicos e artísticos (CHAVES, 2002, p. 51).

Para a organização e realização das diversas matérias nas escolas experimentais, Chaves (2002) assinala que eram organizados em dois ou três

grupos de alunos e os rodízios eram realizados entre as salas fundamentais e as especiais, sendo “salas fundamentais (português e matemática) e nas salas especiais (ciências, geografia, história, desenho, auditório, biblioteca, jogos e música)” (CHAVES, 2002, p. 52).

A Educação Integral no Rio de Janeiro, Distrito Federal da época, que se apresentou por meio das escolas experimentais, objetivava capacitar as crianças para a vida, formando uma sociedade com novos hábitos, costumes e valores, de forma a “produzir um determinado modelo de cidadão que se enquadrasse às novas exigências de uma **sociedade moderna** e desenvolvida” (CHAVES, 2002, p. 55, grifo nosso).

Nos anos de 1931 a 1933, período em que Anísio Teixeira esteve à frente da educação pública do Distrito Federal, houve progresso educacional com a implantação do sistema escolar; respeitaram-se as particularidades de aprendizagem de cada estudante, especialmente dos pertencentes às classes populares; diminuiu o índice de repetição e evasão escolar; houve preocupação com as avaliações de aprendizagem, entre outros benefícios (TEIXEIRA, 1997).

Nos termos de Teixeira (1997, p. 230), “só existirá democracia no Brasil, no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”. Desse modo, a escola pública não poderia estar em situação debilitada “e sim escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país” (TEIXEIRA, 1997, p. 230).

No ano em que Anísio Teixeira ingressou no cargo de Diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro, o governo provisório anunciou procedimentos para a reforma do ensino e “foram baixados decretos que alteram [...] o ensino secundário, o ensino superior e o ensino comercial, [...] incluíram o ensino religioso no currículo das escolas públicas” (CUNHA, 1997, p. 10). Dentre as medidas, uma das mais discutidas pelos educadores de diferentes vertentes religiosas foi a inclusão do Ensino Religioso. Em conformidade com Cunha (1997, p. 10), “os católicos, os autoritários e os simplesmente conservadores receberam com entusiasmo o decreto presidencial, enquanto que os liberais e socialistas o repudiavam”. O presidente Getúlio Vargas, na época líder do governo provisório, solicitou que os educadores de diferentes perspectivas ideológicas organizassem os princípios educacionais brasileiros, no entanto não houve concordância para a realização (CUNHA, 1997).

Cunha (1997, p. 11, grifo do autor) alega que em decorrência das discussões empreendidas pelos educadores a respeito da laicidade na escola pública foi elaborado um texto, publicado em forma de Manifesto em 1932, assinado por 26[12] intelectuais "autoproclamados **pioneiros da educação nova**". Na acepção do autor, Fernando de Azevedo identificou-se como redator do Manifesto, porém no decorrer da escrita há defesas de educação diferentes e até contrárias às suas. Cunha (1997, p. 15, grifo nosso) pressupõe que "o Manifesto teve mais de um autor". No documento,

> [...] o Manifesto defendia caber ao Estado a organização dos meios para efetivar o "direito biológico" de cada indivíduo à sua **educação integral** mediante a adoção de um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que tornasse a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantinha condições de inferioridade econômica, com o fim de obter o máximo de desenvolvimento, de acordo com suas aptidões.

Nesse excerto, o Estado seria o principal responsável em garantir a Educação Integral de cada cidadão via educação escolar, a qual deveria ser ofertada a todos. O autor frisa que "o Manifesto está repleto de trechos onde a principal idéia subjacente é a educação como alavanca para mudar o mundo" (CUNHA, 1997, p. 15). Esses ideais de uma educação capaz de modificar e modernizar o país estão presentes nas defesas do Manifesto dos Pioneiros e nas de Anísio Teixeira. Todavia, para isso acontecer a educação deveria ser ofertada a todos, visto que "não teria mais cabimento que o sistema educacional fosse estruturado com uma escola primária e profissional, para o povo, e uma escola secundária e superior, para a elite. Ou seja, uma educação para o trabalho e uma educação para a cultura" (CUNHA, 1997, p. 16).

Em 1° de dezembro de 1935, Anísio Teixeira deixou o cargo na Secretaria de Educação e Cultura, que teve a duração de quatro anos. Teixeira se despede por meio de uma carta ao prefeito Pedro Ernesto, e este lhe enviou outra como resposta (TEIXEIRA, 1997). Ambas as cartas estão publicadas no início do livro "Educação para a democracia: introdução à administração educacional", referenciado nesta seção. Inicialmente, destacamos alguns excertos redigidos por Anísio Teixeira:

---

[12] Apresentamos os intelectuais que assinaram o referido Manifesto: "Fernando de Azevedo; Afranio Peixoto; A. de Sampaio Doria; **Anisio Spinola Teixeira**; M. Bergstrom Lourenço Filho; Roquette Pinto; J. G. Frota Pessôa; Julio de Mesquita Filho; Raul Briquet; Mario Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida Júnior; J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy M. da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venancio Filho; Paulo Maranhão; Cecilia Meirelles; Edgar Sussekind de Mendonça; Armanda Alvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nobrega da Cunha; Paschoal Lemme e Raul Gomes" (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 203-204, grifo nosso).

> **Pela conversa que tive, hontem, com vossa excellencia, pude perceber que a minha permanencia na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal constituía embaraço politico para o governo de vossa excellencia. Reiterei imediatamente, o meu pedido de demissão, que esteve sempre formulado, porque nunca ocupei incondicionalmente esse cargo, nem nenhum outro, mas o exerci, como os demais, em caracter rigorosamente technico, subordinando a minha permanencia nelle à possibilidadede realizar os programas que a minha consciência profissional houvesse traçado** (TEIXEIRA, 1997, p. 33, grifos do autor).

E seguem seus escritos:

> **[...] Não sendo politico e sim educador, sou, por doutrina, adverso a movimentos de violencia, cuja eficácia contesto e sempre contestei. [...] Sou por convicção, contrario a essa trágica confiança na violencia que se vem espalhando no mundo, em virtude de um conflito de interesses que só póde ser resolvido, a meu ver, pela educação** (TEIXEIRA, 1997, p. 34, grifos do autor).

Nos registros de Teixeira (1997) fica expresso seu descontentamento com as questões políticas da época e reafirmada a defesa por um mundo melhor via educação. Como resposta, o prefeito Pedro Ernesto inicia sua carta com as seguintes palavras:

> **No momento em que me vejo privado da sua colaboração em meu governo, após quatro annos de uma dedicação inexcedivel, cumpre-se deixar bem claro o alto apreço em que o tenho como educador exemplar e culto, como cidadão probo e patriota, como administrador de segura visão e de rara envergadura. Dou o meu testemunho da varacidade de quando afirma em sua carta, pois do nosso convívio pude perceber que o Secretario de Educação e Cultura do Distrito Federal foi sempre adverso aos movimentos de violencias e foi sempre um apaixonado apologista da verdadeira democracia** (ERNESTO, 1997, p. 35, grifos do autor).

Pedro Ernesto reafirma o comprometimento que Anísio Teixeira, como Secretário da Educação Púbica do antigo Distrito Federal, teve com a educação carioca, bem como sua luta e defesa pela democratização do ensino. O prefeito finaliza a carta com elogios e reconhecimento à atuação do educador (TEIXEIRA, 1997). Sobre o trabalho desenvolvido no Distrito Federal, então sediado o Rio de Janeiro, Anísio Teixeira ressalta que:

> Até agora, o que está definitivamente conquistado é muito e é pouco. É muito pelo que representou de esforço e de trabalho e pelo que vai assegurar de progresso. E é pouco pelo que resta ainda fazer. Com efeito, esse rápido período de administração não permitiu senão tomar consciência do estado em que se encontrava a escola, traçar-lhe os planos de reorganização imediata e encaminhar a execução desses planos de forma objetiva, controlada e racional. De agora por diante é que começa a progredir o sistema escolar do Distrito Federal (TEIXEIRA, 1997, p. 181).

Saviani (2008) versa acerca de elementos pouco estudados sobre o envolvimento de Anísio Teixeira com questões políticas partidárias, as quais ocorreram enquanto atuava na educação do Distrito Federal. Como pontuamos, Anísio Teixeira defendia a democratização do ensino a todos, e que não fosse privilégio apenas da classe dominante. Esse posicionamento, porém, causou repulsa por parte dos privilegiados.

No período da Revolução de 1930, diante da resistência de grupos tradicionais, Anísio Teixeira compreendeu a necessidade de fortalecer os revolucionários. Para tanto, auxiliou na criação do Partido Autonomista, popularmente conhecido como Partido Revolucionário. Elaborou o programa do partido por meio da educação, “que se constituiu na base de sustentação do ideário e da gestão de Pedro Ernesto” (SAVIANI, 2008, p. 222).

Esse envolvimento político partidário de Anísio se deu pela “necessidade de garantir o trabalho educativo, de assegurar a consolidação da educação pública” (SAVIANI, 2008, p. 222). Entretanto, o prefeito da época, Pedro Ernesto, ainda que considerado um político defensor das causas do povo, “acabou por prevalecer sobre o programa do partido” (SAVIANI, 2008, p. 222). Posteriormente a esses acontecimentos, o Partido Autonomista se desfez.

Após sua atuação na Secretaria de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, “por conta das mudanças que se processam na política nacional que acabaram desembocando no golpe do Estado Novo” (SAVIANI, 2008, p. 219), Anísio Teixeira deixou as atividades públicas.

Iniciou então os trabalhos de tradução de obras estadunidenses, dentre as quais se sobressaem os livros de Dewey, mas os interrompeu, pois “também era uma atividade intelectual perseguida pelo Estado Novo” (GERIBELLO, 1977, p. 30). Assim, dedicou-se às atividades particulares até ser convidado, no ano de 1945, a assumir o cargo de Conselheiro de Educação Superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) pelo diretor Julian Huxley

(1887-1975), que conhecia o trabalho de tradução de Teixeira, e exerceu esse ofício até 1947 (GERIBELLO, 1977).

A trajetória de Anísio Teixeira junto à Educação Integral se realizou novamente no ano de 1947, quando foi convidado pelo governador Otávio Mangabeira[13] (1886-1960) a assumir pela segunda vez a Secretaria de Educação e da Saúde Pública do Estado da Bahia. A escolha por Anísio foi justificada pelo governador, que relatou almejar um profissional que, "além do progresso, assegurasse a ordem democrática" (GOUVEIA NETO, 1973, p. 26).

Em 1948, nos relatórios da administração pública elaborados por Anísio Teixeira relativos à situação educacional precária da Bahia, o educador apresenta a proposta da constituição dos Centros Educacionais Carneiro Ribeiro (CECR) para a reestruturação do Ensino Primário (GERIBELLO, 1977).

Em nossos estudos sobre o CECR, salientamos os escritos da autora Terezinha Eboli[14], particularmente a obra "Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro", publicada no ano de 1983, em que narra as proposições educacionais para a Educação Integral desenvolvidas por Anísio Teixeira. Guido Ivan Carvalho (1983, p. 7), autor do prefácio, aponta que o "livro é testemunho da mais eloquente concretização de uma experiência de educação integral feita no Brasil".

O referido livro conta com a apresentação escrita por Darcy Ribeiro, à época presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), que publicou essa elaboração. Nos termos desse autor sobre o CECR: "costumo dizer que a Escola Parque foi feita para nos ensinar a escola que o Brasil fará no dia em que tomar juízo" (RIBEIRO, 1983, p. 3).

Em 12 de outubro de 1950, foi implantado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira a pedido do governador Mangabeira, como

---

[13] Otávio Mangabeira nasceu em 27 de agosto de 1886 em Salvado, BA. Foi graduado em Engenharia Civil; ingressou na carrega política como deputado federal no ano de 1912 e segue vários mandatos. Em 1958 assume como Senador. Seu mandato como governador da Bahia se realizou entre os anos de 1947 a 1951. Mangabeira constitui-se um político democrata. Era integrante da Academia Brasileira de Letras. Faleceu em 1960 no Rio de Janeiro (MANGABEIRA, 1978).

[14] Nasceu no Rio de Janeiro, formou-se em Jornalismo e Letras. Atuou como professora e escritora. Dentre os trabalhos exercidos, destacamos o de coordenadora do "curso de Aperfeiçoamento do Magistério no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia e o de Secretária Bilíngue do Programa MEC/INEP/UNICEF/UNESCO para Assuntos da Educação" (EBOLI, 1983, s/p). Mencionamos que utilizamos a expressão "s/p" para esta citação, pois as informações biográficas da autora estão presentes no verso do referido livro. Terezinha Eboli aprecia o trabalho de Anísio Teixeira e de Helena Antipoff. Por conhecer e testemunhar a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a professora foi convidada por Guido Ivan de Carvalho para elaborar o livro em questão (EBOLI, 1983).

uma proposta para a reestruturação do sistema escolar baiano. O CECR contou com auxílio financeiro e de formação dos profissionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Atualmente, a sigla INEP reporta-se ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Segundo Eboli (1983, p. 23), “esforço que dispendeu um grupo de brasileiros: arquitetos, operários, educadores, engenheiros, funcionários, para chegar a concretização da obra”. Durante o discurso de inauguração, Anísio Teixeira proferiu as seguintes palavras:

> Desejamos dar, de novo, à escola primária, seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhes seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhes o seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a civilização [...] E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto que não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (EBOLI, 1983, p. 17).

Segundo Eboli (1983), Anísio Teixeira compreendia o Centro Educacional Carneiro Ribeiro como uma proposta para ofertar uma formação mais completa possível aos escolares, especialmente aos filhos dos trabalhadores, com o intuito de formar novos valores e atitudes na sociedade. Seguia com sua defesa de educação integral com vistas “à civilização”, o que significa dizer, ao progresso. Em seu discurso de inauguração, proferiu:

> Tive, então, a oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinha pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinha escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que **as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas**, para um ensino deficiente e improvisado (EBOLI, 1983, p. 21, grifos nossos).

O autor reafirma, nesse trecho, sua defesa pela escola em tempo integral, pois entendia que as crianças das classes populares geralmente estavam abandonadas, ficavam “poucas horas” em uma escola que não lhes proporcionava um ensino adequado. Eboli (1983) continua a apresentação do discurso de Anísio Teixeira:

> No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentemente escolas, estão **abandonadas em metade do dia**. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me parece que **devíamos voltar à escola de tempo integral** (EBOLI, 1983, p. 21, grifos nossos).

Com a defesa de Educação Integral, faz propostas para uma educação em tempo integral. Baldança (2015, p. 59) afirma que, mesmo os termos “tempo integral e horário integral” não sendo localizados nas obras de Anísio Teixeira, compreendemos que “ele pensava como escola de tempo integral, aquela que, além de instruir, também abarcasse dimensões complexas de cuidar, educar, preparar para a cidadania e para o trabalho”.

As proposições de Educação Integral de Anísio Teixeira destinavam-se às crianças da classe trabalhadora, porque havia uma preocupação em se propor uma escola que ocupasse o tempo dessas crianças. Salientamos os postulados de Gouveia Neto (1973, p. 36) ao declarar que “a instituição Educacional idealizada por Anísio Teixeira era por ele chamado de Centro de Educação Popular” e que nesse Centro “a criança recebe toda assistência: médico, dentista, orientador educacional, além de merenda escolar” (GOUVEIA NETO, 1973, p. 35).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi construído, inicialmente, no Bairro da Liberdade, no município de Salvador, Bahia, com a capacidade para atender inicialmente **4 mil crianças** na região mais habitada da cidade. Tendo em vista o número exorbitante de crianças matriculadas em um único CECR, refletimos se é possível que seja ofertada a todos os estudantes uma formação integral. Dividido em escolas-classe e as escolas-parques, de acordo com Gouveia Neto (1973, p. 36), o Centro possuía a seguinte organização:

> Constituído em vários pavilhões: o da Escola Parque e os das Escolas-Classe. A Escola Parque destinada às atividades educativas, como: trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes. Nas escolas-classe se desenvolvem as atividades normais ou convencionais das demais escolas, estudando ciências físicas e sociais, leitura, escrita e aritmética.

Gouveia Neto (1973) afirma que a estrutura física do Centro Educacional Carneiro Ribeiro era organizada em escola-classe, em que os escolares estudavam no período da manhã, e escola-parque, que atendia as crianças no segundo turno

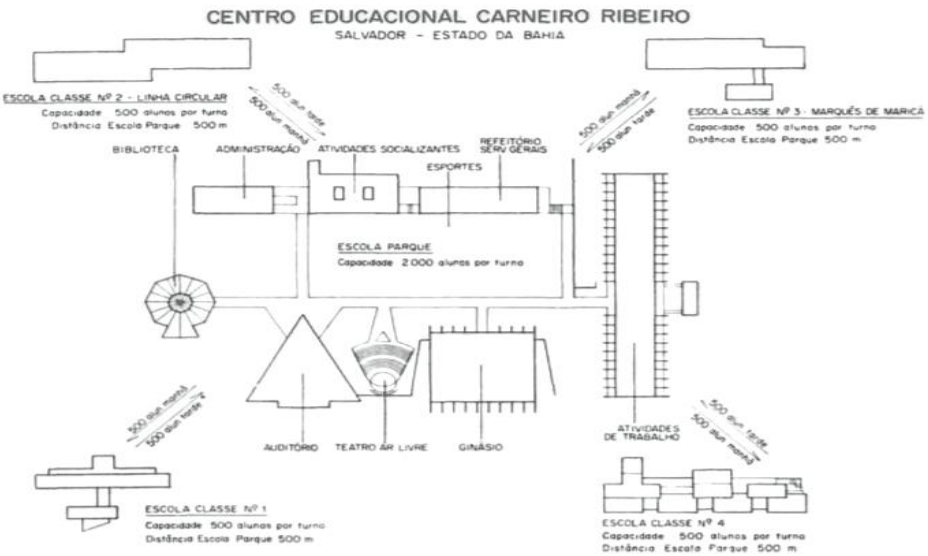
escolar. O Centro destinava-se, respectivamente, ao estudo de matérias convencionais e a atividades manuais. Eboli (1983, p. 26-27) salienta que as crianças obrigatoriamente permaneciam nos dois períodos no CECR, manhã e tarde, e em cada turno tinham que estudar em uma escola, sendo no período da tarde, “após o horário de classe, os alunos da manhã encaminham-se para a escola-parque [...] onde permaneciam por mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com as atividades nos diversos setores”.

Eboli (1983, p. 14) expõe que “os projetos para a construção do CECR foram encomendados ao escritório de arquiteto de Paulo de Assis Ribeiro (1906-1974), que contou com a colaboração dos arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte”. As Escolas-parque possuíam sete pavilhões destinados a atividades variadas, sendo:

> 1) pavilhão de trabalho; 2) setor socializante; 3) pavilhão para educação física, jogos e recreação; 4) biblioteca; 5) setor administrativo geral e almoxarifado; 6) o teatro de arena ao ar livre, mais tarde construindo-se o último setor, e o 7) o artístico” (EBOLI, 1983, p. 22).

Podemos observar a estrutura física do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na planta baixa da Figura 2.

Figura 2 – Planta baixa do Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: Eboli (1983, p. 27).

Ao visualizarmos a Figura 2, notamos que o CECR possuía uma construção física ampla. A escola-parque ficava ao centro, onde, conforme mencionamos, eram localizados os sete pavilhões destinados às atividades diversificadas, com capacidade de acomodar 2 mil estudantes por turno. As escolas-classe, que totalizavam 4, eram posicionadas ao redor dessa construção central e cada uma comportava 500 estudantes por turno. A distância de cada escola-classe até a escola-parque era de 500 metros. Na Figura 2, podemos compreender a preocupação de Anísio Teixeira com o espaço físico das escolas de Educação Integral, pois em seu entendimento, era necessário um ambiente adequado para que as crianças pudessem permanecer o dia todo.

Os trabalhos de Anísio Teixeira no Estado da Bahia se destacaram significativamente entre os educadores, tanto nos estados brasileiros quanto em outros países, cujos representantes vinham ao país conhecer o primeiro modelo de Escola-Parque por ele idealizado e no qual se deu a concretização de suas ideias para a Educação Integral (GOUVEIA NETO, 1973). Para Eboli (1983, p. 27), a principal finalidade do CECR era ofertar a “educação integral da classe popular”.

Na perspectiva de Cavaliere (2010), estender o tempo que os estudantes permaneciam na instituição escolar era uma questão essencial para Anísio Teixeira. Conforme a autora, “o tempo ampliado tornou-se uma necessidade prática imposta pela proposta educacional que defendia” (CAVELIERE, 2010, p. 256). Além de aumento da carga horária diário, Teixeira defendia também a ampliação do ano letivo.

Na execução dessa proposta de educação, houve uma preocupação do atual Secretaria de Educação e da Saúde Pública do Estado da Bahia, Anísio Teixeira, com a formação de professores, de modo que estes fossem preparados para contribuir com a finalidade educacional esperada. Assim, as formações e cursos eram realizadas no próprio e em outros estados, como pontua Gouveia Neto (1973, p. 37).

> [...] um grande número de professoras baianas se deslocou para outros centros educacionais do país, especialmente Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro, para realizar estágios, estudos e cursos, aprimorando os seus conhecimentos profissionais, especializando-se nas áreas em que desenvolveriam as suas atividades docentes.

Os professores atuavam nas escolas de acordo com sua formação: nas escolas-classe, tinham uma formação comum, e nas escolas-parque era necessária uma formação especializada conforme o trabalho realizado (GOUVEIA NETO, 1973). A professora Carmen Spínola Teixeira (1909-2002), irmã de Anísio Teixeira, atuava como diretora do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. No ano de 1951, Anísio Teixeira finaliza seu trabalho como Secretário da Educação e da Saúde Pública da Bahia.

Cavaliere (2010) assevera que, após a atuação na educação da Bahia, Anísio Teixeira se afastou da vida pública. No período da ditadura militar (1964-1985), suas propostas para a Educação Integral, como os Centros Educacionais Carneiro Ribeiro, foram menosprezadas, e “a concepção de educação integral esteve esquecida no país por cerca de 20 anos” (CAVALIERE, 2010, p. 258). Somente nas décadas de 1980 e 1990 que suas proposições para a Educação Integral se reapresentaram, por meio das ideias de Darcy Ribeiro no Estado no Rio de Janeiro.

No mesmo ano em que Anísio Teixeira deixou o cargo de Secretário da Educação e da Saúde Pública da Bahia, assumiu como secretário geral da Capes, “na época Campanha e depois Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior” (SAVIANI, 2008, p. 221). Vale registrar, em 1952, simultaneamente ao trabalho na Capes, a presença significativa de Anísio Teixeira no Estado do Paraná e em outras localidades brasileiras em sua atuação como diretor do Inep (SAVIANI, 2008).

O Inep foi criado em 1938, tendo Lourenço Filho como primeiro diretor. Quando Anísio Teixeira assumiu o cargo de diretor, “estava certo de que o órgão administrativo podia cumprir sua missão de dar à política educacional do MEC a base de estudos e pesquisas, necessária a um realismo operante de meios e uma finalidade esclarecida” (GERIBELLO, 1977, p. 96).

Em consonância com Chaves (2008), Anísio Teixeira foi um intelectual que conduziu a educação no Estado do Paraná na perspectiva das orientações da Escola Nova de Dewey. A autora frisa que “a atuação de Anísio Teixeira junto à instituição paranaense se intensificou a partir de 1954, ano em que foi inaugurado o Centro Educacional Guaíra” (CHAVES, 2008, p. 112).

O Centro Educacional Guaíra foi constituído com o auxílio de Anísio Teixeira, como diretor do Inep e faz parte de seu projeto para o desenvolvimento da educação

brasileira, o qual “deveria funcionar como centro de demonstração do ensino primário” (MOSSORUNGA, 2006, p. 59). Nos termos deste autor:

> Ao diagnosticar a situação da educação brasileira nos primeiros anos da década de 1950, o diretor do Inep pontuou a necessidade de uma reconstrução educacional com o propósito de uma vez por todas integrar os cidadãos brasileiros a uma sociedade verdadeiramente democrática (MOSSORUNGA, 2006, p. 65).

Mossorunga (2006) acrescenta que Anísio Teixeira, no cargo de diretor no Inep, constatou a necessidade de reestruturar a educação brasileira para a constituição de uma sociedade democrática. Dessa maneira, criou o Centro Educacional Guaíra, que serviria “como um laboratório que experimentava inovações e que procuravam contribuir na melhoria do Ensino Primário no Paraná” (MOSSORUNGA, 2006, p. 71).

O Inep ofertava formação para os professores do Ensino Primário, os quais refletiam sobre preposições educacionais na concepção dos ideais defendidos por Anísio Teixeira (MOSSORUNGA, 2006). Desse modo, as proposições e práticas educacionais do Centro Educacional Guairá, com base nos princípios da Escola Nova, realizavam: “planejamento e o experimento, de acordo com a realidade da escola, de tudo que fosse admitido e recomendado nos moldes da prática e da ciência” (MOSSORUNGA, 2006, p. 71).

Compreendemos que a experiência educacional nas décadas de 1950 e 1960 sob orientação do Inep e de Anísio Teixeira não ocorreram apenas no Estado do Paraná: essas reestruturações da educação primária pública alcançaram também outras localidades brasileiras, como assinalamos.

Em 1964, período do golpe militar, Anísio Teixeira teve que deixar os cargos que ocupava na Capes e no Inep, “quando teve seus direitos políticos cassados” (SAVIANI, 2008, p. 221). Foi obrigado a deixar as atividades púbicas em função do contexto político brasileiro da época (SAVIANI, 2008).

Compreendemos que “Anísio Teixeira não separa educação integral de tempo integral e que a categoria tempo é um elemento para que a educação integral se realize” (BALDANÇA, 2015, p. 60), bem como para o intelectual “a educação deveria possibilitar o desenvolvimento global dos indivíduos, com vistas à instrução intelectual, formação do cidadão para viver em uma sociedade democrática” (BALDANÇA, 2015, p. 60).

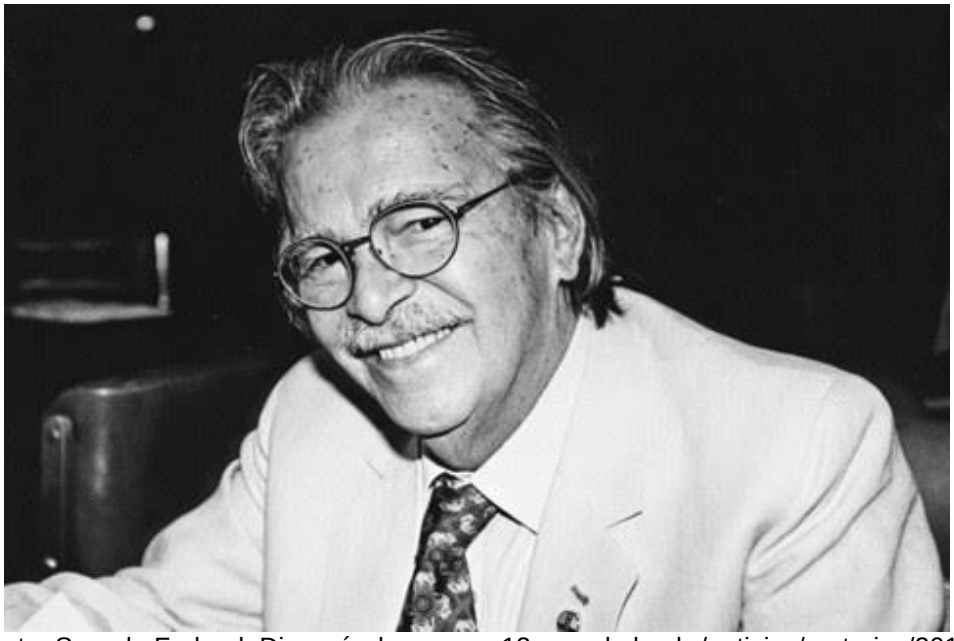
Nesta subseção, sistematizamos a atuação educacional de Anísio Teixeira e suas proposições para ofertar a Educação Integral no Ensino Primário público. Localizamos na atuação política e nas proposições de Anísio Teixeira elementos basilares de Educação Integral e para a educação em tempo integral. Importante observar como seus argumentos em favor da civilização, ou seja, do progresso contribuíram e se firmaram nas proposições de educação em tempo integral. Na próxima subseção, versamos sobre as propostas e encaminhamentos do intelectual e político Darcy Ribeiro para a efetivação da Educação Integral. Assinalamos a experiência do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), realizada no Estado do Rio de Janeiro nas décadas de 1980 e 1990.

2.2 DARCY RIBEIRO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: PROPOSIÇÕES PARA A ESCOLA PÚBLICA

Iniciamos a presente subseção com algumas palavras de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), sobre Darcy Ribeiro. O poeta tinha um apreço pelo intelectual e pela sua alegria e vivacidade e elogia: “[...] Darcy é o cara mais Sete Quedas que conheci” (GRUPIONI; GRUPIONI, 1997, p. 160). Igualmente, Ribeiro, durante uma entrevista sobre sua atuação, como antropólogo, expôs a admiração que passou a ter pelo trabalho do poeta: “[...] aos 17 anos, eu cheguei falando contra o poema de Carlos Drummond ‘A pedra no meio do caminho’. Meu discurso era que isso não era poesia e que o bom era Olavo Bilac. Um certo dia, eu me encontrei gostando daquilo” (GRUPIONI; GRUPIONI, 1997, p. 161).

Nesta subseção, discorremos acerca das proposições de Darcy Ribeiro para a elaboração de um Programa Especial de Educação de reforma do Ensino Primário do Estado do Rio de Janeiro, o qual se constituiu por meio de uma proposta de Educação Integral com a criação do Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Na Figura 3, reproduzimos o registro fotográfico de Darcy Ribeiro quando senador do Rio de Janeiro (1991-1997).

Figura 3 – Registro Fotográfico de Darcy Ribeiro



Fonte: Senado Federal. Disponível em: www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/05/17/tv-senado-apresenta-documentario-sobre-darcy-ribeiro. Acesso em: 22 ago. 2019.

Diferente do semblante concentrado e reservado que observamos na fotografia[15] de Anísio Teixeira na subseção anterior (Figura 1), o registro de Darcy Ribeiro demonstra olhar e sorriso exultantes, e se sobrepõe a vestimenta cerimonial com gravata, aparentando uma "personalidade extrovertida", como descreve o próprio intelectual ao dizer de si mesmo (RIBEIRO, 1991, p. 10). Para reafirmar a espontaneidade e alegria de Darcy Ribeiro, salientamos um relato seu, no qual menciona que gosta de falar de si mesmo e explica: "vaidade, de certo. Admito com toda desfaçatez que gosto de demais de mim e que me acho admirável" (RIBEIRO, 1991, p. 9).

Darcy Ribeiro nasceu em 1922 no município de Montes Claros, Minas Gerais. Na juventude, por influência da família, especificamente da mãe, iniciou os estudos

[15] Nossa decisão em dispor o retrato dos intelectuais Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (Figuras 1 e 3), se deu com a intenção de apresentá-los e por compreendermos a relevância da fotografia e das imagens como recurso pedagógico, visto que "é uma arte que tem poder de documentar a sociedade" (BASTOS, 2014, p. 127). Nesse sentido, Perboni (2017, p. 5) ao apresentar o entendimento de Kubrusly (1991) afirma que "a imagem do rosto das pessoas faz com que os seres humanos se reconheçam em qualquer idade e situação, além disso, as expressões faciais são capazes de comunicar e por vezes capazes de transpassar a linguagem verbal". Para Marques e Biondi (2016, p. 147) o destaque realizado nos rostos em fotografias "nos convida a perscrutar, a olhar o rosto [...] do outro, revelando a imagem como importante suporte de acesso ao outro e à sua aparência". Salientamos os escritos de Baliscei e Teruya (2015) sobre a importância do trabalho realizado com imagens no ambiente escolar. Os autores nos explicam que as imagens são altamente educativas e atualmente estamos imersos em um mundo repleto de imagens midiáticas, por vezes estereotipadas, as quais "contribuem para a constituição de seus gostos, preferências, atitudes e pensamentos" (BALISCEI; TERUYA, 2015, p. 31).

no curso de Medicina; no entanto, conforme o próprio Darcy Ribeiro, “tomava bomba todo ano” (GRUPIONI; GRUPIONI, 1997, p. 161), pois frequentava aulas de Filosofia, dedicava-se a leituras dessa disciplina e escreveu um romance de trezentas páginas durante os três anos em que esteve matriculado no curso.

Aos 21 anos de idade, Darcy Ribeiro recebeu uma bolsa de estudos para a Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Contra a vontade da família, deixou a Medicina e seguiu a graduação que desejava. No decorrer do curso de Ciências Sociais se identificou com alguns professores, dentre eles Sérgio Buarque de Hollanda (1902-1982), conforme descreve Ribeiro: “ele vinha da Alemanha e trazia uma visão de mundo diferente” (GRUPIONI; GRUPIONI, 1997, p. 163). Formou-se em Ciências Sociais com especialização em Antropologia e atuou nessa área durante dez anos (GOMES, 2010). Na carreira de antropólogo, lutou em defesa dos índios, a qual permeou toda sua vida (RIBEIRO, 1991). Idealizou o Museu do Índio com o “objetivo de mostrar que o povo indígena não é violento nem sanguinário. Além disso o museu acolheu o primeiro curso de pós-graduação para formar antropólogos no Brasil” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 77).

Segundo Bomeny (2009, p. 112), por receber bolsa de estudos, Darcy Ribeiro devia realizar leituras e fichamentos de livros, que consistiam em “uma bibliografia crítica de literatura e da ensaística brasileira de interesse sociológico”. Os referidos estudos de Sociologia apoiam as defesas e lutas de Darcy Ribeiro em busca de uma “sociedade melhor” (BOMENY, 2009, p. 112). De acordo com o autor:

> A geração de 50 – nos ensina Villas Bôas – foi uma geração que se comprometeu com o significado da expressão manheimiana “mudança provocada”, oriunda da crença na capacidade de intervenção planejada, racional e em alguns casos, engajada, dos intelectuais com **vistas à modernização do país** – **uma geração intelectual profundamente marcada pela Sociologia**, pelos temas e problemas tratados e eleitos por esse campo de conhecimento (BOMENY, 2009, p. 111, grifos nossos).

Conforme o exposto, os intelectuais da década de 1950, dentre eles Darcy Ribeiro, amparados nos estudos da Sociologia, verdadeiramente empenharam-se realizar transformações no país que impulsionasse a modernidade. Desse modo, os estudos sociológicos constituíram-se como um “saber racional equivalente a uma forma superior de consciência estaria a serviço da **intervenção** e da **realização de um projeto civilizador** para o Brasil” (BOMENY, 2009, p. 112, grifos nossos).

A sistematização dos estudos e ideias de Darcy Ribeiro consistem em uma extensa lista de publicações. A título de exemplo, mencionamos: “O processo civilizatório” (RIBEIRO, 1978b); “Os brasileiros” (RIBEIRO, 1972); “O dilema da América Latina” (RIBEIRO, 1978a); “Nossa escola é uma calamidade” (RIBEIRO, 1984) e “A universidade necessária” (1975).

O início da carreira de Darcy Ribeiro na educação ocorreu por meio da influência de Anísio Teixeira, como revela Ribeiro (1991, p. 111) na obra “Testemunho”, a qual apresenta a autobiografia do autor: “fui para a educação pelas mãos de Anísio Teixeira, de quem passei a ser, nos anos seguintes, discípulo e colaborador” e, mais tarde, relata algumas palavras de Anísio Teixeira sobre sua atuação com os índios: “Anísio sempre dizia que eu era uma pessoa meio louca, que sendo uma pessoa muito competente como é que eu me dedicava a 0,002% da população brasileira, no lugar de me dedicar a toda a população brasileira” (GRUPIONI; GRUPIONI, 1997, p. 179). Sobre sua relação com Anísio Teixeira, Ribeiro (1991, p. 113) escreve:

> [...] não nos largamos mais. Nos vemos diariamente, discutindo, trabalhando durante anos e anos. Sempre discordando, é certo, porque ambos somos espíritos polêmicos, mas sempre confluindo. Juntos enfrentamos a luta em defesa da escola pública no curso dos debates no Congresso Nacional sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ribeiro (1991) considera que foi nessa luta pela escola pública no Brasil que tornou-se reconhecido na área educacional do país. No ano de 1961 foi nomeado, por Jânio Quadro[16] (1917-1992), diretor da comissão de estudo de estruturação da Universidade de Brasília. Atuou como “educador, reitor e, afinal, ministro” (RIBEIRO, 1991, p. 11).

---

[16] Jânio Quadros nasceu no dia 25 de janeiro de 1917 na cidade de Campo Grande, Minas Gerais. Cursou faculdade em Direito. Ingressou na política em 1947 quando é eleito para vereador de São Paulo pelo Partido Democrata Cristão – PDC. Posteriormente assume cargos como Deputado Estadual, Prefeito de São Paulo e em 1961 de Presidente da República. Em seus governos Jânio Quadros ficou conhecido por defender melhores condições de vida aos trabalhadores, “em consonância com os princípios da democracia cristã”, bem como, no decorrer de sua carreira “destacou-se pelo combate a atravessadores de mercadorias e aos efeitos da inflação” (QUELER, 2014, p. 131). Após sete meses de governo, no dia 25 de agosto de 1961, o então presidente renuncia ao cargo.

No ano de 1982, Leonel Brizola[17] (1922-2004) foi eleito governador do Estado do Rio de Janeiro (1983-1987) juntamente com o vice Darcy Ribeiro, os quais ganharam as eleições tendo a educação como o principal compromisso da campanha (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012). Como anunciado no "Livro dos CIEPs", esse governo "assume expressamente o compromisso de fazer da **educação popular** sua meta prioritária" (RIBEIRO, 1986, p. 16, grifos nossos).

O propósito de reestruturar a educação primária pública do Estado do Rio de Janeiro se deu por consequência da situação precária em que se encontrava não apenas esse Estado, mas todo o país. Ribeiro (1986, p. 31) afirmava que o ensino da escola pública de primeiro grau era "incapaz de ensinar a ler, escrever e contar à imensa maioria dos alunos (portanto sem os preparar para viver em numa sociedade em que essas habilidades são indispensáveis)".

O alto índice de analfabetismo era uma das questões alarmantes. Ribeiro (1986) expõe dados reveladores sobre o Brasil, no qual, por ano, aproximadamente 500 mil jovens chegavam aos 18 anos analfabetos. A mesma situação era observada no Rio de Janeiro, onde havia cerca de 50 mil jovens nessa situação. Outra preocupação era a evasão escolar, pois o número de crianças que cursavam a 4ª série era menos da metade dos estudantes, como podemos observar nos dados revelados por Ribeiro (1986). O número de estudantes matriculados na 1ª a 4ª série do ensino primário entre os anos de 1975 a 1978: em 1975, na 1ª série 1000; na 2ª série, 486. Em 1977, na 3ª série são 464 e em 1978, na 4ª série, 417.

Ribeiro (1986, p. 12) destaca a evasão, particularmente nas duas primeiras séries, e sinaliza que essas séries podem ser compreendida como "as grandes peneiras" que classificam os alunos que concluirão o Ensino Primário; salienta ainda que normalmente são os filhos dos trabalhadores os mais prejudicados, pois sua educação depende exclusivamente da escola, a qual apresenta-se com um "caráter cruelmente elitista" (RIBEIRO, 1986, p. 13).

---

[17] Leonel de Moura Brizola nasceu em 22 de janeiro de 1922, no município de Planalto, Rio Grande do Sul. Graduado em Engenharia, ainda jovem entra para o Partido Trabalhista Brasileiro – PTB e em 1947 assume o cargo de deputado e desde então seguiu a carreira política: dois mandatos de Deputado Federal (1950, 1962); Prefeito de Porto Alegre (1955); Governador do Rio Grande do Sul (1958); por duas vezes governador do Rio de Janeiro (1982, 1990). Além cargos assumidos, Leonel Brizola participou ativamente na campanha de Getúlio Vargas à Presidência da República em 1954, bem como, também candidatou-se por duas vezes para cargo de presidência nos anos de 1989 e 1994 e a vice-presidente de Luiz Inácio Lula da Silva em 1998, porém em nenhuma delas venceu. Em 2004 Leonel Brizola faleceu no Rio de Janeiro (BUENO, 1997).

Na concepção de Ribeiro (1986), além das questões mencionadas que contribuem para o fracasso da escola primária, como o alto índice de evasão e de analfabetismo, está o caráter elitista proposto na escola. Enfatiza o baixo tempo de escolarização ofertado às crianças: “o absurdo maior [...] é a jornada de duas e meia ou três horas de aula, que efetivamente se dá às crianças desde que foi adotado o terceiro turno diário” (RIBEIRO, 1986, p. 34). Sobre o fracasso educacional, assevera que:

> O fracasso brasileiro na educação – nossa incapacidade de criar boa escola pública generalizável a todos, funcionando com um mínimo de eficácia – é paralelo à nossa incapacidade de organizar a economia para que todos trabalhem e comam. Só falta acrescentar ou concluir, que **esta incapacidade é, também, uma capacidade**. É o talento espantosamente coerente de uma classe dominante deformada, que condena seu povo ao atraso e à penúria para manter intocada por séculos, a continuidade de sua dominação hegemônica e as fontes de seu enriquecimento e dissipação (RIBEIRO, 1986. p. 16, grifos nossos).

Ribeiro (1986) ressalta que o fracasso na educação da classe trabalhadora no Brasil é resultado da eficiência da classe dominante, que planeja e proporciona uma educação frágil, contribuindo para mantê-la em sua posição social. Nesse âmbito, questiona: “Por que será que alguns países têm sucesso na educação de seu povo e outros, não? O que existe é uma questão político-ideológica. Não houve até hoje o desejo de que o nosso povo se educasse, se alfabetizasse” (RIBEIRO, 1986, p. 62).

Diante do contexto educacional brasileiro em que se encontrava o Estado do Rio de Janeiro, o vice-governador Darcy Ribeiro recebeu a incumbência do governador Leonel Brizola de coordenar um Programa Especial de Educação (PEE), o qual se originou a partir das reflexões das autoridades educacionais e dos professores do Estado com o objetivo de “consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no tempo devido – com a correção desejável” (RIBEIRO, 1986, p. 34).

O PEE contou com a atuação de uma Comissão Coordenadora de Educação e com a Secretaria de Estadual e Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que tinha o desígnio de elaborar uma proposta educacional e criar meios para executá-la. Foram requisitados professores de escolas estaduais e municipais que deveriam relatar o que ocasionava os problemas na educação. Esse movimento ficou

conhecido como “Escola Viva – Viva escola” e tinha como lema “vamos passar a escola a limpo” (RIBEIRO, 1986, p. 31).

Nesse processo de reflexão sobre a situação da educação a Comissão concordou com a tese apresentada por Darcy Ribeiro de que a escola púbica não favorece a classe dos trabalhadores. Assim, ao abrir a escola para que todos pudessem estudar, o educador mineiro compreendia que “[...] substitui-se uma educação razoável de poucos por uma péssima educação para muitos porque não se realizou o esforço indispensável para adaptar a escola a seu alunado” (RIBEIRO, 1986, p. 32). Na visão deste autor, era função da escola

> [...] educar as crianças brasileiras tal qual elas são, **a partir da situação real em que se encontram.** Isto significa sobretudo que nossa escola deve adaptar-se à criança pobre com a consciência de que é a própria escola que fracassa quando não consegue educar a maioria de seus filhos (RIBEIRO, 1986, p. 33, grifos nossos).

Diante do projeto de uma escola pública que favorecesse também as crianças pertencentes à classe dos trabalhadores, foram edificados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), com a finalidade de eliminar o terceiro turno e aumentar a jornada escolar diária, criando uma “proposta pedagógica de **educação integral** em tempo integral” (COELHO, 2009, p. 92, grifos nossos) elaborada por Darcy Ribeiro. A esse respeito, o educador pontua:

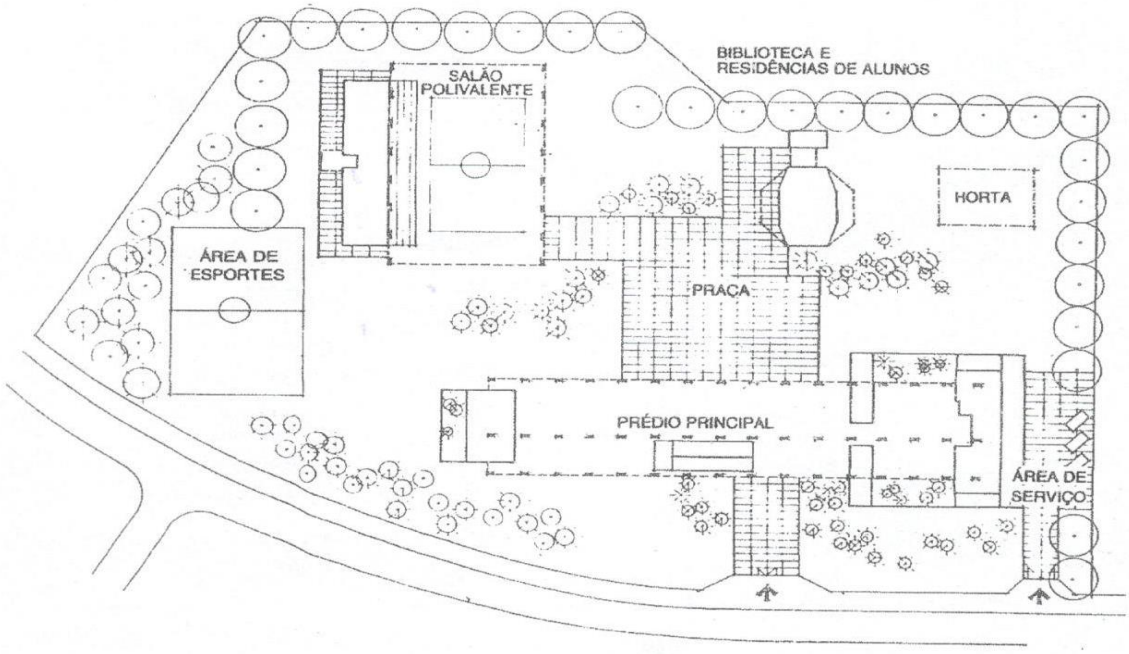
> A escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Este é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção e às vezes menos ainda a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afunda na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida (RIBEIRO, 1991, p. 197).

Ante a preocupação de ofertar uma escola de dia completo aos filhos dos trabalhadores, as crianças permaneceriam nos CIEPs das 8h às 17h. Cada escola tinha matriculado aproximadamente mil crianças de 1ª a 4ª série ou de 5ª a 8ª (RIBEIRO, 1986). Para receber essas crianças e adolescentes, houve reforma e ampliação das escolas existentes e construção de novas escolas, priorizando as

localizadas na periferia, sendo “necessário um projeto de arquitetura que desse origem a uma escola, bela, ampla, que fosse economicamente viável e permitisse velocidade na construção” (RIBEIRO, 1986, p. 103).

Esse projeto arquitetônico ficou sob responsabilidade de Oscar Niemeyer[18] (1907-2012), o qual projetou construções com concreto pré-moldado, rápido e econômico. Ribeiro (1991, p. 199) afirma que “são edifícios de concreto pré-moldado que custam 30% mais barato do que a construção habitual com tijolos e têm a imensa vantagem de poderem ser feitos em seis meses”. Em cada CIEP há três construções, sendo: o prédio principal, o salão polivalente e a biblioteca, conforme observamos na Figura 4.

Figura 4 – Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs



Fonte: Ribeiro (1986, p. 104).

Na Figura 4, observamos que a construção dos CIEPs continha diferentes espaços pensados para as variadas atividades que os estudantes tinham durante o

[18] Oscar Ribeiro de Niemeyer Soares, nasceu em 15 de dezembro de 1907 no Rio de Janeiro. Iniciou a experiência como Arquiteto ao participar como estagiário do escritório de arquitetura *Le Corbusier* e nesse trabalho participou junto de outros artistas da construção do Ministério da Saúde e Educação do município do Rio de Janeiro. Dos muitos trabalhos realizados, o de maior destaque é o de “construir as edificações públicas da nova capital do país” a convite do presidente Juscelino Kubitscheck em 1956”. Comunista confesso, faleceu em 5 de dezembro de 2012 aos 104 anos e foi um dos poucos a ser velado no Palácio do Planalto (CARAVELLAS, 2018, p. 35).

dia. São visíveis na imagem em questão o prédio principal, a biblioteca, praça, horta, área de esporte e área de serviço.

Assim como o CECR (Figura 2), consideramos que os espaços pertencentes às instituições escolares eram vastos e intencionalmente planejados de acordo com as propostas pedagógicas a serem realizadas com os escolares no decorrer do dia. Ambos os intelectuais, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, pensaram e efetivaram a construção de prédios específicos para ofertar a Educação Integral, considerando o espaço físico uma das especificidades dessa proposta. Nesse sentido, Ribeiro (1986, p. 17) acentua que:

> Cada um deles compreendem um edifício principal, de administração e salas de aula e de estudo dirigido, cozinha, refeitório e um centro de assistência médica e dentária. Num outro edifício fica o ginásio coberto que funciona também como auditório e abriga os banheiros. Um terceiro edifício é destinado a biblioteca pública que serve tanto à escola como à população vizinha. No edifício principal se integra também instalações para abrigar 24 alunos-residentres.

Além dos estudantes que passavam o dia nos CIEPs e retornam para casa, havia também um abrigo que acolhia crianças e adolescentes que viviam em casa em condições instáveis. A finalidade era proporcionar aos estudantes nova experiência de vida; assim as crianças e adolescentes permaneciam nesse local durante as noites e retornavam para casa aos finais de semanas e férias, pois se tratava de uma experiência provisória (RIBEIRO, 1986).

Os CIEPs foram projetados como uma rede que padronizava as escolas públicas. Leonel Brizola, em seus escritos que compõem a apresentação do já mencionado “Livro dos CIEPs”, anuncia a proposta para a escola instituída em seu governo:

> Estas novas escolas proporcionarão às nossas crianças alimentação completa, aulas, a segunda professora que os pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Depois de permanecer todo o dia no colégio, voltam de banho tomado, para o carinho da família (BRIZOLA, 1986, p. 7).

Nos CIEPs, conhecidos popularmente como “Brizolões”, havia a preocupação em se ofertar, além do ensino das disciplinas curriculares, assistência à saúde e alimentação aos escolares. De acordo com Ribeiro (1986, p. 198), as crianças permaneciam o período integral nas instituições e recebiam quatro refeições diárias,

inclusive o jantar antes de ir para casa, pois “deparamos nas áreas periféricas, que é onde se concentram os CIEPs, com população tão carente que nenhuma criança deixou nunca de comer o jantar dos CIEPs por preferir a ceia de casa”. As refeições eram orientadas por nutricionistas e servidas em “bandejões resistentes (de aço inoxidável), usando copos e talheres também de aço” (RIBEIRO, 1986, p. 20). Após cada refeição, as crianças realizam uma pré-lavagem dos utensílios utilizados a fim de incentivar o hábito de limpeza.

Ribeiro (1986) relata que havia também uma preocupação com que os alimentos fossem saudáveis e frescos. Nesse sentido, inicialmente foi dada às diretoras das instituições escolares a autonomia de compra dos alimentos no comércio local e os gastos eram apresentados posteriormente à Secretaria de Educação, a qual realizava o pagamento[19]. Em momento posterior, por meio de licitação, realizaram credenciamento, com duração de seis meses, de comércios habilitados a ofertar os alimentos às escolas, de maneira que eram selecionados ao menos dois comércios que forneciam cada mercadoria.

Além das refeições realizadas durante o período escolar, eram disponibilizados aos estudantes de 200 a 500 ml leite para levarem para casa com o “objetivo de manter o complemento nutricional das crianças” (RIBEIRO, 1986, p. 22). Destacamos que a oferta de leite também acontecia nos períodos de férias.

Para os cuidados com a saúde, além das refeições, os CIEPs ofereciam aulas de ginásticas e banho, “que corresponde ao bom hábito índio-brasileiro de se banhar todo dia, mas também à necessidade de fazer frente à praga de piolhos, sarna e pereba, que chagam nossas crianças” (RIBEIRO, 1991, p. 198).

Com o **intuito de diminuir a evasão escolar** e garantir que as crianças, até mesmo as que moravam distante da escola, tivessem condições de a frequentar, foi ofertado transporte gratuito. Os estudantes dos CIEPs recebiam também uniformes, materiais, assistência médica e odontológica (RIBEIRO, 1986).

Para a constituição dessas instituições de escolares, foram consultados os professores da escola pública do Estado. Ao instituir os CIEPs, os professores que atuavam nessas escolas passariam, constantemente, por aperfeiçoamento profissional, de modo que “dedicavam metade das suas oito horas de trabalho nos

---

[19] Atualmente, há o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o qual se constitui em um recurso financeiro destinado às escolas para serem utilizados na manutenção e aquisição de materiais necessários, com o objetivo de avanços na Educação Básica. Assim, refletimos se este contexto de compra de alimentos realizados por cada instituição, poderia constituir em uma experiência embrionária do referido programa.

CIEPs à sua própria formação" (RIBEIRO, 1991, p. 196). Além da formação dos professores, todos os funcionários que trabalhavam nos CIEPs recebiam capacitação, porque também envolviam-se na educação dos escolares. Sendo assim:

> Que a cozinheira não seja apenas a pessoa que prepara a comida, ou que inspetores e funcionários não sejam aqueles que reprimam e vigiem, varram ou espanem seguindo rotinas inteiramente desvinculadas da ação educacional, mas se tornem colaboradores do processo educativo (RIBEIRO, 1986, p. 48).

Os funcionários do quadro do magistério recebiam gratificação salarial, e o "menor salário de um professor regente estatutário, do Estado ou do Município do Rio de Janeiro, tornou-se praticamente o dobro do piso salarial do magistério da rede privada de ensino" (RIBEIRO, 1986, p. 28). Houve também o compromisso de reajuste salarial semestral para os professores, e os que pertenciam ao regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), passaram para o regime estatutário e fez-se concurso para novos professores.

Além da formação dos profissionais, "o Programa Especial de Educação produziu também material didático para todos os CIEPs, não só de orientação diária para a professora, mas também na forma de exercícios diários para aluno" (RIBEIRO, 1991, p. 196). Ressaltamos que as proposições de Ribeiro (1986) contemplavam uma formação específica para os profissionais que atuavam na Educação Integral, bem como a composição de materiais próprios para essa modalidade de ensino, a fim de favorecer o sentido e significado na formação dos professores e dos estudantes.

Para as crianças em processo de alfabetização havia um material específico com cartazes, jogos, entres outros, pois de acordo com Ribeiro (1986, p. 51), "muito mais que simplesmente alfabetizá-los, o que se visa é o desenvolvimento integral de suas potencialidades individuais e sociais". Mais uma vez, a reafirmação da essencialidade de composição e utilização de materiais destinados à Educação Integral.

Os CIEPs ofertavam aos estudantes "múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreação, esportes e atividades culturais" (RIBEIRO, 1986, p. 49). Além dessa organização, as crianças e adolescentes que frequentavam essas escolas tinham tempo livre para realizar atividades de seu

interesse. Salientamos as palavras do idealizador dos CIEPs: “Brincar é uma atividade essencial [...]. A escola é um lugar de vida e alegria; o recreio é tão importante quanto a sala de aula” (RIBEIRO, 1986, p. 39).

O projeto de Educação Integral dos CIEPs se desenvolveu de maneira progressiva no Estado do Rio de Janeiro nas décadas de 1980 e 1990, e entre os anos de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994, nos períodos das gestões do governador Leonel Brizola (MAURÍCIO, 2013). Destacamos as informações do vice-governador e entusiasta da educação em tempo integral:

> Ao concluir o governo em março de 87, deixamos prontos 127 CIEPs (112 deles funcionando plenamente); 47 mais em fase final de construção e equipamento, programados para serem postos em funcionamento no mês de agosto, e 105 em montagem. Para 111 mais tínhamos os terrenos comprados e todos os pré-moldados necessários para construí-los estavam fabricados e pagos nos canteiros de obra das empreiteiras (RIBEIRO, 1991, p. 199).

Como relata Darcy Ribeiro, ao final do mandato de Brizola o projeto dos CIEPs ainda estava em andamento. Entretanto, os próximos governos não deram continuidade ao projeto original, e alguns CIEPs deixaram de funcionar em período integral. Mesmo em outros moldes, atualmente ainda há CIEPs em funcionamento no Estado do Rio de Janeiro, conforme Cavaliere (2002, p. 97, grifos da autora): “o que encontra-se hoje no conjunto dessas escolas, fica muito aquém das pretensões originais do **Programa Especial de Educação***”.* Segundo Baldança (2015, p. 81), “[...] a concepção de educação integral em Darcy traz consigo algo muito próximo a de Anísio Teixeira, uma vez que a implantação dos CIEPs, está atrelada à necessidade de corrigir algo que se perdeu historicamente, que foi instrução e formação do povo brasileiro”.

O CIEP “constituiu-se como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizadas no país” (COELHO, 2009, p. 92). No período de implantação, recebeu críticas pela construção de prédios requintados e pelo alto custo de manter um estudante em tempo integral na escola. Atualmente, há também a compreensão que a proposta dos CIEPs possui “motivações político-eleitorais, bem como apontando sua característica ‘salvacionista-assistencialista’” (CAVALIERE, 2002, p. 95).

Bomeny (2009, p. 115) enuncia que Darcy Ribeiro compreendia que a escola pública, mesmo destinada aos filhos dos trabalhadores, apresentava traços “elitista e seletiva”, pois não considerava as particularidades dos estudantes, exigindo além de suas reais condições. Assim, os CIEPs, constituídos na década de 1980, após o fim da ditadura militar no Brasil, são caracterizados como que destinados à democratização. Ainda para o autor, “o Ciep tornou-se referência para qualquer discussão sobre escola de tempo integral” (BOMENY, 2009, p. 117).

Nesta subseção, registramos a concepção de Educação Integral defendida por Darcy Ribeiro, a qual caracteriza-se por uma proposta destinada aos filhos dos trabalhadores. Assim, como na experiência de Educação Integral apresentada por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro também atribuía em sua proposta de Educação Integral anseios econômicos do país, como a preocupação em preparar os cidadãos para o progresso, bem como diminuir o analfabetismo e a evasão escolar. Ao contemplarmos ambas as propostas, constatamos o constante cuidado com as questões de alimentação, higiene, saúde, formação de professores e a ampliação da jornada escolar.

Na próxima seção, tratamos das políticas públicas que visam assegurar a Educação Integral na atualidade, e de maneira especial, o **Programa Mais Educação**. Referimo-nos ao verbo anunciar para registrar que não necessariamente o que as políticas públicas publicizam torna-se fato.

3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE: ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

Nesta seção, verificamos as políticas públicas brasileiras voltadas à Educação Integral. Como assinalamos, as ideias e encaminhamentos educacionais para a Educação Integral iniciaram nas décadas de 1920-1930, na Bahia, tendo como um de seus precursores o intelectual Anísio Teixeira e, posteriormente, nas décadas de 1980-1990, Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro. Entendemos que atualmente há uma retomada das proposições educacionais direcionadas à Educação Integral em tempo integral no país.

No Brasil, há legislação e documentos[20] que regulamentam a Educação Integral. Segundo Menezes (2012, p. 139), a Constituição Federal de 1988 indica que a Educação é um direito de todos e deve favorecer o pleno desenvolvimento dos cidadãos, direcionando "à compreensão de que esse direito está associado a uma Educação Integral". A autora observa ainda que, após a Constituição de 1988, houve outras normatizações que intencionavam garantir a Educação Integral a todos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 (MENEZES, 2012).

O ECA, n° 8.069/1990 "traz à tona reflexões que envolvem a relação entre proteção social e Educação Integral" (MENEZES, 2012, p. 140). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n° 9.394/96 –, no Art. 34, consta em seus escritos que "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" (BRASIL, 1996). A proposta inicial de aumentar progressivamente o tempo escolar dos estudantes era destinada apenas ao Ensino Fundamental (CAVALIERE, 2014). Percebemos que nos debates, nos discursos e na própria legislação as expressões Educação Integral e educação em tempo integral, por vezes, se apresentam como sinônimas.

---

[20] Mencionamos alguns documentos orientadores para a Educação Integral: "Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas (BRASIL, 2009a); "Educação Integral: texto de referência para o debate nacional (BRASIL, 2009b); "Orientações para implantação da Educação em tempo integral em turno único" (PARANÁ, 2012).

Menezes (2012, p. 140, grifos nossos) sinaliza que a LDB e o PNE (2001-2010) “reiteram o direito à Educação Integral, e, de forma não inter-relacionada, trazem para a reflexão o **tempo integral, um dos possíveis alicerces para a construção dessa educação**”. A autora explica que enquanto na LDB o tempo integral é mencionado apenas para os estudantes do Ensino Fundamental, no PNE (2001-2010) essa modalidade de ensino é destinada também à Educação Infantil, “todavia, nenhuma dessas duas legislações definiu claramente o que seja tempo integral” (MENEZES, 2012, p. 140), questão que, para a autora, incitou os debates sobre a temática entre os intelectuais da educação.

Moll (2012) explica que apenas na primeira década de 2000 compreendeu-se a necessidade de aproximação da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio como etapas complementares da formação escolar. Nesse sentido, pensaram-se em maneiras de efetivação da ampliação da jornada diária escolar.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Professores da Educação (Fundeb) n° 11.494, de 20 de junho de 2007, foi criado com o propósito de incentivar financeiramente o desenvolvimento da Educação Básica. Destacamos o art. 36, o qual orienta a oferta de recursos para creche, pré-escola, Ensinos Fundamental e Médio em tempo integral; a porcentagem destinada a essa modalidade é superior ao ensino de tempo parcial (BRASIL, 2007a).

Cavaliere (2014, p. 1208) expõe que:

> [...] a lei do Fundeb (BRASIL/MEC, 2007) é das mais importantes pois especifica aportes financeiros maiores para as matrículas em tempo integral, diferenciando os acréscimos de acordo com os níveis de ensino: creche – 10%; pré-escola – 15%; educação fundamental – 25% e ensino médio 30%. Assim, foi a lei do Fundeb que primeiro “levou” a escola de tempo integral para toda a educação básica.

A autora reafirma a essencialidade do Fundeb para o incentivo e manutenção da ampliação do tempo dos estudantes nas instituições escolares. Salientamos que o recurso disponibilizado pelo Fundeb às escolas com jornada escolar ampliada é contabilizado tendo como base as informações do Censo da Educação Básica (EDUCACENSO), realizado anualmente sob orientação do Inep (MOLL, 2012).

Além do mais, Menezes (2012, p. 141) evidencia que o Fundeb instituiu “um limite mínimo de tempo associado à jornada escolar, a fim de que os governos

municipais e estaduais pudessem fazer ***jus*** ao recebimento de recursos [...] das matrículas com tempo integral sob sua responsabilidade" (MENEZES, 2012, p. 141, grifo do autor). Nesse sentido, ainda para a autora a normativa do Fundeb estabelece que a carga horária escolar deve ser de no mínimo sete horas diárias ao longo de todo o ano letivo.

Citamos também o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei n° 13.005/2014, que apresenta 20 metas para a educação brasileira a serem cumpridas no período de dez anos (2014-2024). Ressaltamos a meta 6, a qual indica propostas de ampliação de escolas de tempo integral: "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).

Para atingir essa meta, foram estabelecidas nove estratégias: o compromisso da União com ampliação da jornada escolar sendo ela "igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo"; o incentivo ao "regime de colaboração" para construções, organização e investimento na Educação Integral; o estímulo a utilização de espaços educativos externos à escola e ofertar a educação em tempo integral "prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social" (BRASIL, 2014). Na perspectiva de Cavaliere (2014, p. 1209), no PNE de 2014 há um significativo interesse na Educação Integral e um "sentido compensatório, especialmente pela priorização dos setores mais vulneráveis da população". Vale lembrar que as proposições originais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro contemplavam as construções de prédios planejados exclusivamente para a Educação Integral, sendo: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e, posteriormente, os Centros Integrados de Educação Pública.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende a Educação Integral como uma necessidade do mundo contemporâneo, em que é preciso desenvolver as habilidades e competências para conviver ativamente na sociedade. Para isso, propõe um comprometimento do ensino escolar propiciar a Educação Integral aos estudantes (BRASIL, 2018).

> [...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse

> desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e **integral** da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14, grifos nossos).

Esse excerto destaca, como responsabilidade da Educação Básica, proporcionar uma formação plena e integral aos escolares; assim “a escola [...] tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 464). No referido documento, a proposta de Educação Integral não deve se ater ao tempo de permanência dos estudantes na escola, porque “independente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos” (BRASIL, 2018, p. 14).

Diante dos documentos que orientam a Educação Integral brasileira, na subseção a seguir versamos sobre a consolidação de Políticas Públicas e enfatizamos a de nível federal denominada **Programa Mais Educação** (PME) que mesmo apresentando a Educação Integral com um trato governamental, não impossibilita sua positividade, pois a mantém em discussão. Descrevemos na sequência como se consolidou e está organizado o referido programa brasileiro que mais uma vez parece anunciar a Educação Integral.

Ao considerarmos que a BNCC (BRASIL, 2018) se constitui como o último documento promulgado com orientações para a Educação Integral e que esta teve início em suas reflexões e proposições na década de 1930, constatamos que a educação em tempo integral encontra-se em debate no Brasil por aproximadamente nove décadas.

3.1 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME): PROPOSTAS E ANÚNCIOS PARA UMA POSSÍVEL EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA

Diante das proposições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a Educação Integral, ora discutidas, discorremos acerca das propostas do **Programa Mais Educação** (PME) para uma possível Educação Integral brasileira na atualidade.

Jaqueline Moll[21], “responsável pela implantação do Programa Mais Educação” (LACERDA, 2012, p. 17), na introdução do livro por ela organizado, intitulado “Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativo”, salienta que o PME tem como referência de Educação Integral as experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Em seu texto “A agenda da educação integral: compromisso para sua consolidação como política pública”, presente no livro em questão, a autora explica que:

> Seu projeto educacional transcendia ao aumento da jornada escolar. No entanto, esse aumento se fazia (e se faz) necessário como condição para a formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar (MOLL, 2012, p. 129).

Nessa passagem, Moll (2012) evidencia que o projeto educacional de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro ultrapassava a proposta de ampliação do tempo escolar e argumenta que esse aspecto era e ainda é essencial para proporcionar uma formação integral. Compreende que ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e reestruturar as intervenções realizadas nesse tempo é uma “possibilidade que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária” (MOLL, 2012, p. 130).

O PME foi criado via Portaria n°17, de 24 de abril de 2007, implementada durante do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), cujo Ministro da Educação era professor do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo Fernando Haddad (2005-2012) e foi efetivado no ano de 2008 mediante adesão dos estados e municípios (MOLL, 2012). No primeiro ano de

---

[21] Jaqueline Moll é graduada em Pedagogia, Especialista em Alfabetização e em Educação Popular. Cursou Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo realizado parte dos estudos na Universidade de Barcelona, e Pós-Doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Entre os anos de 2005 a 2013 trabalhou no Ministério da Educação, nas funções: Diretora de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Permanente, Alfabetização e Diversidade e Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica. De 2005 a 2007 coordenou no Ministério da Educação a implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado a Educação Profissional e de 2008 a 2013 a implantação do Programa Mais Educação. Atualmente é professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Currículo Lattes, disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do. Acesso em: 29 maio 2019.

funcionamento, foi aderido por “1.380 escolas públicas de 25 estados da federação e no Distrito Federal” (MOLL, 2012, p. 135) e no decorrer dos anos progrediu. O **Programa Mais Educação** objetiva:

> Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio 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, 2007b).

O PME é uma política pública de Educação Integral que oferece atividades que buscam o desenvolvimento dos escolares filhos dos trabalhadores. Moll (2012, p. 130) conceitua o PME e a ampliação do tempo escolar como uma possibilidade de diminuir as desigualdades sociais, pois “sabe-se que as camadas médias e altas da população complementam o tempo escolar de seus filhos com inúmeras atividades, pagas, no chamado ‘contraturno’”.

A esse respeito, Gonçalves (2006, p. 131) salienta que “devemos [...] considerar que as classes médias e alta têm meios de proporcionar uma educação ampliada a seus filhos, mediante a matrícula em estabelecimentos de ensino privado”. Assim, as atividades educativas ofertadas em âmbito privado, as quais, mediante a competição por fregueses, querem apresentar serviços melhores que dos concorrentes, qualificam a educação como “mercadoria” e não como um “direito assegurado constitucionalmente” (GONÇALVES, 2006, p. 132). Para o autor:

> Em termos de uma política pública de educação, a concepção de **educação integra** também incorpora a i**déia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem** das novas gerações, independente da lógica preserva de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais (GONÇALVES, 2006, p. 132, grifos nossos).

A Educação Integral se constitui como uma oportunidade de desenvolvimento para todos, e não apenas para os que têm condições de pagar por ela. Continua Gonçalves (2006, p. 130), asseverando que proposta de Educação Integral “considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações”.

O PME conta com recursos do Fundeb, o qual “constitui na principal política federal de financiamento da educação básica pública em tempo integral” (MENEZES, 2012, p. 146). Após o Fundeb estipular que houvesse financiamento, uma jornada escolar mínima de sete horas diária no decorrer do ano, o PME modificou suas organizações iniciais, que consistiam em atender mais estudantes em tempo integral em apenas alguns dias da semana. Na visão da autora, essa alteração na jornada escolar do PME, condizendo com o estabelecido pelo Fundeb:

> [...] além de possibilitar o direcionamento de recursos deste Fundo para as suas matrículas, contribuiu para as reflexões sobre a importância de serem estabelecidas estratégias de financiamento com vistas à construção, à manutenção e ao fortalecimento da política de educação (em tempo) integral por parte dos estados e municípios (MENEZES, 2012, p. 149).

O estímulo para o desempenho do PME ocorreu também por meio do **Programa Dinheiro Direto na Escola** (PDDE) e do **Programa Nacional de Alimentação Escolar** (PNAE), e se apresenta um plano de ações, contendo aproximadamente 60 atividades, dentre as quais as instituições escolares escolherão cerca de 5 ou 6 para fazerem parte de sua organização pedagógica (MOLL, 2012).

A expansão da jornada escolar, segundo Moll (2012), é uma orientação primordial no **Programa Mais Educação**, pois se entende que aumentar a jornada escolar e modificar sua rotina podem favorecer a educação integral dos escolares. Na premissa da autora, “trata-se, portanto de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagem e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares” (MOLL, 2012, p. 133).

No **Programa Mais Educação**, as atividades são desenvolvidas por profissionais nomeados de “’professor comunitário’, com a colaboração de educadores populares, estudantes universitários e agentes culturais” (MOLL, 2012, p. 134). Consideramos essa questão uma fragilidade do PME, pois lembremos das propostas de Darcy Ribeiro, apresentadas neste trabalho, que configuraram em seu programa uma atenção especial à formação para todos os profissionais que faziam parte da vida escolar das crianças e adolescentes, mas principalmente os professores, dando-lhes incentivos e condições objetivas de estudo e de materiais, os quais eram elaborados exclusivamente para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas nas escolas de tempo integral.

A respeito do “professor comunitário” ou dos monitores, Cavaliere (2014, p. 1216) argumenta que são “a espinha dorsal do PME”, justificando que “as atividades desenvolvidas por eles são de natureza voluntária [...] pelas quais recebem ajuda de custo”. A autora destaca que para essa função normalmente são contratados estagiários ou “agentes comunitários detentores de algum saber específico” (CAVALIERE, 2014, p. 1216).

Observamos que, por vezes, para a função de monitores são contratadas pessoas da comunidade à qual a escola pertence. Nessas condições, as oficinas ofertadas no **PME** ficam sob responsabilidade de profissionais que não, necessariamente, são da área da educação, dos quais não é exigido formação didática e própria da Educação. Assim, pelo fato de não serem profissionais de carreira na educação e de possuírem contratos de curto prazo, ocasionalmente estes se encerram antes mesmo do término do período letivo, fator que em nosso entendimento fragmenta e fragiliza o trabalho com os estudantes.

Somando-se às questões de profissionais voluntário e de recursos pedagógicos, a Educação Integral no percurso histórico e sobretudo na atualidade nos moldes do **Programa Mais Educação** incitou escritos que a associam a um caráter assistencialista[22], conforme salienta Félix (2012) na dissertação intitulada “O **Programa Mais Educação** no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho” ao asseverar que

> Identificamos o referido programa como sendo assistencialista e equiparado à bolsa família, em que promove uma ação compensatória como forma de manter a classe trabalhadora numa situação vulnerável, dependente e subjugada ao capital (FÉLIX, 2012, p. 91).

[22] Apresentamos alguns títulos que fazem menção e reflexões sobre o assistencialismo na Educação Integral: “Educação integral ou educação de tempo integral? Uma análise do Programa Mais Educação e do Projeto Guaporé de Educação Integral nas Escolas Estaduais de Rolim de Moura – RO” (FERLA; BATISTA; SOUZA, 2018); “Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?” (CAVALIERE, 2014) “O debate sobre a Educação Integral na produção acadêmica recente: democratização do ensino ou assistencialismo em educação?” (CARVALHO; CARVALHO JÚNIOR, 2016), bem como, vale destacar dissertações e teses, “Educação (em tempo) Integral na escola pública: condicionantes históricos, limites e desafios atuais” (FURTADO, 2016); “Educação Integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do Programa Mais Educação” (ALVES, 2013); “Experiências de Educação em tempo Integral no Brasil e no município de Francisco Beltrão-PR: qual formação integral? (FICANHA, 2015); “A função da escola e o papel do professor no Programa Mais-Educação (2007-2012)” (ROSA, 2013); “O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões” (CARARO, 2015).

Segundo a autora, o referido Programa destina-se às crianças das classes populares, revelando seu caráter assistencialista com a intenção de retirar as crianças e adolescentes das ruas (FÉLIX, 2012). Acrescenta que os objetivos e metas do Programa Mais Educação se originam dos organismos internacionais, sendo:

> [...] a educação integral nos moldes da UNESCO, com um programa educacional minimalista elaborado sob a coordenação dos Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e tantos outros organismos internacionais interessados em moldar e engessar a educação dos países da periferia do capital em crise (FÉLIX, 2012, p. 109).

Gajardo (2000) reafirma essa questão ao apresentar as propostas do Banco Mundial que orientam a ampliação da jornada escolar dos países em desenvolvimento. Félix (2012, p. 74) expõe que no Programa Mais Educação, “[...] o desenvolvimento das atividades [...] pode ocorrer mediante parcerias e, diga-se de passagem, parcerias voluntárias”. Assim, propor uma educação, para os filhos da classe trabalhadora, com “parcerias voluntárias”, sem a preocupação de profissionais qualificados para o ensino, é negar a ciência e o conhecimento mais elaborado e sistematizado aos filhos dos trabalhadores, de modo que empobrece o ensino e secundariza a possibilidade de máximo desenvolvimento humano.

Arroyo (1988) reflete sobre a Educação Integral enquanto formadora de valores e ideias, e conforme afirma em seus escritos, essa modalidade de ensino deve oferecer aos escolares “uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme e conforme sua personalidade por inteiro” (ARROYO, 1988, p. 4). Ainda para o autor:

> Essas propostas de educação integral requerem que o educando permaneça na instituição para além do tempo de aula, que se alongue o tempo e, se possível, que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, **onde tudo seja educativo**, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir... Nessa instituição total o educando formará e conformará todos os seus sentidos, potencialidades, instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito (ARROYO, 1988, p. 4, grifos nossos).

Esse excerto reafirma que uma proposta de Educação Integral demanda a ampliação da jornada escolar e que todos os momentos da rotina são educativos. Em nosso entendimento, podem educar para a subserviência ou para a emancipação humana (CHAVES, 2014). Considerando que a proposta atual de Educação Integral é destinada aos filhos dos trabalhadores, ampliar o tempo torna-se necessário pelas relações que estabelecem a necessidade de esses escolares permanecerem o dia todo na escola e não para ampliar suas possibilidades de aprendizagem, apreciação da arte, apropriação do conhecimento científico, ou seja, de desenvolvimento integral.

Vale lembrar que as experiências de Educação Integral também se fazem para crianças e jovens abastados, por vezes, pelos mesmos motivos: para os familiares dedicarem-se ao trabalho. Assim, para nós, a questão central é que nossa defesa de Educação Integral, seja em escola de tempo integral ou não, precisa contemplar todas as crianças.

Arroyo (1988) pontua a questão moral nas propostas das escolas de tempo integral à classe trabalhadora. A classe dominante vê a “pobreza, enquanto indicador de ociosidade, a fonte de todos os vícios”, ou seja, os vícios nascem do tempo que estão sem realizar alguma atividade. Assim, tornam-se uma ameaça, como salienta o autor: “Os pobres são encarados como as classes perigosas. A pobreza gera violência, embota a mente, desvirtua a vontade, torna-se os estômagos vazios feras em potencial predispostas à desordem social, ao crime e à violência” (ARROYO, 1988, p. 5).

Nesse sentido, a burguesia defende uma escola de tempo integral que forme trabalhadores ou consumidores de suas produções, ou seja, o “resultado que ela espera dessa maior ocupação dos futuros trabalhadores é educação para o trabalho, a celebração do trabalho, de sua positividade como novo redentor da miséria” (ARROYO, 1988, p. 6). No entanto, ao tratar do posicionamento da classe operária afirma: “não responderá a seus interesses uma escola de tempo integral que apenas o carimbe para ser vendido no mercado de trabalho” (ARROYO, 1988, p. 7). Na concepção de Arroyo (1988, p. 8), as lutas da classe trabalhadora, pela educação estão relacionadas ao:

> [...] fortalecimento cultural dos trabalhadores, que passa pela luta contra a exploração e degradação do trabalho, geradoras da degradação social, intelectual e cultural. Trata-se de algo mais denso que só apenas evitar que caiam no crime, no alcoolismo, ou na prostituição. É muito mais radical do que passar mais uma hora na escola. Fortalecer culturalmente os trabalhadores ultrapassa o sentido reduzido de seus saneamentos moral ou de sua adaptação aos cânones da normalidade vigente, e passa a ter um sentido político: da formação da classe operária depende o futuro da humanidade.

Nessa perspectiva, a educação para a classe trabalhadora torna-se "um instrumento de fortalecimento político-cultural" (ARROYO, 1988, p. 8). A nosso ver, a Educação Integral não deveria se caracterizar pela extensão da carga horária escolar, mas pela possibilidade de organizar o ensino de modo que seja de fato uma proposta pedagógica que se mostre uma possibilidade de ampliação da hora de permanência na instituição e de apropriação do conhecimento científico, condição essencial para desenvolver a valorização da arte.

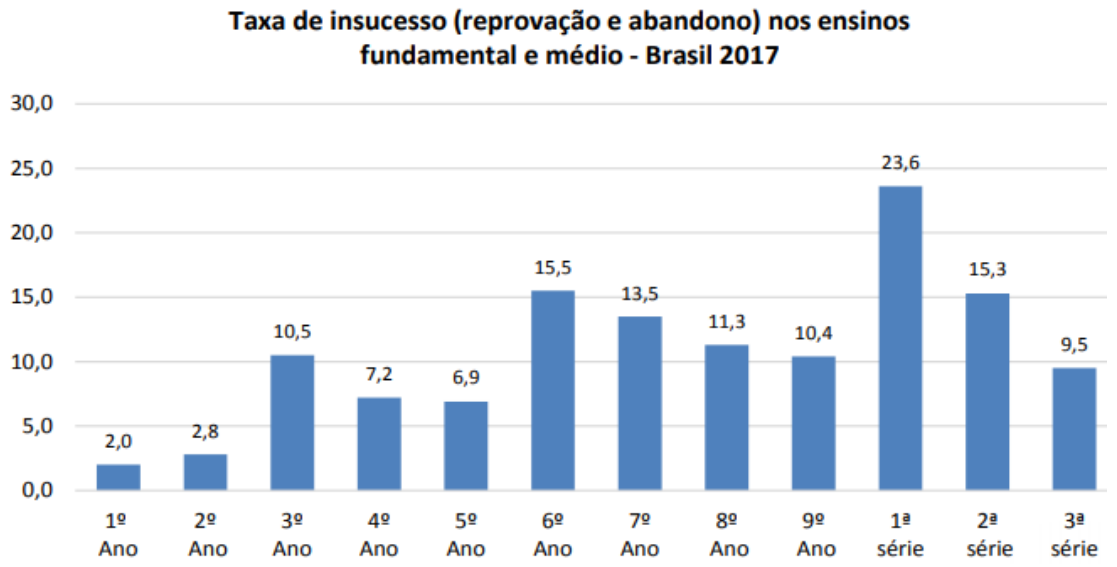
A Educação Integral, em todo seu percurso histórico no Brasil, tem se constituído com um caráter emergencial, pois a atenção principal não está voltada para o máximo desenvolvimento dos estudantes, mas para formar cidadãos preparados para o desenvolvimento do país. Com isso, a preocupação em diminuir os índices de evasão e repetência escolar, questões que ocorreram nas proposições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, é a mesma na proposta atual de educação em tempo integral, o **Programa Mais Educação**.

Para reafirmarmos essa argumentação, retomamos os dados apresentados na seção anterior, os quais revelam que durante a gestão de Anísio Teixeira como Diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro (1931-1933) verificou-se que o índice de evasão escolar era considerável extremo, pois metade dos estudantes deixavam os estudos no primeiro ano escolar, 70% era o total de abandono do 1° e 2° e aproximadamente 90% dos estudantes saíam da escola antes de chegar ao 4° ano (TEIXEIRA, 1997).

Se retomarmos os índices de evasão escolar exibidos por Darcy Ribeiro, verificamos que também eram alarmantes, pois menos de 50% dos estudantes chegavam até a 4ª série, sendo uma desistência considerável já na 1° série de aproximadamente metade dos estudantes, e a cada série diminuem as matrículas progressivamente, conforme os dados apresentados: "em 1975, na 1ª série 1000; na 2ª série, 486. Em 1977, na 3ª série são 464 e em 1978, na 4ª série, 417" (RIBEIRO, 1986,

p. 12). Contemporaneamente, essa preocupação ainda permanece. Observamos, no Gráfico 1, os dados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de reprova e evasão escolar do ano de 2017 (INEP, 2018).

Gráfico 1 – Índice de reprova e evasão escolar do Ensino Fundamental e Médio de 2017



Fonte: INEP (2018, p. 3).

No Gráfico 1, se comparado com dados anteriores, houve uma subtração nos números de evasão e reprova escolar, mas os índices ainda são preocupantes. A porcentagem maior não está nos primeiros anos de escolarização, mas no último nível, no Ensino Médio, especialmente na 1° série, com 23,6%. Nessa direção, salientamos os escritos de Menezes (2012, p. 146, grifos nossos), os quais afirmam que o PME "tem como área de atuação especialmente [...] as **escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação**".

Mesmo o PME se constituindo como um programa emergencial, consideramos que há méritos, pois consiste em um programa de grande aderência, sendo implantado em todas as regiões brasileiras, permitindo que as reflexões e debates estejam presentes no país hodiernamente.

Como citamos, no Brasil há um percurso de debates e iniciativas para a Educação Integral, ou seja, não é uma proposta inovadora. O país tem como experiência as proposições de Anísio Teixeira e as realizações avançadas sob a coordenação de Darcy Ribeiro, as quais já pensavam, refletiam e realizavam propostas para a formação de professores. Diferente dessas propostas, observamos uma fragilidade do PME no tocante à atuação e formação dos professores ao

permitir que as intervenções pedagógicas sejam realizadas por profissionais voluntários e sem formação. Essa questão provoca nos professores um sentimento de desvalorização ao observarem um trabalho que deveria ser destinado a ele sendo executado por pessoas que não possuem estudo e formação.

Em nosso entendimento, propor a Educação Integral em tempo integral não a torna mais efetiva, pois sua questão basilar não é aumentar a quantidade de horas que os estudantes permanecem na instituição, mas o fundamental são as proposições didáticas ofertadas, conforme assevera Moll (2012, p. p. 133, grifos da autora):

> Um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em **mais do mesmo**, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral.

Por isso, defendemos que haja uma proposta própria e independente para a Educação Integral, para que as ações comumente realizadas nas escolas de 4h diárias não seja o modelo para organizar o ensino de tempo ampliado, pois o que verificamos são as mesmas proposições realizadas em mais tempo, como quer Moll (2012, p. 133): é o "**mais do mesmo**". Ampliar o tempo não garante o desenvolvimento humano. Gonçalves (2006, p. 132) também salienta esse aspecto em seus escritos:

> Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E quantitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

Na visão do autor, a proposta de Educação Integral precisa contemplar a ampliação do tempo e das possibilidades de ensino e aprendizagem, sendo esta uma oportunidade de dar sentido e significado ao conhecimento dos estudantes. Mencionamos que o **Programa Mais Educação** guarda proposições educativas que se assemelham às empreendidas na Educação Infantil, principalmente no tocante à

carga horária e proposições educativas. Destacamos as propostas de atividades de Arte, nas quais, por vezes, são disponibilizados aos escolares materiais recicláveis para que estes os decorem e utilizem como instrumentos musicais. Citamos as barricas e latas utilizadas como tambor; as pequenas garrafas pets e potes variados como chocalhos; pratos e tampas de garrafas de metal para fazer pandeiros; entre outros. Consideramos que ações como essas secundarizam a oportunidade de propiciar aos escolares a possibilidade de um desenvolvimento pleno e emancipador por meio de manuseio de instrumentos musicais. Chaves (2017, p. 8) defende que se ”nas instituições educativas as crianças pudessem conviver, manusear e brincar com violão, violino, bateria, flauta ou outros instrumentos musicais, o quanto essas vivências enriqueceriam o processo de ensino e aprendizagem das crianças”.

Com tal exemplo, reafirmamos nossa defesa de que o ensino seja organizado tendo como base as máximas elaborações humanas, ou seja, apresentar aos escolares o que há de mais elaborado e sofisticado na humanidade (CHAVES, 2014a), quer na linguagem aprimorada; na literatura, poesias, músicas e telas de artistas renomados, quer nos instrumentos musicais, visto que são elementos educativos que não podem tornar-se privilégio, sendo disponibilizados a alguns e negados a outros.

Ao apresentarmos esta argumentação, não intencionamos uma resistência à utilização de materiais recicláveis na prática pedagógica ou na composição de materiais didáticos, desde que o trabalho não se limite a eles, mas sim que sejam mais uma possibilidade a ser apresentada às crianças. A fim de exemplificar, relatamos a experiência desenvolvida no município de Paiçandu, Paraná, especialmente com as turmas de Berçário e Maternal, nos anos de 2011 e 2012, período de trabalho de formação continuada sob orientação da Profa. Dra. Marta Chaves com o amparo da Teoria Histórico-Cultural. Na ocasião, no processo de formação foi elaborado o recurso didático denominado “Potes de Histórias e Aprendizagens”. Esse recuso é constituído por um pote grande e vazado, que possibilita visualizar o que há dentro, e em seu interior consta diversos potes de diferentes cores, formatos e tamanhos. Na composição desse recurso o professor necessita de zelo e formação, para que selecione adequadamente os potes, faça o tratamento necessário nestes e proporcione situações que favoreçam o desenvolvimento das crianças, como, por exemplo, uma contação de histórias, de modo que elas imaginem e façam a representação de personagens e elementos a

partir dos potes. Sobre esse recurso, Chaves, Jardim e Gabriel (2012, p. 65) salientam que:

> [...] além de serem de fácil manuseio e podem ser adquiridos sem custo e em quantidade suficiente para que todos brinquem, estimulando a criatividade, possibilitando movimentos variados aos bebês tais como rolar as peças, empilhar, encaixar e comparar, sempre favorecendo a imaginação.

Diante dessa possibilidade com materiais recicláveis, consideramos que estes também podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares, desde que não sejam a única opção ofertada às crianças, e salientamos que é a atuação do professor que determinará a constituição desse material como válido ou não para o desenvolvimento dos escolares. A atuação adequada do professor só se firmará com formação continuada. Argumentar que é possível fazer som com qualquer objeto não justifica a presença das barricas na Educação Integral, pois é possível extrair som até mesmo com o próprio corpo[23].

Lino (2004) narra uma experiência desenvolvida na Educação Infantil com sons, descrita no livro “Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança” organizado por Susana Rangel Vieira da Cunha (CUNHA, 2004). Em seu texto, Lino (2004, p. 86) realiza orientações para a composição de instrumentos musicais utilizando materiais recicláveis, sendo:

> [...] antes de construir qualquer instrumento, é necessário que as crianças explorem o material sonoro, buscando as sonoridades que realmente desejam retirar do material e verificando que, conforme modificam sua posição, tamanho, etc., o som será modificado.

Conforme o autor, para que tenha sentido e significado para os estudantes há a necessidade de cuidado com a escolha dos materiais recicláveis, sendo essencial uma orientação do professor para o desenvolvimento do atenção e sensibilidade auditiva para os diferentes sons. Lino (2004, p. 64) explica que “Entende-se por objeto sonoro todo o objeto produzido ou percebido como som, desde que a organização dentro de uma perspectiva estética intencionada como música ou ato

---

[23] Reflexões realizadas pela Profa. Dra. Marta Chaves na disciplina do Programa de Pós-Graduação/UEM, denominada “Tópicos Especiais em Educação I: Teoria Histórico Cultural e Educação Infantil”, que ocorreu no dia 2 de setembro de 2019.

de audição” (LINO, 2004, p. 64). E segue argumentando: “O que define o objeto sonoro é a organização integrada dos elementos sonoros construídos pelo homem com música” (LINO, 2004, p. 64).

A experiência desse autor na Educação Infantil constitui a composição do “Cantinho Sonoro”, em que as crianças colocam objetos que fazem diferentes sons. Nesse processo, as crianças fazem experimentação dos sons produzidos, conhecem e classificam cada um.

Certa vez, segundo Lino (2004), a professora encontrou as crianças comendo um bolo de chocolate que tinham feito. Ao explicar a receita e o processo de como fazer o bolo, a professora propôs a atividade que denominou “Caminho sonoro do bolo de chocolate”, em que os alunos utilizaram os objetos do continho para compor a receita. Assim, cada passo foi realizado com um som escolhido pelas crianças. As crianças exploravam os sons dos objetos até encontrar o que se relacionasse melhor à ação realizada no decorrer da receita, como observa:

> A professora vai intervindo, no sentido de fazer com que as crianças explorem os objetos sonoros no contexto escolar, buscando o reconhecimento das qualidades de cada um: este está muito pesado, este é brilhante, este é forte, ih! este está raspadinho, este é alto, este é agudo, etc (LINO, 2004, p. 66).

No decorrer dessa proposta, a professora gravou os sons escolhidos pelas crianças e em seguida os disponibilizou para que pudessem escutar. Assim, as crianças podem perceber as necessidades de modificar o objeto inicialmente escolhido. Esse procedimento foi realizado diversas vezes até as crianças entenderem que o som estava adequado. Com essa atividade, a autora afirma que “o som nos invade a cada instante, ele está dentro e fora de nós [...]. Manipulado pelo homem, esse som se transforma em música” (LINO, 2004, p. 67-68).

Nesse exemplo, também identificamos a essencialidade da atuação do professor para que se constitua em um trabalho rico em possibilidades de desenvolvimento aos escolares. Dessa forma, constatamos que é possível um trabalho de excelência com materiais recicláveis, desde que as intervenções didáticas propostas pelos professores visem ao máximo desenvolvimento humano e que não se configurem na única possibilidade ofertada aos escolares. Essas condições de ensino extrapolam a Educação Integral com vistas ao assistencialismo. Vale destacar os escritos de Chaves (2014a, p. 89), a qual entende que todas as

propostas de educação apresentam valores aos escolares, sejam para a emancipação humana ou para a subserviência. Dessa forma, para a autora a educação “assistencialista [...] educa para subserviência”.

O **PME**, como vimos, se configura como um programa destinado aos filhos da classe trabalhadora, e em suas proposições ampliou o tempo de permanência dos escolares na instituição escolar, mas permaneceu com os mesmos encaminhamentos comumente realizados. E, mais uma vez, tem envidado grande preocupação com a diminuição do índice de evasão e repetência escolar, que se fazem presentes desde as primeiras propostas de Educação Integral com Anísio Teixeira, e posteriormente com Darcy Ribeiro até a atualidade.

Consideramos necessário retomar o título desta subseção “Programa Mais Educação (PME): propostas e anúncios para uma possível Educação Integral brasileira” para reafirmar nosso entendimento de que o PME se constituiu de fato em uma “proposta e anúncio” de Educação Integral, pois ao propor que o ensino seja organizado por meio de professores sem formação e voluntários, não realiza o trabalho emergencial e nem possibilita que o **Programa** oferte uma formação integral, mas fica no limite da tentativa de diminuir a miséria.

A Educação Integral, em nossa visão, pode ser um tempo e um espaço para o desenvolvimento intelectual e científico. E nessa lógica, há duas prioridades**:** **formação continuada de professores**, que lhes permita propriedade absoluta para ensinar, com vistas ao desenvolvimento humano, e oferta de **condições objetivas** na organização do trabalho, de modo que os estudantes se apropriem do conhecimento científico e desenvolvam o apreço pela arte e literatura.

Em negação a essa proposta de Educação Integral, que para nós educa para a subserviência, empreendemos estudos relativos ao intelectual russo Pistrak, clássico político da Teoria Histórico-Cultural, e fundamentamos nossa proposta de Educação Integral neste autor, o qual fortalece as defesas de educação para a emancipação e desenvolvimento humano. Assim, na seção a seguir apresentamos suas contribuições para a Educação Integral na atualidade.

4 PISTRAK E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: POSSIBILIDADE PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA ATUALIDADE

Nesta seção, objetivamos identificar sobre as possibilidades de organização do ensino na Educação Integral em uma perspectiva de desenvolvimento humano. Conforme discorremos no início desta pesquisa, a Educação Integral desde Anísio Teixeira, o qual amparou-se em proposições estadunidenses, centrou-se em uma organização que pudesse responder às demandas econômicas do país, de progresso e modernização. Com Darcy Ribeiro, de igual forma, não houve o avanço que poderia ser alcançado. E nos anos 2000, mais uma vez a Educação Integral se relacionou definitivamente à ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas instituições escolares.

Entendemos que, estando em debate as discussões e reflexões sobre a Educação Integral na atualidade, há de se atribuir um conteúdo e um fundamento para amparar a organização da rotina, ou seja, do espaço e do tempo. Nesse caso, do tempo ampliado. Essa modalidade de ensino está se constituindo por meio de encaminhamentos e ações de política de governo e não de Estado. Assim, a questão central é: não basta decretar a Educação Integral, é necessário que seja integral.

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, ao referirem-se à Educação Integral evidenciavam que também se tratava de um tempo escolar ampliado, e não utilizavam a expressão “tempo”. Atualmente, aumentou-se o tempo, mas não se discute um fundamento. A preocupação ficou tão centrada no tempo que praticamente se sente a necessidade desse termo, tanto que títulos de dissertações, teses e outros trabalhos acadêmicos têm incluído a palavra “tempo” para denominar suas composições.

A fim de exemplificar, apresentamos alguns títulos de dissertações e teses que contêm o termo “tempo”: Dissertações: “Ensino das Artes Visuais: concepções diferenciadas na Educação em **tempo** Integral/município do Rio de Janeiro (ALVES, 2016); “Educação Integral e de **tempo** integral: de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (BALDANÇA, 2015); Educação Integral e escola de **tempo** integral no Brasil: uma análise do Programa Mais Educação (ALVES, 2013); Educação Integral em **tempo** integral: desafios para a organização do trabalho pedagógico (REIS, 2018); “Experiências de educação em **tempo** integral no Brasil e no município de Francisco Beltrão-PR: qual formação integral?” (FICANHA, 2015) e, de modo especial, retomamos o título desse trabalho “Educação Integral e escola de **tempo** integral: possibilidades de

desenvolvimento humano". Teses: Educação (em **tempo**) Integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade (CARVALHO, 2013); A Educação Integral na escola de **tempo** integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral (SILVA, 2018).

A educação de tempo integral parece estar sempre dando respostas ao contexto econômico com vistas à modernização do país, à superação da evasão escola e à repetência. Nesse sentido, ao afirmar que o Brasil é a maior potência econômica da América Latina, Menezes (2012, p. 138) salienta que "a educação está sendo chamada a dar respostas, a revelar suas condições para formar os cidadãos que deverão contribuir com a continuidade desse processo de desenvolvimento".

Em nosso entendimento, a Educação Integral é uma possibilidade de educação plena dos estudantes, ou seja, uma formação integral para o máximo desenvolvimento humano, a qual terá mais êxito se organizada em uma jornada escolar ampliada, com a finalidade de alastrar as possibilidades de desenvolvimento dos escolares. Em concordância com essa reflexão, Gonçalves (2006, p. 131, grifos nossos) expõe que:

> Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovem **aprendizagens significativas e emancipadoras**.

Na acepção deste autor, a escola de tempo integral só é válida se tiver como questão central a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos escolares, em uma perspectiva de emancipação humana. Para isso, as propostas de Educação Integral precisam de um amparo teórico-metodológico que para nós está nos escritos de autores políticos da Teoria Histórico-Cultural.

Nessa direção, ao pesarmos em uma proposta de organização do ensino para uma Educação Integral emancipadora, retomamos a seguinte indagação: Há elaborações de intelectuais que podem contribuir para pensarmos a Educação Integral na atualidade? E mais: Por que elegemos a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural para refletirmos sobre a organização do ensino? Que desenvolvimento integral é o defendido por Pistrak?

Consideramos pertinente a escolha da Teoria Histórico-Cultural para orientar os trabalhos afetos à organização do ensino na Educação Integral, pois sua

concepção de indivíduo, sociedade e educação está fundamentada em uma defesa de máximo desenvolvimento e emancipação humana, princípios que precisam se fazer presentes em âmbito pedagógico. A referida teoria, amparada na Ciência da História, defende que todos os indivíduos se apropriem das riquezas humanas elaboradas ao longo da história pela humanidade (CHAVES, 2017).

Assim, compreendemos que as proposições de Pistrak (2011; 2013), intelectual político da referida Teoria, se constituem como possibilidade para a organização do ensino por meio dos princípios de coletividade, disciplina, auto-organização e trabalhos, também defendidos por Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) e Nadejda Konstantinovna Krupskaia (1869-1939), com os quais intencionamos organizar as realizações didáticas e pedagógicas da Educação Integral.

Moisey Mikhaylovich Pistrak nasceu em 1888, foi professor doutor em Ciências Pedagógicas e “um dos líderes ativos as duas primeiras décadas de construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas” (FREITAS, 2013, p. 16). Por cinco anos coordenou os trabalhos na Escola Comuna. Pistrak faleceu em 1937, após sofrer “calúnia” e “repressão”. O real motivo de sua morte só foi descoberto em 1956, com a informação: “preso em setembro de 1937 durante a perseguição estalinista dos anos 1930; sua morte, por fuzilamento, ocorreu em 25 de dezembro de 1937, após permanecer três meses preso, e não em 1940 como divulgado à época por fontes oficiais” (FREITAS, 2013, p. 17).

Na acepção de Pistrak (2013, p. 130), o objetivo da escola é “formar os estudantes para que eles ao saírem da escola orientem-se na vida social, tenham aptidões de lutadores e construtores do regime socialista” assim, na organização escolar “cada disciplina deveria, se possível, dar resposta aos interesses das crianças”. De acordo com Caldart (2011, p. 11, grifos nossos), a escola não poderia se limitar ao estudo de conteúdo, mas que:

> [...] em sua proposta pedagógica a escola somente atinge os objetivos de educação do povo, se consegue **interligar os diversos aspectos da vida das pessoas**. Diz ele que a escola precisava se tornar um centro de vida infantil, onde trabalho, estudo, atividades culturais e políticas fizessem parte de um mesmo programa de formação.

Conforme o exposto, Pistrak (2011, p. 146) apresenta que a educação escolar deve garantir uma formação capaz de contemplar um “amplo desenvolvimento”, premissa que reafirma nossa defesa de que o autor pode contribuir para refletirmos acerca das propostas para a Educação Integral na atualidade.

Segundo Chaves (2018), a educação socialista pode instrumentalizar a prática do professor para contestar e refutar as concepções burguesas na educação. Em outras palavras, pode contribuir para repensarmos as proposições educativas, ou seja, os princípios políticos da Teoria Histórico-Cultural se constituem em favorecer que os escolares se apropriem das riquezas humanas. Esses princípios devem conduzir os princípios didáticos, sendo as escolhas a serem apresentadas aos escolares: quais telas, literaturas, poesias, músicas e textos literários devem estar presentes na organização do tempo e do espaço para a Educação Integral[24].

A fim de superar a visão de Educação Integral que busca responder às demandas do capital ao formar cidadãos aptos a promover o desenvolvimento econômico com vistas à modernidade e progresso do país, procuramos nas propostas pedagógicas das escolas socialistas organizadas por Pistrak novas ideias de organização do ensino para a emancipação política de nossos alunos na contemporaneidade.

Organizamos a presente seção em três subseções; na primeira, apresentamos as pesquisas acadêmicas de teses e dissertações sobre a temática de nosso estudo e verificamos se Pistrak é citado como autor nos trabalhos encontrados. Na segunda subseção, asseveramos sobre o contexto russo em que foram desenvolvidas as proposições de Pistrak. Na terceira, expomos as contribuições do referido intelectual para a organização do ensino escolar brasileiro.

4.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDOS ACADÊMICOS NO BRASIL (2010-2018)

Nesta subseção, investigamos como se apresenta a temática Educação Integral na produção acadêmica brasileira e se as elaborações do intelectual da Educação soviética Pistrak aparecem nas referências dos trabalhos sobre esse

[24] Reflexões realizadas pela Prof. Dra. Marta Chaves na disciplina do Programa de Pós-Graduação/UEM, denominada “Tópicos Especiais em Educação I: Teoria Histórico Cultural e Educação Infantil”, que ocorreu no dia 2 de setembro de 2019.

tema. Assim, respondemos a duas questões apresentadas na introdução deste trabalho: Há produções acadêmicas relativas à Educação Integral? Nas referências das pesquisas acadêmicas da Educação Integral constam as obras de Pistrak?

Para isso, realizamos uma pesquisa de teses e dissertações nos seguintes portais de buscas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos como recorte temporal para as buscas os trabalhos publicados entre os anos de 2010 a 2018 e delimitamos os que possuem os termos “Educação Integral”, “Educação Integral e Teoria Histórico-Cultural” e “Pistrak” no título, resumo ou como palavras-chave. O critério para a seleção de publicações acadêmicas entre o período de 2010 a 2018 se deu em função da regularidade presente nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo GEEI, as quais buscam pelas teses e dissertações relacionadas à temática de estudos realizados nos últimos 8 a 10 anos.

Com a finalidade de apurar ainda mais esse levantamento, utilizamos como critério para refinamento da busca as elaborações publicadas no Programa de Pós-Graduação em Educação. As pesquisas localizadas totalizaram 1224, sendo 859 trabalhos no portal da Capes e 365 no portal da BDTD. Organizamos essas informações no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações encontradas nos portais Capes e BDTD

Plataforma de busca	Pesquisas localizadas (teses e dissertações)	Dissertações selecionadas	Teses selecionadas
CAPES	859	32	05
BDTD	365	17	03
TOTAL	**1.224**	**49**	**08**

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2019).

De acordo com as informações do Quadro 1, as pesquisas localizadas resultaram em 1224, porém salientamos que há trabalhos que não se relacionam diretamente à temática “Educação Integral”, de modo que alguns são categorizados apenas pela palavra “Educação”. Observamos os títulos e, inicialmente, selecionamos 311 trabalhos, sendo 218 do portal da Capes, 173 dissertações e 45 teses e 93 na BDTD, onde 82 são dissertações e 11 teses. Da quantia escolhida, a fim de refinar ainda mais a pesquisa, realizamos a apreciação dos títulos e

palavras-chave, e elegemos 57 trabalhos[25], conforme exposto no Quadro 1, sendo 49 dissertações e 08 teses, no entanto 11 elaborações foram publicadas em ambos os sites (Capes e BDTD), assim totalizam 46 trabalhos: 40 dissertações e 06 teses. Nesse processo, verificamos que o número de dissertações publicadas com essa temática é maior em comparação ao das teses.

Ao observarmos os títulos e palavras-chave, organizamos os materiais selecionados em temáticas principais (Quadro 2).

Quadro 2 – Temáticas principais das pesquisas selecionadas

	Temática principal das pesquisas	Quantidade de dissertações	Quantidade de teses
1.	Arte	01	00
2.	Aspectos Históricos	01	01
3.	Educação em tempo integral	06	03
4.	Educação Infantil	04	00
5.	Formação de Professores	02	00
6.	Pistrak	03	00
7.	Políticas Públicas	03	01
8.	Programa Mais Educação	16	01
9.	Trabalho docente	04	00
Total de Pesquisas		**40**	**06**

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2019).

As pesquisas selecionadas (46), de acordo com os títulos e palavras-chaves, podem ser separadas em nove temáticas: Arte; Aspectos Históricos; Educação em Tempo Integral; Educação Infantil; Formação de Professores; Pistrak; Políticas Públicas; Programa Mais Educação e Trabalho Docente (Quadro 2), sendo a com maior número de pesquisas as relacionadas ao Programa Mais Educação, totalizando 17: 16 dissertações e 01 teses.

Ressaltamos que no decorrer da seleção de títulos e palavras-chave observamos que há diversos trabalhos sobre a Educação Integral associados a experiências que ocorreram em municípios brasileiros. Consideramos que a quantidade de trabalhos encontrados deu-se pela intensidade das ofertas realizadas nos municípios brasileiros nos últimos anos. Conforme reafirma Libâneo (2015, p. 9), “foram muitas as iniciativas no Brasil de implantação da escola de tempo integral”.

Dos 46 trabalhos selecionados, 24 apresentam ou analisam experiências de escolas de tempo integral em municípios brasileiros. Desse modo, organizamos o

[25] Mencionamos que há outros trabalhos afetos à Educação Integral além dos 57 selecionados, a fim de exemplificar destacamos a dissertação “A retomada da Educação Integral em Brasília: fiel à concepção original de Anísio Teixeira?” (PEREIRA, 2012).

Quadro 3, a fim de apresentar as regiões contempladas nessas dissertações e teses. Salientamos que há outros trabalhos que versam sobre as experiências brasileiras, mas nem todos foram selecionados.

Quadro 3 – Municípios, estados e regiões brasileiras consideradas nas teses e dissertações

(continua...)

	Região	Municípios e Estados	Título do trabalho	Autor e Ano
1.	Centro-Oeste	Brasília DF	Arte e Educação no 1° Centro de Referência de Educação Integral de Brasília em 2009 e 2010: encontros e desencontros	Leão 2012
2.		Campo Grande MS	Formação continuada de professores das escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS	Arguelho 2018
3.		Bela Vista GO	Educação Integral: uma análise dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás	Silva 2018
4.	Nordeste	São Luís MA	Educação (em tempo) integral na escola pública: condicionantes históricos, limites e desafios atuais	Furtado 2016
5.		João Pessoa PB	O Programa Mais Educação como política pública de Educação Integral	Oliveira 2014
6.		Feira de Santana BA	Para além de um biscate: perfis, trajetória e inserção socioprofissional de jovens monitores do Programa Mais Educação de uma escola municipal de Feira de Santana-BA	Rosa 2014
7.		Fortaleza CE	Política de Educação Integral: avaliação do Programa Mais Educação no sistema público municipal de ensino de Fortaleza	Garcia 2013
8.	Norte	Porto Velho RO	Educação Infantil na perspectiva da Educação Integral em Porto Velho-RO: possibilidades e constatações críticas	Marques 2016
9.		Santarém PA	Proposta pedagógica em tempo integral na Educação Infantil: análise de uma realidade	Corrêa 2017
10.		Santarém PA	O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar	Siqueira 2016
11.		Ariquemes RO	Educação Integral, práticas curriculares e formação continuada de professores: um estudo nas escolas municipais de Ariquemes-RO	Domingues 2018
12.		Zona da Mata RO	A falácia da Educação Integral sob o domínio imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia	Silva 2017

	Região	Municípios e Estados	Título do trabalho	Autor e Ano
13.	Sudeste	Rio de Janeiro RJ	Ensino das Artes Visuais: concepções diferenciadas na educação em tempo integral/município do Rio de Janeiro	Alves 2016
14.		Serra e Vila Velha ES	Educação Infantil em tempo integral nos municípios de Serra e Vila Velha: os planos municipais em destaque	Oliveira 2016
15.		Montes Claros MG	Praticas pedagógica de qualidade na Educação Infantil em escola de tempo integral: visão de professores	Souza 2012
16.		Sorocaba SP	Projeto oficina do saber: sentidos do trabalho de professores na escola em tempo integral	Borges 2018
17.		Belo Horizonte MG	Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral	Silva 2013
18.		Rio de Janeiro RJ	Trabalho docente em escolas de tempo integral: 'olhares' a partir da política d turno único – município do Rio de Janeiro	Martins 2018
19.		Duque de Caxias RJ	Programa Mais Educação/mais escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias	Matos 2011
20.	Sudeste e Sul	São Paulo SP e Londrina PR	Escola do nada? Análise de programas de ampliação do horário e dos espaços escolares no Brasil pós-2004	Lenardão 2016
21.	Sul	Curitiba PR	Educação Integral em tempo integral: desafios para a organização do trabalho pedagógico	Reis 2018
22.		Francisco Beltrão PR	Experiências de educação em tempo integra no Brasil e no município de Francisco Beltrão – PR: qual formação integral?	Ficanha 2015
23.		Pelotas RS	O Programa "Mais Educação" e a Educação Integral na escola pública: uma análise a partir da perspectiva da formação onilateral	Santos 2014
24.		Caçador SC	O programa Mais Educação no contexto das políticas pela melhoria da qualidade da educação básica	Fischer 2016

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2019).

No Quadro 3, podemos verificar que nos últimos oito anos há dissertações e teses que versam sobre as diversas experiências de escolas de tempo integral. Essa experiência se faz presente em todas as regiões brasileiras. Ainda no referido Quadro 3, atualmente são muitas as iniciativas de oferta de jornada escolar ampliada no país, visto que mais da metade dos trabalhos selecionados mencionavam a realização de algum município.

Anteriormente, apresentamos trabalhos afetos à Educação Integral que incluíram o termo “tempo” em seus títulos; e no decorrer da leitura das palavras-chave e resumos, percebemos que atualmente a Educação Integral está associada à educação em tempo integral. A esse respeito, Vasconcelos (2012, p. 12, grifo nosso) reafirma no resumo de sua elaboração que “o Programa Mais Educação é compreendido como estratégia indutora, procurando cumprir o objetivo de **construir a Educação Integral**, **por meio do fortalecimento da escola de tempo integral**”.

Nesse sentido, Alves (2013, p. 9, grifos nossos) sustenta em seus escritos que “na análise dos documentos do PME identificou-se que a concepção de Educação Integral não se apresenta claramente definida. Seus princípios norteadores remetem à questão da **Educação Integral como sinônimo de jornada escolar**”. No entanto, a Educação Integral, predominantemente compreendida como tempo integral, apesar de intensa nos últimos anos, não é recente. Sua origem está nas proposições de Anísio Teixeira e, posteriormente, de Darcy Ribeiro, o qual amparou-se nos estudos de Anísio Teixeira.

Nesse mesmo processo de análise, nos atentamos também às elaborações que citavam a temática Pistrak, cujos trabalhos publicados totalizam 57 e um pouco menos da metade (25) estão relacionados à Pedagogia do Campo e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais. A título de exemplo, apresentamos: “Pistrak e a proposta de educação do MST” (SILVA, 2016) e “A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília” (SANTOS, 2012). Não localizamos, nessa análise inicial, estudos do intelectual russo concatenados diretamente à Educação Integral. Em nossa seleção priorizamos as pesquisas que se referem às suas obras e contribuições para a educação.

Após observarmos que há experiência de educação em tempo integral nas cinco regiões brasileiras: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul, sistematizamos o Quadro 4 a fim de expor as universidades brasileiras que realizam estudos relativos às temáticas expostas no Quadro 2.

No Quadro 4, destacamos as Instituições de Ensino Superior (IES), os orientadores das dissertações e teses e seus autores.

Quadro 4 – Pesquisas por Instituições de Ensino Superior (IES)

(continua...)

	Instituição de Ensino Superior (IES)	Autor	Orientador	Dissertações	Teses	Total de pesquisas por IES
1.	PUC-PR	Mary Lúcia Medeiros Baldança	Maria Elisabeth Blanck Miguel	01		2
		Renata Burgo Fedato	Rosa Lydia Teixeira Corrêa	01		
2.	PUC-SP	Juliana Faria Góes Penteado	Neide de Aquino Noffs	01		1
3.	UEFS	Urania Santa Rosa Mascarenhas	Denise Helena Pereira Laranjeira	01		1
4.	UEM	Edmilson Lenardão	Maria Terezinha Bellanda Galuch		01	1
5.	UEPB	Shelzea Maria Bezerra Oliveira	Luciano Barbosa Justino	01		1
6.	UEPG	Karen Cristina Jensen Ruppel da Silva	Simone de Fátima Flach	01		1
7.	UERJ	Sheila Cristina Monteiro Matos	Lia Ciomar Macedo de Faria	01		2
		Camila Costa Gigante	Alice Ribeiro Casimiro Lopes	01		
8.	UFAM	Paulo Aparecido Dias da Silva	Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro		01	1
9.	UFC	Solange Maria Colares Garcia	Alcides Fernando Gussi	01		2
		Marcelo Lima Cunha	Betânia Moreira de Moraes	01		
10.	Ufes	Núbia Rossetti do Nascimento Gomes	Edson Pantaleão Alves	01		3
		Marlene de Fátima Cararo	Gilda Cardoso de Araújo		01	
		Telmy Lopes de Oliveira	Vania Carvalho de Araújo	01		
11.	UFG	Deuzeni Gomes da Silva	Sônia Santana da Costa	01		2
		Vinícius Borges Alves	Maria do Rosário Silva Resende	01		
12.	UFJF	Simone de Almeida Evangelista Weitzel	Dileno Dustan Lucas de Souza	01		1
13.	UFMA	Lívia Almeida Figuerêdo	Lygia de Sousa Viégas	01		4
		Malila da Graça Roxo Abreu	Francisca das Chagas Lima	02		
		Dulcenilde da Costa Furtado				
		Adriana Oliveira dos Santos Siqueira	Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares	01		
14.	UFMG	Levindo Diniz Carvalho	Maria Alice de Lima Gomes Nogueira		01	2
		Ana Maria Clementino Jesus e Silva	Dalila Andrade Oliveira	01		
15.	UFMS	Rubens Silva Arguelho	Margarita Victoria Rodriguez	01		1
16.	UFOPA	Talita Ananda Correia	Siara Almeida da Costa	01		1
17.	UFPel	Magda Gisela Cruz dos Santos	Conceição Paludo	01		1
18.	UFPR	Ana Cristina Figueiredo dos Reis	Ettiene Cordeiro Guerios	01		1
19.	UFRJ	Flavia Silva Martins	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	02		2
		Priscilla Correa Alves				

	Instituição de Ensino Superior (IES)	Autor	Orientador	Dissertações	Teses	Total de pesquisas por IES
20.	UFSCar	Edmar José Borges	Izabella Mendes Sant´Ana	01		1
21.	UFV	Juliana Mara de Fátima Viana Gandra	Cristiana Tristão Rodrigues	01		1
22.	UMESP	Caroline de Melo Ferreira	Decio Azevedo Marques de Saes	01		1
23.	UnB	Ediléia Alves Mendes Souza	Maria de Fátima Guerra de Souza	01		3
		Rosylane Doris de Vasconcelos	Regina Vinhaes Gracindo		01	
		Andreia Lívia de Jesus Leão	Paulo Sérgio de Andrade Bareicha	01		
24.	UNESP	Katia Cristina Deps Miguel	Romualdo Dias	01		1
25.	Unicamp	Maria Cristiani Gonçalves Silva	Cesar Aparecido Nunes		01	1
26.	Unioeste	Kathiane Ficanha	José Luiz Zanella	01		1
27.	UNIR	Francinete Ferreira de Souza Domingues	Rosângela de Fátima Cavalcante França	02		2
		Luciene de Sousa Marques				
28.	Unoesc	Tatiana Fischer	Marilda Pasqual Schneider	01		3
		Lia Fuhrmann Urbini	Ary Cesar Minella	01		
		Viviane Silva da Rosa	Olinda Evangelista	01		
29.	USP	Alessandra Rodrigues dos Santos	Rubens Barbosa De Camargo	01		1
30.	UTP	Luciana Tavares Ceslinski	Josélia Schwanka Salomé	01		1
Total				**40**	**06**	**46**

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2019).

No Quadro 4, averiguamos ainda que as dissertações e teses selecionadas foram desenvolvidas por 30 universidades brasileiras, sendo a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) a que apresentou o maior número de publicações: 4 dissertações. Os referidos estudos foram orientados pelos professores: Dra. Lygia de Sousa Viégas (FIGUERÊDO, 2015); Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares (SIQUEIRA, 2016); e duas pela Dra. Francisca das Chagas Lima (FURTADO, 2016; ABREU, 2011).

Constatamos ainda no Quadro 4 que três universidades realizaram três publicações: Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), sendo todas dissertações e foram orientadas pelos professores Dra. Marilda Pasqual Schneider (FISCHER, 2016), Dr. Ary Cesar Minella (URBINI, 2015) e Dra. Olinda Evangelista (ROSA, 2013); Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), da qual resultaram duas dissertações, dos orientadores Dr. Edson Pantaleão Alves (GOMES, 2017) e Dra. Vania Carvalho de Araújo (OLIVEIRA, 2016) e uma tese orientada pela Dra. Gilda Cardoso Araújo (CARARO, 2015) e a Universidade de Brasília (UnB) que teve uma tese orientada por Dra. Regina Vinhaes Gracindo (VASCONCELOS, 2012) e duas dissertações por Dra. Maria de Fátima Guerra de Souza (SOUZA, 2012) e Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (LEÃO, 2012).

Mencionamos também que sete universidades apresentaram duas elaborações, e listamos inicialmente as instituições em que ambos os trabalhos são dissertações e seus professores orientadores: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel (BALDANÇA, 2015) e Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa (FEDATO, 2016); e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Dra. Lia Ciomar Macedo de Faria (MATOS, 2011) e Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes (GIGANTE, 2016); Universidade Federal do Ceará (UFC), Dr. Alcides Fernando Gussi (GARCIA, 2013) e Betânia Moreira de Moraes (CUNHA, 2012); Universidade Federal de Goiás (UFG), Dra. Sônia Santana da Costa (SILVA, 2018) e Dra. Maria do Rosário Silva Resende (ALVES, 2013); Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em que as duas e foram orientadas pela Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França (MARQUES, 2016) e (DOMINGUES, 2018) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com a mesma condição, ambas da Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (ALVES, 2016) e (MARTINS, 2018). A Universidades Federal de Minas Gerais (UFMG) teve uma tese e uma dissertação, respectivamente orientadas por: Dra. Maria Alice de Lima Gomes Nogueira

(CARVALHO, 2013) e Dra. Dalila Andrade Oliveira (SILVA, 2013). As demais universidades tiveram apenas 1 trabalho selecionado.

Visualizamos também que, dos títulos selecionados, em sua maioria os professores orientaram apenas uma elaboração, com exceção dos trabalhos mencionados das professoras Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho da UFRF, Dra. Francisca das Chagas Lima da UFMA e Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França da UNIR, cada uma orientou duas dissertações (Quadro 4).

Diante dessas informações, entendemos que a temática Educação Integral se faz presente nas elaborações das universidades brasileiras. Nessa direção, com o propósito de verificar entre os anos de 2010 a 2018, recorte temporal de nossa pesquisa, em qual período se intensificaram esses estudos, compomos o Quadro 5.

Quadro 5 – Publicação das pesquisas selecionadas por ano (2010 a 2018)

Ano	Dissertações	Teses	Total
2010	00	00	00
2011	01	00	01
2012	03	01	04
2013	04	01	05
2014	05	01	06
2015	05	00	05
2016	10	01	12
2017	05	01	05
2018	07	01	08
Total	**40**	**06**	**46**

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2019).

No Quadro 5, observamos que dos trabalhos eleitos, houve um aumento gradativo no ano de 2010, quando não foi selecionado nenhum título, a 2016, em que se chegou ao maior número de pesquisas (10). Nos anos de 2017 e 2018, houve respectivamente 05 e 07 elaborações, registrando o último ano (2018) como o segundo de maior número de pesquisas selecionadas. Esses dados nos indicam que nos últimos oito, nove e dez anos há um aumento nas produções acadêmicas sobre a Educação Integral à medida que também se expandem as experiências de educação em tempo integral nos municípios brasileiros, a qual podemos associar à constituição do **Programa Mais Educação** (2007).

Em nosso processo de seleção das pesquisas, observamos um aumento gradativo de pesquisas desenvolvidas sobre a Educação Integral e ainda mais significativo nos últimos 5 anos. Assim, entendemos que vale registrar o número

total de pesquisas publicadas sobre Educação Integral nos portais da Capes e BDTD nos anos de 2010 a 2018, os quais nos permitem reafirmar essa argumentação (Quadro 6).

Quadro 6 – Pesquisas sobre educação integral nos portais da Capes e BDTD (2010-2018)

Ano	Capes	BDTD	Total
2010	23	4	27
2011	27	13	40
2012	61	30	91
2013	67	38	105
2014	93	54	147
2015	112	52	164
2016	132	47	179
2017	154	55	209
2018	149	39	188
Total	**818**	**332**	**1150**

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2019).

No Quadro 6, observamos que o menor número de pesquisas foi registrado no ano de 2010, sendo 23 na Capes e 4 no BDTD, totalizando 27 publicações, e o maior número foi registrado no ano de 2017, sendo 154 na Capes e 55 na BDTD, totalizando 209, o que resulta em um aumento aproximadamente sete vezes maior. Reiteramos que há pesquisas publicadas em ambos os portais.

Nesse processo de revisão bibliográfica, conforme orientado por Luna (2011) e exposto nesta seção, empreendemos inicialmente um levantamento com as palavras-chave, selecionamos os títulos que consideramos relevantes para nosso estudo e efetuamos a leitura dos resumos, para assim elegermos alguns trabalhos a serem lidos e incluirmos suas contribuições nesta dissertação. Desse modo, escolhemos 02 trabalhos, ambas dissertações: “Educação Integral e de tempo integral: de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro” (BALDANÇA, 2015), cujo objetivo é “analisar como os conceitos desses dois educadores influenciaram a escola de tempo integral atual”, para nós, esse trabalho auxiliou na escrita da nossa segunda e terceira seção e “O pensamento pedagógico socialista: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea” (ABREU, 2011), objetivando “discutir os princípios da pedagogia socialista e suas contribuições para a organização do trabalho pedagógico na escola atual’, e contribuiu especificamente com a elaboração da nossa quarta seção.

Após verificarmos que há teses e dissertações referentes à temática Educação Integral, inquirimos: Há publicações afetas à Educação Integral em revistas acadêmicas? A fim de responder a essa indagação, realizamos uma breve pesquisa no site da Capes utilizando o termo “Educação Integral” e buscamos artigos publicados entre os anos de 2010 a 2018. O resultado encontrado foi de 4.125 artigos. Esse número corresponde ao critério de buscas “qualquer idioma”. Selecionamos alguns artigos em português sobre a Educação Integral e elaboramos o Quadro 7, a fim de apresentarmos revistas que contêm publicações afetas à temática em questão.

Quadro 7 – Revistas acadêmicas que realizaram publicações sobre a educação integral

	Revista	Autores e Ano
1.	Revista Histedbr *On-line*	Gomes, Maciel, França e Ferrazzo 2014
2.	Educação em Revista	Barbosa, Richter e Delgado 2015
3.	Educação & Realidade	Ferreira e Rees 2015
4.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Zucchetti e Moura 2017
5.	Revista Contemporânea de Educação	Pestana 2014
6.	Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação	Silva 2015
7.	Revista Prática Docente	Dutra e Moll 2018
8.	Cadernos do GPOSSHE *On-line*	Silva 2018
9.	Revista Educação e Emancipação	Mendes e Araújo 2017
10.	Educar em Revista	Branco 2012
11.	Paidéia	Cavaliere 2010
12.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Ferreira e Duarte 2011

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2019).

O Quadro 7 ilustra 12 revistas diferentes que realizaram publicações em português sobre a Educação Integral. Os autores desses artigos, em geral, são os mesmos que elaboraram teses e dissertações ou orientaram tais trabalhos. Assim, mencionamos aspectos de alguns trabalhos, como o de Cavaliere (2010), que constitui uma versão modificada de texto apresentado em evento da educação; o de

Ferreira e Duarte (2011) trata-se de um desdobramento ampliado da tese “A Catarse Estética e a Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições ao ensino de literatura” (FERREIRA, 2012) e o estudo “Arte e Formação e Formação Humana em Lukács e Vigotski” realizado pelo Dr. Newton Duarte. O objetivo de eleger essas 12 publicações é demonstrar que além de teses e dissertações, há trabalhos relativos à Educação Integral publicados também em revistas acadêmicas.

Salientamos que há dossiês de Educação Integral, como “Educação em tempo integral: Reflexões (com)vergentes” (CADERNOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015); “Dossiê Educação Integral” (MOLL; LEITE, 2015) e destacamos o dossiê publicado na Revista Teoria e Prática da Educação, organizado pela Dra. Marta Chaves, composto por onze textos[26]. Dentre as referidas elaborações, nos atentamos para o estudo do texto intitulado “Educação Integral e Intervenções Pedagógicas: contribuições e proposições da Teoria Histórico-Cultural” (CHAVES, 2016), o qual contribuiu de maneira significativa na composição deste trabalho.

Realizamos pesquisas por demais artigos que versam sobre a Educação Integral fundamentados na Teoria Histórico-Cultural e apresentamos, além do texto mencionado (CHAVES, 2016), duas elaborações, sendo: “Educação Integral e violência da escola” (VITAL; URT, 2015) e “Ensino e aprendizagem na escola de tempo integral: mais tempo para o conhecimento e o desenvolvimento” (LIMONTA, 2013). Podemos concluir que há poucos trabalhos sobre nossa temática de estudo fundamentados na Teoria Histórico-Cultural.

Consideramos que Pistrak, clássico político da Teoria Histórico-Cultural, tem contribuições para fundamentar as proposições educativas na atualidade. Mas,

---

[26] “O debate sobre a Educação Integral na produção acadêmica recente: democratização do ensino ou assistencialismo em educação?” (CARVALHO, CARVALHO JÚNIOR, 2016); “Proteção Integral ou Educação Integral? Concepções nas Políticas Educacionais de Tempo Integral” (SILVA; ROSA; ALMEIDA, 2016); “Repensando a Educação Integral: o tempo e o espaço” (OLIVEIRA, GUSMÃO, 2016); “Intersetorialidade e Educação Integral: provocações para um debate em rede” (GOMES; SÁ; NEIRA, 2016); “A escolarização em tempo integral no ‘chão da escola’: indicativos para o debate” (ESQUINSANI, 2016); “A Prática Pedagógica diante das políticas públicas de educação em tempo integral: tecendo olhares” (MAGALHÃES; NASCIMENTO; MORAIS, 2016); “A percepção de professoras sobre a implantação de escolas de tempo integral” (DORIGÃO, 2016); Planejamento Municipal da Educação Integral em tempo integral com vista ao Plano Nacional de Educação” (SCHMITZ; SILVA; SANTANA JÚNIOR, 2016); “Ampliação do horário e do espaço escolares: proposta do Estado de São Paulo (2012)” (LEONARDÃO; GALUCH, 2016); “Educação Integral e Intervenções Pedagógicas: contribuições e proposições da Teoria Histórico-Cultural” (CHAVES, 2016); “Resenha Educação Integral” (STEIN; SOUZA; FELICIO, 2016).

embora haja significativas pesquisas[27] amparadas na Teoria Histórico-Cultural, poucas relacionadas a este autor.

Com a finalidade de verificar se as obras do intelectual Pistrak estão relacionadas aos estudos de Educação Integral, observamos as referências utilizadas em cada trabalho selecionado: 46 teses e dissertações, e nos 12 artigos, bem como examinamos as referências de outros livros e materiais sobre a temática. Dos trabalhos e artigos, 04 (03 dissertações e 01 tese) continham o referido autor nas referências (SILVA, 2017; FEDATO, 2016; CUNHA, 2012; ABREU, 2011).

Dos demais materiais analisados, localizamos 03 que incluíram o educador na texto: 02 dissertações intituladas “O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de Educação Integral e Integrada” (FREITAS, 2009) e “As Políticas Públicas de Educação Integral, a escola unitária e a formação onilateral” (VASCONCELOS, 2012) e o já mencionado artigo “Educação Integral e Intervenções Pedagógicas: contribuições e proposições da Teoria Histórico-Cultural” (CHAVES, 2016). Ao todo, totalizando em 07 trabalhos acadêmicos.

Nesse levantamento, concluímos que as obras do educador soviético Pistrak não estão sendo utilizadas nos estudos e intervenções pedagógicas na Educação Integral. Todavia, consideramos que as elaborações deste autor podem contribuir para pensarmos e organizarmos a Educação Integral na contemporaneidade.

Diante do exposto, entendemos que nos últimos anos houve um aumento das produções acadêmicas relativas à Educação Integral, embora o número de dissertações seja superior ao comparado com as teses. Consideramos que essa temática está presente não apenas na lógica do governo, mas nos estudos e discussões na academia, particularmente nos últimos anos, mas as contribuições de Pistrak ainda não são referenciadas nesses estudos. Na próxima subseção, discorremos acerca dos aspectos históricos em que o referido intelectual desenvolveu suas proposições para a Educação.

---

[27] Apresentamos consideráveis teses e dissertações fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, desenvolvidas por integrantes do GEEI, sob orientação da Prof. Dra. Marta Chaves: “A Educação Estética: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil” (STEIN, 2014); “Nadezhda Krupskaia: contribuições para a Educação Infantil na atualidade” (SILVA, 2015); “A organização do espaço na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural” (NUNES, 2018); “Teoria Histórico-Cultural E Educação Infantil: a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba – Paraná” (MOURA, 2018); “Teoria Histórico-Cultural e Literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na Educação Infantil” (PASTRE, 2018); “Anatoli Vassilievitch Lunatcharski: a educação na rússia revolucionária (1917-1929)” (FELICIO, 2018); “Anton Semionovitch Makarenko: contribuições para a Educação Infantil brasileira na atualidade” (SOUZA, 2018) e “Formação artística e estética de professores e crianças: Desenvolvimento de criação com Artes Visuais na Educação Infantil” (STEIN, 2019).

4.2 PISTRAK E O CONTEXTO HISTÓRICO REVOLUCIONÁRIO NA RÚSSIA

Na presente subseção, objetivamos discorrer acerca do contexto histórico revolucionário em que Pistrak apresentou suas contribuições para uma nova organização educacional socialista. Conforme observamos anteriormente, sobre o referido autor localizamos poucos trabalhos acadêmicos que apresentem suas obras nas referências (07). Em seus escritos, Chaves (2018, p. 1) associa os poucos estudos sobre os intelectuais russos à "política ditatorial instituída no Brasil nos anos de 1930 e reafirmada em 1964", a qual "preconizava que toda forma de censura deveria ser efetivada". A autora argumenta que:

> [...] se não fosse isso, que outro motivo teríamos para que os livros de História da Educação pouco ou nada abordam pedagogos e estudiosos como Anatoli Vasilevitch Lunacharski (1875-1933), Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939), **Moisey Mikhaylovich Pistrak** (1888-1937) e Nadežda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939)? (CHAVES, 2018, p. 1-2, grifos nossos).

Para estudar e entender as proposições do educador soviético, elencamos duas obras principais, "A escola-comuna" (PISTRAK, 2013), organizada por Pistrak no ano de 1924, porém não é apenas de sua autoria. Essa obra é composta por vários autores, dentre eles V. N. Shulgin (FREITAS, 2013); "Fundamentos da escola do trabalho" (PISTRAK, 2011), também escrito em 1924, que narra a experiência e a organização pedagógica na Escola Lepechinsky "buscando traduzir para o plano da pedagogia escolar os ideais, as concepções, os princípios e os valores do processo revolucionário inicial na União Soviética" (CALDART, 2011, p. 8). Destacamos também as contribuições da dissertação denominada "O pensamento pedagógico socialista: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea (ABREU, 2011), selecionada em nossa revisão de literatura.

Pistrak desenvolveu suas proposições educacionais após a Revolução Russa de 1917, período em que o Estado estava sob comando dos trabalhadores, de modo que "puderam mostrar ao mundo uma outra forma de organizar a vida em sociedade" (ABREU, 2011, p. 68). A autora reafirma em seus escritos:

> [...] a experiência que consolidou de forma mais madura e consistente a superação do sistema capitalista com a concentração do poder nas mãos dos trabalhadores foi a Revolução Russa de outubro de 1917. [...] Com ela fundou-se de forma mais organizada pela primeira vez na história, um Estado com direção marxista. Isso ocorreu porque esta foi a primeira grande revolução proletária do mundo (ABREU, 2011, p. 68).

Conforme o exposto, a Revolução Russa constituiu um movimento de tomada do poder pelos operários, sendo a primeira organização de acordo com os princípios marxistas. Antes da Revolução, o país era uma sociedade agrária, governada pelos czares, os quais se caracterizavam em um regime capitalista e autoritário. Reis Filho (1983, p. 14) relata que:

> O Estado czarista atua como intermediário entre o capital internacional e a indústria, garante encomendas e lucro e define políticas de estímulo direto ao desenvolvimento do parque industrial – crédito, estímulos fiscais etc., além de criar condições econômicas-financeiras favoráveis –, reformas monetárias, estabilização de preços etc. Mas, acima de tudo, o Estado garante a ordem e a paz social. Até a insurreição de 1905, a classe operária russa não tem direito a se organizar nem em sindicatos. [...] As greves são proibidas, sob pena de prisão. A jornada de trabalho vai de 12 a 15 horas e não há garantia de assistência social.

Nesse contexto, a Rússia sob o domínio dos czares foi perversa e cruel com os trabalhadores que exerciam seus ofícios em uma jornada extensa e sem nenhum direito. Havia também uma opressão contra os povos não russos, por considerar que não eram uma raça pura e natural. Nesse sentido, “o regime político czarista é ditatorial” e nele há “ausência de liberdades individuais, [...] penas de prisão ou de exílio por decisão administrativa, censura à imprensa. O ensino é elitista e estritamente controlado” (REIS FILHO, 1983, p. 18). O autor enuncia ainda que:

> A corrupção, a arrogância e a brutalidade são características típicas da burocracia russa. [...] O exército é numeroso, mas débil. A estrutura econômica da Rússia determina a fraqueza de suas forças armadas em relação aos países capitalistas europeus. [...] Mas o exército é eficaz na repressão aos camponeses, aos operários e às nacionalidades não-russas (REIS FILHO, 1983, p. 19).

Conforme o excerto, o exército russo, a comando dos czares, era opressor e violento com os trabalhadores. Mas, de acordo com Reis Filho (1983, p. 20) o que sustentava esse governo não foi meramente a repressão física. Havia uma questão

ideológica “inibindo resistências e contestações e induzindo ao conformismo e a resignação”.

Por viverem nesse contexto opressor, os camponeses e operários foram essenciais para derrubar os czares do poder. Nos anos de 1904 e 1905, “durante a primeira fase da revolução, os camponeses se levantariam em torno de suas reivindicações: **terra, menos impostos, melhores condições de vida**” (REIS FILHO, 1983, p. 23, grifos nossos), pois, ao se verem diante das imposições do Estado para que lutassem na guerra contra o Japão, por parte do território da China, começaram as manifestações populares na cidade de Petrogrado, conforme expõe o autor:

> A mobilização de tropas e as exigências da luta acentuaram as contradições sociais, já em 1904. Em Janeiro de 1905, há 250 mil grevistas em Petrogado. O padre Gapon convoca uma manifestação pacífica para o domingo, 9 de janeiro. Pretende-se canalizar a insatisfação, levando ao czar um abaixo-assinado de mais de cem mil assinaturas. O povo reivindica melhores condições de vida e de trabalho, direito de greve, reforma agrária e uma Assembléia Nacional. As autoridades não recebem os manifestantes e mandam atirar no povo. A fuzilaria faz mais de mil mortos – é o **domingo sangrento da revolução de 1905** (REIS FILHO, 1983, p. 27, grifos nossos).

Após o episódio do domingo sangrento, houve um período de intensas greves e protestos em oposição ao referido massacre. A população russa não demonstrava apoiar a guerra contra o Japão e o Estado, percebendo a ameaça, entregou parte do território em disputa. A instabilidade presente no Estado Czar encorajava o movimento dos operários a realizarem mais greves. Dessas mobilizações constituíram os *soviets*, uma organização da classe dos trabalhadores essencial na consolidação da revolução popular (REIS FILHO, 1983). Em resumo:

> O processo de 1905 revelara a timidez política da burguesia e dos setores liberais. Mostrara que os operários isolados não teriam chances de enfrentar com êxito o Estado. A convergência dos camponeses e das nacionalidades não-russas provocara-se indispensáveis para derrubar o sistema. O processo de 1905 ainda criara a experiência dos *soviets*. O mundo voltaria a ouvir falar destes órgãos de poder popular. Finalmente, a guerra surgiria como fator determinante na desagregação do regime. A guerra, mais do que as crises econômicas, fora o grande acelerador da revolução na Rússia. O czarismo saía vencedor do embate. Mas não extirpara as contradições sociais que haviam produzido a revolução nem aniquilaria os partidos políticos populares (REIS FILHO, 1983, p. 29).

Na acepção deste autor, a revolução de 1905 só foi possível pela organização de um movimento dos trabalhadores, em especial a constituição dos *soviets.* Esse acontecimento histórico foi primordial para que finalmente acontecesse a Revolução Russa de 1917.

Durante a Primeira Grande Guerra (1914-1918), em que a Rússia também se envolveu, contou-se com o apoio popular, o qual, segundo Reis Filho (1983, p. 38-39), “só os bolcheviques ficaram na oposição e, mesmo assim, poucos apoiam as posições de Lenin, que, do exílio, isolado, conclamava os operários de todo o mundo a transformar a guerra imperialista em guerra civil contra a burguesia”.

Naquela ocasião, a Rússia teve 8 milhões de soldados, dentre os quais camponeses fardados sem treinamentos, com poucas armas e munições. Com os camponeses envolvidos na guerra, diminuiu significativamente a produção agrícola e o preço do pão acabou subindo. O resultado da guerra para o país foi o “mais sombrio entre as potências engajadas no conflito: 5,5 milhões de soldados, entre mortos, desaparecidos, feridos e prisioneiros” (REIS FILHO, 1983, p. 40).

No início do ano de 1917 mencionava-se retirar os czares do poder. As elites demonstravam discórdia entre si e as greves e manifestos dos operários só aumentavam, em um contexto de fome e frio, de falta de pão e com uma temperatura de -20° (REIS FILHO, 1983, p. 42). Assim, em 23 de fevereiro do mesmo ano, iniciou-se a Revolução com uma “passeata de mulheres, em homenagem ao seu Dia Internacional. Sem que ninguém esperasse, elas conclamam os operários à greve e o movimento se ampliava: 90 mil grevistas” (REIS FILHO, 1983, p. 44).

No próximo dia, os trabalhadores decidiram seguir com a greve, a quantidade de manifestantes mais que dobrou e “a repressão, que tinha planos minuciosos para esmagar uma revolta popular, parece paralisar, perplexa com a amplitude do movimento”. Os soldados começaram a demonstrar anuência aos operários e aderem ao movimento (REIS FILHO, 1983, p. 44).

Nos dias 27 e 28 de fevereiro de 1917 em Moscou, os primeiros czares são depostos e assim nas outras localidades do país. O Estado ficou na responsabilidade de um governo provisório liberal, sob a vigilância dos *soviets,* que realmente detinha o poder. Pouco depois, a liderança da maior parte dos *soviets* era dos bolcheviques. Esse governo dual durou até o mês de outubro, quando houve a insurreição de Petrogrado e o poder passou a ser do Partido Bolcheviques, que edifica a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (REIS FILHO, 1983).

Em 1918, intensificou-se a Primeira Grande Guerra e os ex-czares se aproveitam da ocasião para rebelar seu exército, o chamado exército branco, contra os bolcheviques, os quais se viram obrigados a constituir o exército vermelho (ABREU, 2011). Segundo Abreu (2011, p. 68),

> A guerra civil produziu um quadro de fome, miséria e destruição que se espalhou em todas as regiões, fruto do enfrentamento que os revolucionários tiveram que realizar contra os opositores da revolução que se constituíram em inimigos da construção da experiência do socialismo naquele país. O enfrentamento dessa realidade exigiu, além de luta armada com a construção do exército vermelho, compostos pelos revolucionários, um trabalho paralelo de esclarecimento das massas, um trabalho de formação que inclui os ideais fundamentados nos objetivos que respaldaram toda a revolução socialista que exige a construção de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultivar o passado, e cuja busca de bens comuns supere o individualismo e o egoísmo.

De acordo com a autora, com o intuito de superar o desgaste e as condições de extrema pobreza presentes no país, foi necessário que o governo realizasse um trabalho de “esclarecimento” e “formação” da população, a fim de que compreendessem os princípios socialistas e abandonassem atitudes individualistas. Nesse âmbito, investiu-se na educação do povo, conforme assinala Abreu (2011, p. 71): “o governo revolucionário colocou a educação como prioridade nacional, determinado que o segundo maior orçamento estatal fosse aplicado na instrução pública”.

Desse modo, em 26 de outubro de 1917 foi criado o Comissariado do Povo para Instrução Pública (NarkomPros), o qual, na perspectiva de Freitas (2013, p. 11), foi “em substituição ao antigo Ministério da Educação”. Para assumir a direção do NarkomPros, foi nomeado Lunatcharski, que permaneceu no cargo até 1929, quando foi substituído. Houve o apoio de intelectuais engajados no projeto de formar uma nova sociedade socialista, dentre os quais Krupskaya e Pistrak. Freitas (2009) complementa que, após a Revolução Russa de 1917, o país necessitava criar um sistema educacional nos moldes socialistas, pois a organização anterior da educação não se harmonizava com a concepção de sociedade que intencionava se formar.

Abreu (2011, p. 70) propala que “o regime czarista deixou como herança uma dívida histórica de negação do acesso ao saber à maioria absoluta da população que, em algumas regiões, chegava a atingir 98% do índice de analfabetismo”.

Os poucos pertencentes à classe operária que receberam algum tipo de educação escolar era baseada em um ensino sucinto de leitura, escrita e aritmética, e aprendizagem de dogmas religiosos (ABREU, 2011). Pistrak (2011, p. 141) destaca a seguinte reflexão "[...] como o Estado burguês quer educar as crianças? De que cidadãos tem necessidade? Antes de tudo, de cidadãos cujo cérebro nunca possa conceber a possibilidade de abalar as leis 'imutáveis' do país. Do ponto de vista da lei, toda revolução é ilegal".

O autor reafirma que os poucos da classe operária que tinham acesso à educação a oferta era de um ensino frágil, acarretado de valores e ideais destinados a fortalezar e manter a classe burguesa no poder; estes não questionavam a organização social burguesa que estava posta, considerando-a uma "lei imutável". A esse respeito, destacamos os escritos clássicos do dramaturgo alemão Bertolt Brecht[28] (1898-1956), que em suas obras apresenta e denuncia a organização das instituições sociais na sociedade capitalista. No poema "a exceção e a regra" (BRECHT, 1990, p. 132, grifos nossos), assevera:

> Estranhável, conquanto não pareça estranho
> Difícil de explicar, embora tão comum
> Difícil de entender, embora seja a regra.
> Até o mínimo gesto, simples na aparência,
> Olhem desconfiados! Perguntem
> Se é necessário, a começar do mais comum!
> E, por favor, **não achem natural**
> O que acontece e torna a acontecer
> Não se deve dizer que **nada é natural**!
> Numa época de confusão e sangue
> Desordem ordenada, arbítrio de propósito
> Humanidade desumanizada
> **Para que imutável não se considere**
> **Nada** (BRECHT, 1990, p. 132, grifos nossos).

Brecht (1990) revela as condições cruéis e socialmente desiguais presentes na sociedade capitalistas, resultados previstos por parte de quem detém o poder. Somos resultado do meio em que vivemos, e diante dos princípios autoritários presentes na sociedade capitalista, as instituições escolares têm favorecido uma formação para a subserviência. O autor nos alerta que precisamos estranhar as

[28] Bertolt Brecht nasceu em 10 de fevereiro de 1898 na cidade de Augsburg, na Alemanha. Inicia seus escritos no tempo da escola redigindo poemas e artigos. O dramaturgo alemão, no decorrer de sua vida, compôs canções, poemas, adaptações e peças de teatro. No Brasil, suas obras tiveram grande apreço, especialmente os trabalhos dramáticos, os quais receberam maior prestígio. Em 10 de agosto de 1956 Bertolt Brecht morreu de enfarte do coração (BRECHT, 2006).

organizações sociais que estão postas e que nos parecem “naturais”, pois tudo é passível de mudança.

Salientamos que naquele contexto, as preocupações iniciais do NarkomPros foram:

> [...] enfrentar o analfabetismo, a organização das bibliotecas, a imprensa a serviço da educação, formação do magistério; a organização da juventude; a articulação do ensino com o trabalho produtivo socialmente útil; livrar-se da herança da escola antiga com manuais impregnados da ideologia burguesa; do chauvinismo, dos métodos adestradores, da resistência da parte reacionária do magistério (ABREU, 2011, p. 69).

Diante da calamidade em que se encontrava a educação do povo, Lênin propôs uma campanha de alfabetização, impondo a todos com idade entre 8 e 50 anos a estudar, possibilitando que os operários realizassem duas horas a menos de trabalho com a mesma remuneração para se dedicarem aos estudos. Além de extinguir o analfabetismo da URSS, o governo pretendia forma uma nova sociedade em consonância aos princípios socialistas (ABREU, 2011).

Para efetivar esses objetivos, foram constituídas escolas experimentais denominadas “Escolas Comuna”, que se caracterizavam como “instituições de ensino de tipo internato que, entre os 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaboração a nova pedagogia e a escola do trabalho” (FREITAS, 2013, p. 12). Entre as escolas experimentais, há a denominada Lepeshinskiy, coordenada por Pistrak, e “a finalidade destas escolas era criar coletivamente, na prática e junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola, guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho” (FREITAS, 2013, p. 13). Segundo Pistrak (2011), a escola única do trabalho estava relacionada a uma proposta de trabalho produtivo na escola.

Na próxima subseção, versamos acerca das propostas educacionais e dos estudos desse intelectual, os quais constituem possibilidades para a organização do ensino na Educação Integral.

4.3 PISTRAK: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA

Objetivamos, nesta subseção, identificar as contribuições de Pistrak para a Educação Integral na atualidade. Conforme anunciamos, Pistrak coordenou a Escola Comuna denominada de Lepeshinskiy, a qual, segundo o autor, recebeu essa denominação devido ao nome de seu fundador, Panteleymon Nikholaevich Lepeshiskiy, como de costume à época. Inicialmente, a escola foi sediada na numerosa aldeia de Litninovichi, a qual tinha uma "população oprimida, amedrontada" (PISTRAK, p. 137). Com a recente revolução, a população ainda temia se envolver com os projetos comunistas, com receio de posteriormente sofrer terríveis consequências. Dessa forma, em princípio a escola não contou com o apoio popular para a construção e reforma do prédio (PISTRAK, 2013).

No começo, a resistência popular se fez presente até na matrícula dos escolares, poucos pais permitiram que seus filhos estudassem na Escola Comuna, sendo necessária a matrícula de crianças que moravam distantes da escola. Com a constituição do internato, "as crianças foram chamadas para a criação de uma vida comunal", construíram uma nova organização escolar; no decorrer do tempo, as relações de coletividade no interior da escola se estabeleceram e se fortaleceram, e os estudantes de fato viveram e defenderam aquela proposta. Para reafirmar essa questão, apresentamos um relato no qual o autor expõe que a também denominação para a instituição "Comuna Escolar" foi escolhida pelas crianças:

> Com a abertura do internato foi necessário não apenas café da manhã, mas também almoço e jantar, e quando as crianças preparavam para si o seu primeiro almoço comunal, sentadas ao redor da mesa, as carinhas eram alegres, agradáveis, vivas. De repente, um dos meninos salta no banco e grita: "Irmãos, nós já temos uma comuna!" – "Sim, sim" – gritara os demais. Alguém começou a aplaudir e o restante apoiou (PISTRAK, 2013, p. 140).

Por meio desse relato, é possível perceber o quão significativo para os estudantes estava sendo a formação proposta na referida escola, o que os fortaleceu para as condições difíceis vivenciadas, como a repressão por parte da população (PISTRAK, 2013). De acordo com Abreu (2011, p. 76), "as experiências desenvolvidas na Escola Comuna de Lepeshinskiy foram transformadas em políticas púbicas, que orientaram o trabalho das outras escolas soviéticas". Diante das

condições de miséria e trabalho árduo presentes naquele prédio que sediava a instituição, “a escola aguentou-se menos de um ano em Litnovichie e, no outono de 1919, mudou-se para Moscou” (PISTRAK, 2013). Sobre a experiência em Moscou, Pistrak (2013, p. 143) expõem:

> Era um pequeno prédio de dois andares [...] emporcalhado, sujo, sem eletricidade, sem móveis. [...] Meia centena de crianças de diferentes idades, de diferentes preparos, com diferentes interesses. Saídas do campo, nunca antes tinham visto a cidade. A elas, imediatamente, juntaram-se uma série de crianças urbanas [...]. Junto com elas chegaram filhos e filhas de nossos funcionários e muitos deles chegaram da América, Inglaterra, viram uma série de países, conheciam alguns idiomas e conheciam pouco a Rússia. Um cenário colorido e heterogêneo-oriental.

Além do mais, o autor discorre que o espaço da escola estava:

> Sem nada, paredes sujas, cômodos vazios, centenas de crianças, e cada criança um grupo em si, sem nada em comum, cada um por si. Não existem duas crianças com conhecimentos e interesses aproximadamente iguais. É preciso construir a vida. [...] começaram a lavar e limpar. Faltam baldes, panos, não há sabão – mas o espírito é animado, há confiança na vitória, entusiasmo (PISTRAK, 2013, p. 143).

Como podemos perceber, em Moscou as condições não melhoravam, faltavam recursos financeiros por parte do governo socialista, que naquele momento não os tinha. Foi um período intenso e precário para os estudantes e pedagogos na constituição da escola, pois a falta de recursos materiais fez com que os trabalhos árduos inicialmente fossem realizados pelas crianças, seja na organização do prédio, na manutenção e nos afazeres diários.

Mas essa era uma questão importante para os organizadores: contratar técnicos para efetuar determinados trabalhos que não deveriam mais ser desempenhados pelas crianças. Como assinala o autor, esse período inicial: “Quase não há trabalho pedagógico, ele esconde-se na luta constante contra o meio” (PISTRAK, 2013, p. 144), mas também ressalta que “as crianças unidas e corajosamente trabalham junto com os adultos. Desgraça comum, alegria comum. Em uma palavra: **comuna**. Todos igualmente lutam contra o meio” (PISTRAK, 2013, p. 144, grifo nosso).

Naquela localidade, a escola permaneceu até a primavera de 1920, quando, por causa de um incêndio, ganhou novos prédios no campo e, posteriormente, na cidade, como frisam Pistrak (2013, p. 147): “torna-se consciência da necessidade da escola no campo e na cidade. Lá no campo a básica de I nível e a escola de II nível com inclinação rural; aqui em Moscou com tendência industrial”.

A instalação na Escola Comuna deu-se em Uspensk, “um dos mais bonitos recantos da região de Moscou” (PISTRAK, 2013, p. 147), lá viveram cerca de “60-70 crianças de 9 a 15 anos e 9-10 trabalhadores escolares – eis a população da comuna” (PISTRAK, 2013, p. 148). Na instituição começaram a aparecer as ações pedagógicas. As organizações aconteciam em conjunto entre crianças e pedagogos em frequentes reuniões, havia comitê que planejava os trabalhos dentro da escola e realizava trabalhos com a população (PISTRAK, 2013).

Após o fim do inverno de 1920 até 1923, parte da escola alojou-se em um prédio-escola adequado na Segunda Alameda Ilinskiy. Pistrak, diretor do II grau, chegou à escola em setembro de 1920, quando iniciou os trabalhos com o II grau. Em suas palavras, “o período de luta pela existência da escola acabou. Começa um novo período, um período de abundância pedagógica mais profundas e construção pedagógica sistemática” (PISTRAK, 2013, p. 156).

Uspesk, mesmo sendo um bom lugar, não era suficientemente adequado para permanecer; assim mudaram-se para uma casa na Rua B. Nikitiskaya e fazenda soviética, propriedade de Lipovk. Em conformidade com Pistrak (2013, p. 160), “ampliam-se de imediato as possibilidades materiais e nós resolvemos deixar Uspensk e transferir o I grau para Moscou e Lipovk”.

Pistrak (2011) salienta alguns elementos essenciais para a organização do ensino escolar em vistas da emancipação dos estudantes, os quais, em nosso entendimento, são extremamente válidos para pensarmos na organização do ensino para Educação Integral, sendo estes a teoria e a prática; o trabalho; o ensino e a auto-organização dos escolares.

De acordo com Pistrak (2011), no processo de formação dos professores estes buscavam respostas as suas inquietações da prática pedagógica, mas secundarizavam a teoria, considerando-a um assunto independente de sua atuação. Corroborando o autor: “a massa dos professores se apaixona principalmente por questões práticas; mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos” (PISTRAK, 2011, p. 17).

Na acepção de Pistrak (2011, p. 18), em geral, os professores não compreendiam que a pedagogia marxista consiste em uma “teoria de pedagogia social, ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais” (PISTRAK, 2011, p. 18), ou seja, as questões presentes nas instituições educativas não estavam alheias à vida em sociedade. O autor cita o posicionamento de Lenin ao asseverar que os problemas da escola estavam diretamente relacionados aos elementos políticos. Nesse viés, a essencialidade da formação de professores:

> O objetivo fundamental da reeducação, ou simplesmente, da educação, do professor não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação (PISTRAK, 2011, p. 20).

O propósito da reeducação ou educação dos professores, nos termos utilizados por Pistrak (2011), está em instrumentá-los para que possam elaborar seus procedimentos didáticos e não apenas apossar-se de práticas alheias do seu contexto social. Considerando o contexto pós-revolução, em que a escola contribuiria para formar um novo indivíduo com princípios socialistas, é fundamental que os professores entendessem que “sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2011, p. 19).

Em concordância com as proposições de Pistrak (2011) e considerando-as válidas ainda para os dias atuais, Chaves (2014b, p. 128) expõe a preocupação dos professores com sua atuação, ou seja, que o interesse por capacitações que apresentem o “como fazer” está presente também no Brasil na atualidade. Para a autora, discorrer apenas de possibilidades práticas para o desenvolvimento do trabalho do professor é um dos aspectos que debilita a formação docente, conforme anuncia:

> [...] elemento que fragiliza a formação: a exposição de conteúdos e sugestões de intervenções educativas sem a explicação do referencial teórico que os subsidia, bem como suas divergências. Tal prática deixa os educadores tateando, sem a menor condição de compreender as próprias condutas pedagógicas e sem condições de projetar avanços na rotina escolar (CHAVES, 2014b, p. 127).

No processo de formação de professores é essencial que sejam oportunizados estudos fundamentados em uma perspectiva teórica para que os docentes possam amparar, desenvolver e compreender as ações em sua prática pedagógica. Defendemos uma formação pautada na Teoria Histórico-Cultural, “referencial originado nas Repúblicas Soviéticas, após a Revolução de 1917” (CHAVES, 2018, p. 2) por favorecer uma educação para a emancipação humana. Krupskaya (2017, p. 118-119), como frisamos, uma das precursoras dos princípios políticos da Teoria Histórico-Cultural, ressalta a importância do professor na organização da nova proposta de ensino:

> [...] a nova geração precisará de hábito de organização em maior medida do que nós. E nós devemos, em relação a isso, apresentar-se para ajudá-la. Claro, a própria vida via ensinar a organização para a juventude, mas é necessário que também a escola faça tudo que puder em relação a isso. A questão da organização de toda vida escolar – organização das tarefas, do trabalho, do descanso, das crianças – deve estar agora no centro das atenções do pedagogo.

No decorrer da transição de um governo ditatorial para um socialista, a escola teve papel essencial, pois “a escola é a arma ideológica da revolução” (PISTRAK, 2011, p. 24). Desse modo, professores e estudantes precisam conhecer a sua realidade para viverem, atuarem e se necessário modificá-la. É preciso “vivenciar a atualidade entendida como compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora no processo de transição, de construção de uma nova sem classe” (FREITAS, 2013, p. 24). No entendimento de Pistrak (2011, p. 26),

> O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isso não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las, e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu indicado, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar à sua liquidação.

Em consonância com o autor, a escola tem a função de estudar o contexto e as concepções socialistas, que governavam o país na época, de maneira que a nova geração não apenas conheça, mas defenda esses novos princípios. Além disso, devem entender a história do passado para que saibam dos seus males, o substituam e acabem com os ideais burgueses por eles propagados. Assim, inserir o

estudo da realidade atual nas escolas tem como objetivo basilar “educar os alunos como lutadores e defensores dos ideais da classe trabalhadora e, além disso, como construtores, edificadores de uma nova sociedade” (FREITAS, 2013, p. 25).

Segundo Pistrak (2011, p. 29, grifos nossos),

> [...] cada adolescente deve ser, ou melhor, já é, um soldado engajado na luta, devendo assumir o objetivo de se armar dos conhecimentos necessários para apoiar a luta, estudando convenientemente as armas do adversário e aprendendo a empregá-las no interesse da revolução, e sabendo também, ao mesmo tempo, utilizar praticamente suas próprias armas: em outras palavras, seu **objetivo deve ser adquirir a ciência**.

Ao estudar a realidade atual, os estudantes precisam compreender que cada fenômeno nela presente é resultado de um processo histórico (PISTRAK, 2011; PISTRAK, 2013). Dessa maneira, os escolares precisam se apropriar da ciência para atuar nos fenômenos de sua atualidade, e a escola “tem por finalidade a educação social”, ou seja, uma ciência útil (PISTRAK, 2011, p. 96). Com essa afirmação, o autor não tem a intenção de negar o conhecimento científico para a escola da massa, mas sim “oferecê-lo sob uma forma mais científica do que na antiga escola” (PISTRAK, 2011, p. 97).

Pistrak (2011, p. 97) acentuava que o ensino oferecido na organização burguesa era “inaplicável”, tornando-se de fácil esquecimento dos escolares, e reafirmava que na nova organização escolar não caberia mais a ciência apresentada dessa forma. Para o intelectual russo, o conhecimento científico disponibilizado nas instituições escolares precisava ser utilizável e profícuo (PISTRAK, 2011):

> Importamo-nos não com a quantidade, mas, sim, com a qualidade dos conhecimentos que ofereceremos com a intenção de ajudar os alunos **a se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida**. **A se apropriarem dos conhecimentos indispensáveis para conquistar a vida moderna!** (PISTRAK, 2011, p. 97, grifos do autor).

As instituições escolares após a Revolução intencionavam ofertar aos estudantes um conhecimento científico que contribuísse para sua vida social. Nessa direção, o autor versa sobre a relação existente entre a realidade atual e a auto-organização dos escolares, de modo que “a escola deve transferir para as mãos das

crianças o maior número possível das tarefas, as quais exigem iniciativa, domínio de si, organização e criatividade" (PISTRAK, 2013, p. 123).

Na concepção do intelectual russo, a realidade atual e a auto-organização "determinam o caráter da escola soviética do trabalho" (PISTRAK, 2011, p. 34). Na auto-organização ou autodireção, as crianças, desde bem pequenas, são incentivadas a participar das tarefas e da organização da escola. De acordo com Freitas (2013, p. 30), "a vida da comuna, portanto, está nas mãos dos estudantes. As tarefas são concretas e inadiáveis. O trabalho é real e não 'de brincadeira'. As consequências do trabalho e do não trabalho são igualmente concretas e afetam o dia a dia de todos".

Segundo Pistrak (2011, p. 140), a origem da auto-organização vem da burguesia, fundamentada em concepções de "autoridade e absolutismo vindos de cima para baixo". Nas escolas da burguesia, a autodireção dos estudantes intencionava sustentar a autoridade dos professores.

A auto-organização, de acordo com os princípios socialistas, desenvolve também o trabalho coletivo, pois ora os estudantes ocupam papéis de dirigentes, ora de subordinados, como pontua Pistrak (2011, p. 33): "trabalhar coletivamente significa também que se sabe dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso". Diferente da concepção burguesa, nessa forma de organizar o ensino os estudantes têm a responsabilidade de tomar conta uns dos outros, o que não significa retirar essa responsabilidade do professor, pois este deve de forma discreta acompanhar as decisões e ações dos alunos e, se necessário, interferir sutilmente para não ferir a tomada de decisão dos escolares. O autor conceitua o coletivo como:

> O coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido às suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade. As crianças e também os homens em geral formam um "coletivo" quando estão **unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos** (PISTRAK, 2011, p. 145-146, grifos do autor).

Na visão do autor, o coletivo não é algo próprio dos indivíduos, mas que os liga em um interesse comum. A auto-organização se apresenta como favorável para

o desenvolvimento da coletividade. Citando Pistrak (2011, p. 33-34, grifos nossos), desenvolver a auto-organização dos estudantes na escola é essencial, pois

> É preciso reconhecer de uma vez por todas que **a criança e, sobretudo, os adolescentes, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida.** Devem consequentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideias, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 2011, p. 33-34).

Salientamos esse excerto do autor ao alertar que às crianças possuem uma vida com necessidades próprias, e independente da idade não devem ser desconsideradas. Assim, precisamos refletir que a escola deve possibilitar aos escolares organizarem essa vida e não apenas a preparar para viver no futuro.

Chaves (2017, p. 1), em seus escritos, assevera que precisamos atentar para a “quantidade de horas que as crianças, por vezes bebês, permanecem nas instituições formais de ensino”. Considerando especialmente as escolas de tempo integral, parte significativa da vida dessas crianças é vivida nas instituições escolares. Assim, vale refletirmos: Como as instituições de tempo integral estão contribuindo para que os escolares organizem sua vida? O que está sendo feito com esse precioso tempo da vida das crianças e adolescente enquanto estão na escola? Discorremos sobre essas questões nesta subseção.

Diante do exposto, Chaves (2017, p. 1, grifos nossos) enuncia que a organização do ensino nas instituições escolares deve ser repleta de **encanto**, “[...] preferencialmente tomada de brincadeiras, brinquedos, livros, tintas e outras formas e recursos para **expressar a vida**”. O ensino deve ser favorável para que os estudantes expressem e organizem sua vida de forma autônoma.

Salientamos as reflexões da Profa. Dra. Marta Chaves nos estudos realizados com o grupo GEEI e com os municípios mencionados a essencialidade que nas instituições de escolares, sobretudo de Educação Infantil, haja púlpitos para que os escolares brinquem, recitem poesias, trechos literários, entre outras ações propostas pelos professores, que orientarão as crianças em relação à postura e tonalidade de

voz. Essa proposta intenciona que os escolares desenvolvam uma postura ao falar de forma autônoma e com altivez.

De acordo Pistrak (2011, p. 38), a apropriação do ensino ocorre também por meio do “emprego de impressões musculares; é necessário, portanto, recorrer ao trabalho manual, daí a escultura, o desenho, o trabalho com papelão, diferentes tipos de modelagem, o trabalho manual em geral”. Assim, o trabalho torna-se “um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação” (PISTRAK, 2011, p. 41).

O trabalho e a ciência constituem os elementos centrais da escola. Entretanto, “não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energia musculares e nervosas, mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil, que determina as relações dos seres humanos” (PISTRAK, 2011, p. 41).

Pistrak (2011), em sua experiência nas escolas experimentais, apresentou formas de desenvolver o trabalho. Essa organização de trabalho relaciona-se ao contexto histórico, político e geográfico da URSS da época, de modo que não podemos ter a intenção de reapresentá-lo em nossa realidade. Destarte, consideramos que nessa organização de ensino com o trabalho, mesmo em contextos e épocas diferentes, há contribuições e reflexões que podemos fazer para a Educação Integral brasileira: alguns elementos mais e outros menos.

O trabalho doméstico, no dizer do autor, no contexto pós-Revolução, não se sabe ao certo se iniciou pela necessidade, diante da pobreza existente na época ou se foi pela nova organização escolar, mas “a necessidade de utilizar o trabalho das crianças transformou-se em princípios e que se quis a todo custo fundamentá-lo numa teoria” (PISTRAK, 2011, p. 42).

Ao utilizar o trabalho das crianças nos afazeres domésticos, percebeu-se que era prejudicial à aprendizagem, pois é um trabalho cansativo, desgastante e que ocupava um tempo significativo. Contudo, compreendeu-se também ser “impossível renunciar a todo e qualquer tipo de trabalho doméstico, porque ele permite adquirir uma série de bons hábitos” (PISTRAK, 2011, p. 43). Nesse sentido, o autor considera que não é todo trabalho doméstico que compete às crianças executarem:

> Não há nenhuma necessidade de que as crianças executem todas as tarefas, porque elas seriam malfeitas, na medida em que algumas exigem uma real especialização (por exemplo, a cozinha). É preciso atear-se à condição particulares de cada instituição infantil para

> escolher as tarefas que podem ser executadas coletivamente e que são capazes de desenvolver hábitos de vida coletiva sem esquecer de que se trata também de escolher formas de trabalho que não sejam penosas, arrasadoras, evitando-se, assim, resultados negativos constatados quando se abusou do método (PISTRAK, 2011, p. 44).

Os trabalhos solicitados às crianças devem ser pensados e analisados se contribuirão com seu desenvolvimento. Nos termos de Pistrak (2011, p. 30), “o trabalho da escola enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial” (PISTRAK, 2011, p. 30). E mais,

> A tese sobre a escola única do trabalho [...] chama as crianças para a construção da escola. [...] Os objetivos e tarefas da escola devem ser claramente percebidos pelas crianças, elas devem compreender e aceitar como seus os métodos de trabalho escolar, mas principalmente – devem sentir que eles próprios, juntos com os camaradas-pedagogos mais experientes, criam sua escola, constroem sua vida, seu centro (PISTRAK, 2013, p. 124).

A escolha das tarefas a serem realizadas pelas crianças deve levar em conta “sua utilidade e necessidade sociais” (PISTRAK, 2011, p. 45). Um exemplo de trabalho útil apresentado pelo autor são os cuidados com a higiene pessoal, de forma a desenvolver nos escolares a necessidade de cuidados com a higiene do corpo, da casa, da escola e dos seus materiais. Esse zelo deve “tornar um hábito, uma coisa essencial, sem a qual não se possa viver, um hábito tão sólido que seja impossível voltar à sujeira, às condições de vida antissanitárias” (PISTRAK, 2011, p. 43).

Nas instituições escolares, é possível também que as crianças executem trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais, como: “a limpeza e a conservação de jardins e de parques públicos, a plantação de árvores (Dia da Árvore), a conservação das belezas naturais etc.” (PISTRAK, 2011, p. 46). As tarefas podem ser propostas em conjunto, de modo a desenvolver a coletividade. Assim, o autor nos apresenta o trabalho como possibilidade de desenvolvimento humano.

Ao considerar essas orientações, Chaves (2016, p. 123) compreende o trabalho socialmente útil e o trabalho doméstico como uma possibilidade para a organização da rotina para a Educação Integral na atualidade. De acordo com a autora, o tempo que as crianças permanecem nas instituições de tempo integral não está sendo utilizado para a realização de atividades úteis, uma vez que os

“profissionais da limpeza e cozinheiros realizam todo o trabalho, sem a menor participação dos escolares”. Porém, não se trata de deixar as crianças realizarem todo tipo de trabalho, mas conforme sua idade podem participar, não ficando ociosas. Assim, é possível que os escolares contribuam nos diversos momentos da rotina escolar, com tarefas úteis, repletas de sentido e significado para elas como auxiliar com a composição das mesas no momento das refeições; servir alguns alimentos; organizar o ambiente para o repouso; ajudar na organização do espaço. Na visão da autora, “esses são momentos que podem constituir-se em vivências significativas para os escolares, tanto do ponto de vista da autonomia, desenvolvimento de habilidades motoras quanto de aprimoramento dos conceitos de solidariedade e coletividade” (CHAVES, 2016, p. 123).

O trabalho em oficinas nas escolas é primordial, pois possibilita aos escolares vivenciar as técnicas utilizadas nas grandes indústrias, os modos de produção, e compreender as relações do trabalho humano e todo seu processo, de modo que a não se restringir apenas ao estudo teórico (PISTRAK, 2011). A escola deve proporcionar trabalhos com artesanatos, utilizando diferentes técnicas, materiais e instrumentos em observância à idade dos escolares, favorecendo o desenvolvimento das aptidões dos estudantes. E ainda:

> A oficina será utilizada na escola, antes de tudo, para desenvolver nos alunos hábitos de trabalho bem definidos, e necessários – isto é, em benefício da educação geral, sobretudo em nosso país, caracterizado por um modo de vida primitivo – tais hábitos nunca seriam excessivos (PISTRAK, 2011, p. 52).

As propostas das oficinas manuais favorecem o desenvolvimento de “hábitos de trabalho” que desenvolvam a criatividade dos estudantes assim como “sua eventual utilização do ponto de vista do ensino; ou melhor, não negamos seu papel didático” (PISTRAK, 2011, p. 52). Na escola, as oficinas de trabalho devem ser estruturadas cientificamente para serem produtivas, ou seja, “**a oficina não produz objetos sem utilidade prática**” (PISTRAK, 2011, p. 53, grifos do autor). E mais:

> É preciso que a oficina escolar produza objetos úteis e necessários. Serão utilizados para a organização da escola, de um escritório, de um clube, ou serão vendidos? Isso não tem nenhuma importância. Só uma coisa deve ser considerada: **o trabalho das crianças precisa, afinal de contas, produzir um objeto material útil, sendo a utilidade e a necessidade do produto apareçam claramente no espírito das crianças** (PISTRAK, 2011, p. 53-54, grifos nossos).

O trabalho desenvolvido pelas crianças na oficina precisa, necessariamente, ter sentido e significado para elas; a utilidade desse trabalho precisa estar evidente e explícita para as crianças. Julgamos essencial que na atualidade os escolares também realizem trabalhos práticos, os quais podem ser desenvolvidos na Educação Integral por meio de ateliês. Chaves (2016) defende os trabalhos manuais com essa proposta por estarem relacionados às elaborações artísticas, e conforme a autora, precisamos refletir:

> [...] sobre a possibilidade de realizarmos atividades práticas de tal monta que as crianças percebam **sentido e significado** nos trabalhos educativos que desenvolvem. Assim, destacamos as exposições que serão planejadas e realizadas nos espaços escolares e em outros locais, as produções dos estudantes que poderão se constituir em presentes para os familiares, convidados, ministrantes, autoridades, estudantes de outras instituições, bem como a participação em Eventos, algumas das estratégias para que o elaborado, composto, criado com as crianças tenha destino, desdobramento na e em outras instituições (CHAVES, 2016, p. 131, grifos da autora).

Diante dessa proposta, não basta apenas propor atividades práticas aos escolares: é necessário que tenham sentido e significado. Após finalizados, precisamos dar significado a esse trabalho, ou seja, deve ter uma intenção: seja uma exposição, presentear alguém, dentre outras.

Em um país com uma organização de base agrícola, no qual as técnicas e instrumentos utilizados são categoricamente simples, estudos referentes ao trabalho agrícola tornam-se fundamentais, pois “liga a vida e à atividade humana em condições puramente naturais” (PISTRAK, 2011, p. 56).

Dessa forma, um trabalho agrícola para as crianças, “uma escola que ensine às crianças a trabalhar racionalmente, fornecendo-lhes uma bagagem científica geral suficiente para trabalhar uma pequena área escolar, consideradas sua idade e forças” (PISTRAK, 2011, p. 57). O autor compreende que desenvolver estudos afetos ao trabalho agrícola na escola favorece a promoção do nível da agricultura à medida que os escolares aprendem a aperfeiçoem métodos e técnicas de trabalho.

Em conformidade com Pistrak (2011, p. 57), a escola “é o centro cultural que influencia diretamente a criança desde uma tenra idade e indiretamente toda a população camponesa”. Na escola camponesa, os estudantes trabalham com as questões agrícolas em uma base científica, com o intuito de melhorar a vida dos

camponeses. Ao perceber um avanço, a classe camponesa sentirá a necessidade de frequentar as instituições escolares, e a questão central é “aproximar a escola das necessidades da economia e da vida camponesa” (PISTRAK, 2011, p. 57).

Nas escolas da cidade, a direção do ensino é diferente, mas sem desconsiderar esse estudo também uma necessidade para aqueles estudantes, mesmo com uma ênfase menor. Essa escola não estudaria, especificamente, a economia e técnicas, mas a influência do campo na cidade, sendo essa a essência do estudo: compreender a relação entre o campo e a cidade (PISTRAK, 2011).

Pistrak (2011, p. 61) assevera que a escola alcança sua função social quando a população estima o trabalho por ela realizado e afirma que “a maioria das instituições infantis conquistou um lugar de honra aos olhos dos camponeses, obtendo resultados encorajadores”.

Diante da nova organização social, em que a população deveria defender as causas operárias, compreendia-se que os estudantes precisavam conhecer e apropriar-se das diferentes relações operárias por meio do trabalho nas fábricas. Essa proposta intencionava apresentar aos estudantes que a fábrica não é um fenômeno social independente, ela estava presente naquela realidade atual (PISTRAK, 2011).

Em relação ao trabalho nas fábricas, foram propostos estudos sobre as máquinas, economia e organização dos operários por meio da ciência, para “**tornar compreensível ao aluno todos os nós e todos os fios que se ligam à fábrica**” (PISTRAK, 2011, p. 64, grifos do autor). Para isso, estes não deveriam apenas observar o trabalho nas fábricas, mas também nelas atuar. Assim, “o que é importante, do ponto de vista psicológico, é que as crianças tenham o sentimento de colaborar na produção; o que também é importante é que tenham a liberdade de estudar a fábrica em todas as suas partes” (PISTRAK, 2011, p. 66).

Freitas (2013, p. 33) sistematiza as reflexões sobre o trabalho e sinaliza que:

> O trabalho socialmente útil, é exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho.

Na acepção de Pistrak (2011, p. 85, grifos do autor), “podemos extrair uma tese fundamental de tudo o que foi dito: **o trabalho na escola não pode ser concebido sem que se considerem os objetivos gerais da educação**”. Nesse sentido, as propostas de organizar o ensino nas instituições escolares por meio do trabalho visam favorecer a emancipação. Encerramos as reflexões pontuais sobre o trabalho na escola com os últimos versos do poema “Natureza e Trabalho” de autoria da Profa. Dra. Marta Chaves:

> Na natureza, não tem trabalho, não
> Tem movimentação aqui e no Japão
> Para ser trabalho de verdade
> É preciso ter razão (CHAVES, 2019).

A autora reafirma o trabalho como uma atividade que requer razão, inteligência, raciocínio, ou seja, uma tarefa exclusivamente humana. O trabalho não é natural, tem um valor social e é responsável por inserir “a criança desde o início na atividade socialmente útil” (PISTRAK, 2011, p. 86).

Logo após a revolução de 1917, os professores ainda utilizavam os programas oficiais desenvolvidos pelo antigo governo, mas de acordo com os professores, esse plano limitava seus trabalhos. Ao ser retirado, os professores se viram desorientados em suas ações pedagógicas. Somente nos anos de 1920-1921 o Comissário da Instrução Pública elaborou “Programas-modelo para a Escola Soviética Única”, os quais não deveriam ser utilizados como obrigatórios, mas como uma base nas organizações dos trabalhos escolares (PISTRAK, 2011).

O referido programa previu a revisão das disciplinas escolares, verificando sua necessidade, as ênfases que deveriam ter, as possíveis relações com outras disciplinas e sua finalidade social (PISTRAK, 2011). Assim, cada escola deveria analisar a efetivação do programa conforme sua realidade e com o trabalho social que destacaria, pois “nunca a instrução pública central oficial poderá oferecer programas e planos aplicáveis a todas as condições” (PISTRAK, 2011, p. 102). Para o autor: “Em resumo, os programas devem englobar toda a vida escolar, formando um feixe das diversas formas de atividade, ligadas entre si pelos objetivos gerais da educação” (PISTRAK, 2011, p. 103).

Nesse sentido, a escola elaboraria planos de vida aos estudantes, e segundo o intelectual russo: “Os planos de vida, englobam também os programas de ensino

no estrito sentido da palavra, tornam-se uma necessidade, **porque a escola de centro de formação de criança, transforma-se em um centro de vida infantil**" (PISTRAK, 2011, p. 103, grifos do autor).

Os planos de vida escolar deveriam contemplar a organização anual dos trabalhos escolares dos estudantes, prevendo a duplicidade de atividades desenvolvidas por estes para não sobrecarregá-los. Uma possibilidade de organizar o programa de ensino se deu mediante os complexos, o "centro de interesse", mas este não constitui uma técnica metodológica (PISTRAK, 2011, p. 107). O autor explica que:

> [...] o objetivo do esquema de programa oficial era ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático. Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético. Apenas um conhecimento da realidade atual desse tipo é um conhecimento marxista (PISTRAK, 2011, p. 109).

O complexo consiste em um programa que organiza a escola de acordo com seu objetivo e deve possuir: a seleção do tema; como estudar cada tema; organização do ensino segundo o sistema dos complexos e a organização do trabalho das crianças no sistema do complexo. Inicialmente, a escolha do tema precisa ser de acordo com a realidade dos escolares e não do que é de seu interesse. A escolha deve ser por temas gerais, que provocam outros temas, sendo: "o estudo dos complexos na escola apenas se justifica na medida em que eles representam **uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual"** (PISTRAK, 2011, p. 112, grifos do autor).

Para estudar os temas escolhidos para o complexo, deve-se pensar em um assunto definido ou em um assunto que gera relações com outros. Pistrak (2011, p. 112) exemplifica com o tema sendo "homem", por meio do qual é possível estudar suas questões físicas e biológicas e seus aspectos sociais, as relações de trabalho, a forma de organização em sociedade, as classes, os problemas sociais, dentre outros. Por meio desse estudo inicial do tema "homem" chega-se à temática "Revolução de outubro".

Desse modo, as durações dos complexos ocorrem de acordo com a idade dos escolares. Para os mais novos, o estudo de cada temática deve ser mais rápido, sendo no máximo de 3 semanas. Para os estudantes dos últimos anos do 2° grau, pode-se organizar o ensino em torno de um único complexo, que pode gerar outros temas. Os complexos considerados mais custosos de organizar foram os dos últimos anos escolares, por serem mais intensos e por cada disciplina ser ministrada por um professor especialista (PISTRAK, 2011). Em seus escritos clássicos, o autor afirma: “o ensino segundo os complexos justifica o papel e o lugar de cada disciplina escolar [...] aos olhos das crianças, provocando claramente que o estudo dos fenômenos da vida moderna exige técnicas diversas e a aplicação de ciências diferentes” (PISTRAK, 2011, p. 125).

Conforme assevera o intelectual russo, “Adotando o sistema dos complexos, devemos liquidar os complexos ‘sentados’, os complexos estéreis que os alunos só fazem estudar: devemos passar gradualmente, mas sem falta, para os complexos geradores de ações” (PISTRAK, 2011, p. 126).

Diante das reflexões e proposições constantes nas obras de Pistrak (2011; 2013), destacamos as orientações de Freitas (2009, p. 9) quando assevera, nos escritos da apresentação do livro “Escola Comuna” (PISTRAK, 2013), que são necessários dois cuidados no decorrer das leituras das obras do autor, sendo:

> 1) A adesão incondicional ao texto de Pistrak, desconsiderando que a experiência relatada ocorreu sob condições absolutas diversas das nossas políticas, sociais e econômicas; ou 2) a sua recusa imediata, pelos possíveis erros cometidos durante a sua realização.

Desse modo, ao estudarmos as obras e as proposições de Pistrak, não desconsideramos que estas foram elaboradas e executadas no período pós-Revolução, em que havia a necessidade de formar uma nova sociedade, bem como a política, clima, território e economia eram diferentes dos atuais. Destarte, não podemos cometer o erro de recusar, pois em nosso entendimento, há contribuições válidas para nosso contexto, especialmente na organização do ensino na Educação Integral brasileira.

Com base nas proposições de Pistrak, pensemos na organização do ensino na Educação Integral, como pontuamos, por meio do trabalho com ateliês. De acordo com Chaves (2016, p. 130), “a expressão ateliê tem origem associada à

França e nos lembra espaço de experimentação e criação”, e continua, que esta organização pode favorecer “uma rotina de riquezas culturais e aprendizagens, as crianças poderão desenvolver condutas de pesquisa e estudo, experimentação, elaboração e criação sobre cada temática” (CHAVES, 2016, p. 130).

Ao pensarem proporcionar possibilidades para o desenvolvimento pleno e integral dos estudantes, Chaves (2016) apresenta propostas de ateliês com: Arte, Literatura, Música, Dança, Orientações de estudo, inglês e ateliês com professores de hora atividade. Discorremos sobre o desdobramento de cada temática na sequência.

Como vimos, as proposições educacionais de Pistrak (2011; 2013) intencionavam formar o novo indivíduo e uma nova sociedade com os princípios socialistas, de coletividade e emancipação humana. Para isso, foi instituída a Escola Comuna, que consistia na escola do trabalho, onde foram efetivadas propostas para a formação de professores tendo como base a teoria e a prática para a auto-organização dos estudantes, em uma proposta de ensino que favorecesse àquelas crianças e adolescentes se apropriar do conhecimento científico. Chaves (2018, p. 4) manifesta que:

> [...] os estudos sobre a Educação do final do século XIX, século XX e da atualidade, se considerarem os desafios, as conquistas e as elaborações dos intelectuais russos, poderiam fazer valer não apenas a compreensão da História, mas também favoreceriam para pensar, quem sabe superar, os desafios educacionais atuais.

As proposições de Pistrak (2011; 2013) possibilitam a organização com princípios que se opõem à ordem burguesa. Chaves (2018, p. 15, grifos nossos), ao mencionar os russos Pistrak, Makarenko, Krupskaya e Lunatcharki, afirma que “esses intelectuais se configuram mais que pioneiros: expressam em suas elaborações a possibilidade de uma **sociedade e educação plena para todos**”.

Nessa perspectiva de uma Educação Integral emancipadora, relatamos a experiência desenvolvida no município de Telêmaco Borba, Paraná, a qual foi pensada e organizada tendo como fundamento a Teoria Histórico-Cultural, e Pistrak compõe o grupo dos intelectuais que respaldaram os princípios políticos da referida Teoria.

5 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TELÊMACO BORBA, PARANÁ

No decorrer desta dissertação, expomos os aspectos históricos da Educação Integral brasileira, que no tocante a Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, constituiu uma organização da escola em tempo integral com o intuito de formar cidadãos que contribuíssem com a modernidade e o progresso do país. Assim, as proposições dos referidos intelectuais para a Educação Integral nos possibilitam e nos dão elementos para refletirmos sobre essa modalidade de ensino na atualidade.

Conforme assinalamos, após aproximadamente sete décadas, desde as primeiras reflexões acerca dessa temática no país, instituiu-se o Programa Mais Educação como uma nova tentativa de estabelecer a Educação Integral, também com vistas a responder as demandas sociais e econômicas. Ante nosso posicionamento da necessidade de se consolidar uma Educação Integral que favoreça o máximo desenvolvimento humano, estudamos e versamos sobre as proposições de Pistrak (2011; 2013), que propõe a organização do ensino com preocupações com relação a formação docente, a auto-organização dos estudantes, a coletividade e disciplina, como um amparo teórico em âmbito político e pedagógico para a organização do ensino em instituições de tempo integral.

Nesta seção, discorremos acerca da experiência humanizadora e emancipadora de Educação Integral que se desenvolveu no município de Telêmaco Borba, Paraná entre os anos de 2015 e 2016[29], a qual teve como critérios principais para a organização do ensino a **infraestrutura, as intervenções pedagógicas e os profissionais,** assim como refletimos sobre a essencialidade da formação de professores para a organização do ensino tendo em vista o máximo desenvolvimento dos escolares. Buscamos responder as seguintes indagações apresentadas no início deste trabalho: O que é Educação Integral? É possível organizar o ensino na Educação Integral de modo a caracterizar uma identidade própria? Podemos organizar o ensino de modo que propicie a integralidade do ensino aos escolares?

---

[29] Mencionamos que o trabalho de formação continuada de Telêmaco Borba, exposto nessa seção, foi instinto no ano de 2016, quando houve as eleições municipais, e a nova administração definiu pela não continuidade do projeto de estudos e estruturação da Educação Integral no município.

Iniciamos esta seção destacando os últimos versos do poema intitulado “Números para brincar” (CHAVE, 2019) de autoria da Profa. Dra. Marta Chaves:

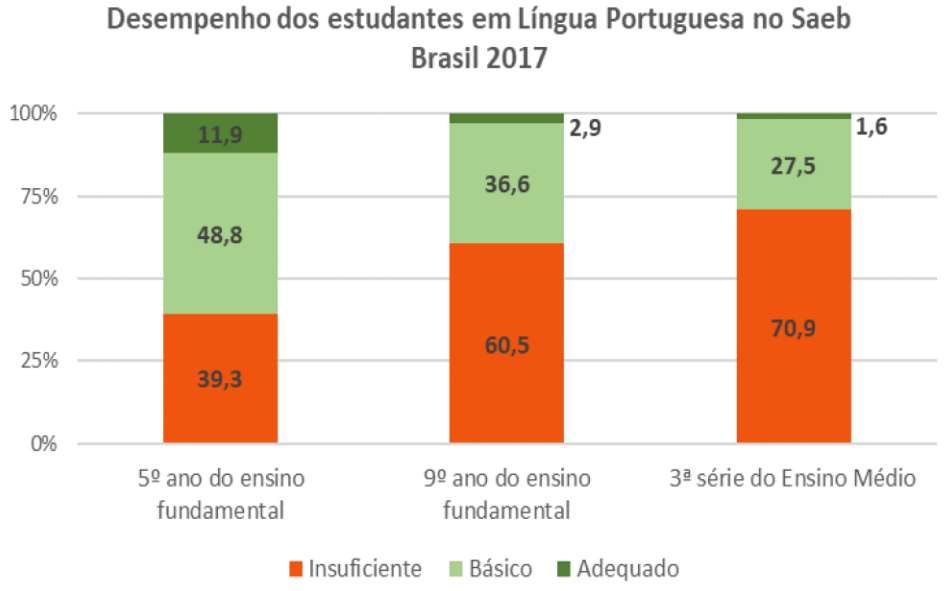
> 10
> Sempre que penso
> Fica fácil de lembrar
> Mas, preciso de tampinhas, palitos e bolinhas
> Você pode me ajudar? (CHAVES, 2019).

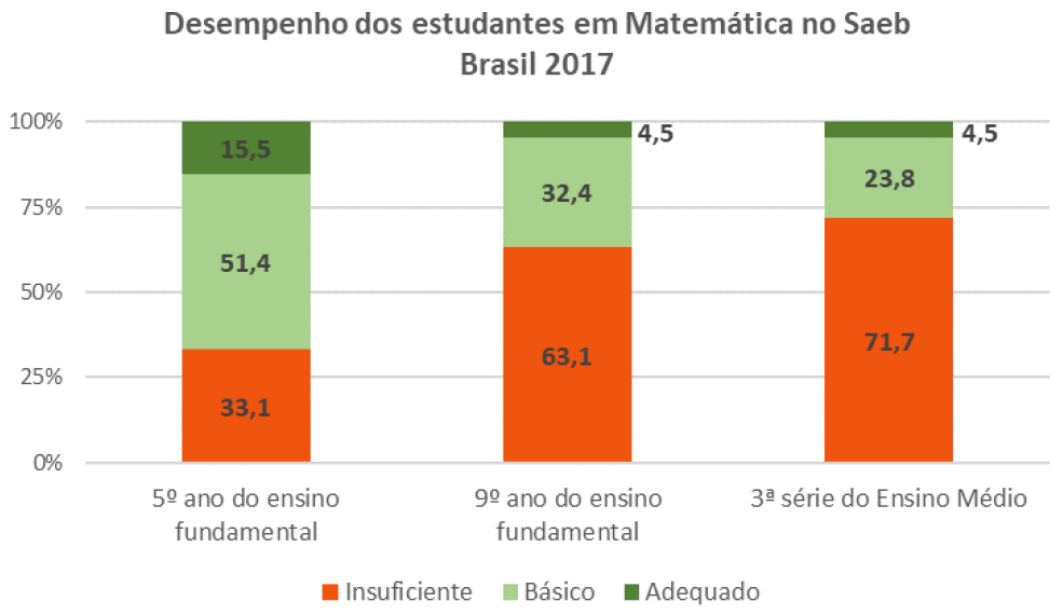
O referido poema é composto com uma estrofe para cada número de 0 a 10, e finaliza com a indagação: “Você pode me ajudar?”. Há a intenção de reafirmar a necessidade do professor para a aprendizagem e desenvolvimento dos escolares. Com o poema, podemos refletir que para a apropriação da ciência e do conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade, exemplificado com o ensino da Matemática, por vezes considerada uma matéria árdua, pode ser “fácil” mediante o ensino e a intervenção dos professores. Destacamos nossa defesa na formação continuada de professores para pensarmos e estudarmos possibilidades para a organização do ensino de modo a favorecer a formação integral dos educandos.

Nessa direção, questionamos: Por que a necessidade de pensar e reorganizar o ensino escolar na atualidade? Para responder a essa pergunta, pesquisamos o índice de desenvolvimento escolar nos últimos anos[30]. No *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) localizamos os “Resultados do índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2017” publicado no dia 3 de setembro de 2018 (INEP, 2018), apontando que o Ideb é responsável por acompanhar o nível de desempenho escolar no Brasil. As avaliações são empreendidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que efetua testes de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Tiveram os seguintes resultados em 2017 (Gráfico 2):

[30] Reflexões realizadas pela Prof. Dra. Marta Chaves na disciplina do Programa de Pós-Graduação/UEM, denominada “Tópicos Especiais em Educação I: Teoria Histórico Cultural e Educação Infantil”, que ocorreu no dia 2 de setembro de 2019.

Gráfico 2 – Índice de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática em 2017 no Brasil





Fonte: Resultados do índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2017 (INEP, 2018, p. 4).

No Gráfico 2 exibimos o índice de aprendizagem de estudantes do 5° e 9° ano do Ensino Fundamental e 3° série do Ensino Médio, e observamos que todos os níveis escolares avaliados apresentam porcentuais baixíssimos de desempenho adequado (Português: 5° ano – 11,9%; 9° ano – 2,9; 3° série – 1,6 e Matemática: 5° ano – 15,5%; 9° ano – 4,5; 3° série – 4,5). Os resultados mais alarmantes estão no Ensino Médio, conforme enfatiza a divulgação do Inep: “mais de 70% dos estudantes estão no nível insuficiente no Ensino Médio em ambos os componentes

avaliados no SAEB" (2018, p. 4). Esses dados[31] revelam que na atualidade os escolares não estão se apropriando adequadamente de conhecimentos básicos como Língua Portuguesa e Matemática. Assim, constatamos a necessidade de repensar a organização do ensino, o que para nós somente é possível por meio da formação contínua de professores.

Organizar o ensino de tempo integral não é algo novo para nós. Nos municípios brasileiros, predominantemente as crianças da Educação Infantil permanecem o período todo nas instituições. Nesse sentido, ao observarmos que também há uma fragilidade em sua organização, precisamos refletir sobre como ocorre a formação de professores e os procedimentos didáticos. A esse respeito, Chaves (2014b, p. 121) expõe que:

> O que se observa são ofertas de formação que encerram uma proposta de estudo frágil e desconexa. Para aligeirar o tempo de aperfeiçoamento, a que se soma a preocupação a preocupação com o limite da quantificação de horas, impulsiona-se a oferta de cursos cujos objetivos não se harmonizam com reflexões e pesquisas que indiquem ou anunciam a compreensão e, se necessário for, a recondução da prática pedagógica em prol de uma educação capaz de favorecer a promoção das crianças para além de sua realidade imediata.

A autora reafirma que, em geral, as propostas de formação de professores não favorecem estudos efetivos que contribuam para repensar e orientar suas ações educativas, de modo a propiciar à criança se apropriar dos saberes mais elaborados presentes na humanidade (CHAVES, 2014b). Defendemos uma proposta de formação de professores que ampare e oriente suas intervenções pedagógicas, de forma a realizarem escolhas que apresentem aos escolares o que há de mais elaborado e desenvolvido.

Para consolidar essa defesa de formação contínua, discorremos acerca da experiência de organização do ensino em escolas de tempo integral no município de Telêmaco Borba, Paraná, ocorrida nos anos de 2015 e 2016 sob orientação da Profa. Dra. Marta Chaves. Como mencionamos na introdução desta dissertação, conhecemos e realizamos, de maneira breve, a primeira sistematização da referida experiência em nosso TCC (SILVA, 2017), pois compreendemos que a mesma foi

---

[31] Não desconsideramos os questionamentos e hesitações quanto ao método de avaliação, seus motivos e vínculos existentes entre o Ministério da Educação e os organismos internacionais. Para nós, a questão principal é que o desenvolvimento dos escolares não está satisfatório.

pensada e organizada de maneira que “potencialize maximamente as habilidades humanas dos escolares e lhes proporcione uma aprendizagem repleta de sentido e significado na perspectiva de uma educação plena e humanizadora” (SILVA, 2017, p. 37-38).

O trabalho realizado no município em questão tinha como princípio uma educação emancipadora, e foi fundamentado nos escritos de autores clássicos e políticos da Teoria Histórico-Cultural, por compreender que a concepção de indivíduo, sociedade e educação desse referencial teórico-metodológico se ampara em uma defesa de máximo desenvolvimento humano.

Entendermos que toda proposta educativa é baseada em uma perspectiva teórico-metodológica de acordo com a concepção de indivíduo, sociedade e educação que se pretende formar. Portanto, toda ação realizada no interior das instituições escolares está alicerçada em um princípio educativo, seja para a emancipação humana ou para a subserviência[32]. Nesse quesito, Chaves (2014a), em seu texto intitulado “Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil”, explica que:

> Ações rotineiras como orientar e preparar para a higiene, alimentação, hora do repouso, espera de um lanche, aguardar transporte para um passeio ou retorno à residência, realização de atividades integradas e coletivas (como servirem-se e servir ao outro) são vivências cotidianas. A organização da rotina escolar compreende desde a entrada da criança nos portões da instituição, a forma como é servido seu alimento, seu convívio com adultos e crianças e circunstâncias que incluem a realização de procedimentos didáticos. Esses exemplos cotidianos estão tomados de elementos que podem favorecer uma **educação humanizadora – portanto plena – ou subserviente – portanto desoladora e desencantadora** (CHAVES, 2014a, p. 83, grifos nossos).

A autora pondera no excerto que todas as ações presentes na rotina das instituições escolares são educativas, sejam com perspectiva de desenvolvimento pleno ou subserviente. Nesse sentido, no trabalho de Educação Integral na cidade de Telêmaco Borba buscamos refletir com as equipes da Secretaria de Educação, coordenações pedagógicas e especialmente com os professores, por meio de um programa de formação contínua, sobre as possibilidades de uma educação humanizadora amparada na Teoria Histórico-Cultural.

---

[32] Reflexões realizadas pela Prof. Dra. Marta Chaves na disciplina do Programa de Pós-Graduação/UEM, denominada “Tópicos Especiais em Educação I: Teoria Histórico Cultural e Educação Infantil”, que ocorreu no dia 2 de setembro de 2019.

Para os estudos relativos à experiência que compõe a elaboração desta seção, utilizamos materiais e arquivos da época: quadros de organização; pautas de reuniões; relatórios de memórias dos reuniões e formações; cronogramas de organização de reuniões, formação de professores e das atividades escolares; projetos que foram desenvolvidos; *e-mail* e materiais e referências de estudos, os quais destacamos Bakhtin (2004); Chaves (2014a); Leontiev (2004); Pistrak (2011; 2013) e Vigotski (2009).

Na realização desse trabalho de Educação Integral, houve prioridade de investimento financeiro por parte do município a fim de os estudantes permanecerem por mais tempo na instituição, com o propósito de uma formação humana integral, ofertando atividades esportivas, artísticas, intelectuais e do mundo do trabalho com suas especificidades.

Na ocasião, refletimos sobre as condições para ampliação do tempo escolar em três instituições de Ensino Fundamental denominadas Paulo Freire; Leopoldo Mercer e Santos Dumont, pois entendemos que não bastava apenas as normativas de ampliação da jornada escolar, era necessária uma organização própria do ensino para que se constituísse a Educação Integral, conforme escreve Chaves (2016, p. 121):

> [...] o elemento primordial quando discutimos a Educação Integral não está centrado na ampliação do tempo ou da jornada escolar; a Educação Integral apresenta-se como uma das poucas e talvez a última oportunidade para os escolares atribuírem sentido e significado ao conhecimento e à arte.

Nesse âmbito, consideramos que a ampliação do tempo não é a questão principal da Educação Integral, mas um dos componentes necessários para a integralização do ensino. Em concordância com Chaves (2016, p. 125), compreendemos que a função da Educação Integral é possibilitar o máximo desenvolvimento dos escolares por meio da apropriação do conhecimento científico, da literatura e da arte, conforme destaca a autora:

> [...] temos a necessidade de pensarmos em uma proposta de educação que contemple não unicamente o tempo dos escolares, mas se apresente enquanto possibilidade real de **aprendizagem e desenvolvimento das habilidades humanas, do conhecimento e do apreço à literatura e à arte**. E, somado a isto, o desenvolvimento de **espírito solidário e coletivo** (CHAVES, 2016, p. 125, grifos nossos).

A autora argumenta que a função das instituições escolares é propiciar que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais elaborado ao longo da história (CHAVES, 2016). Nesse viés, Leontiev (2004, p. 291) sinaliza que “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”.

Destacamos ainda outra argumentação de Chaves (2016), quando anuncia que as instituições de Educação Integral necessariamente devem atribuir sentido à vida, desenvolvendo nos escolares conceitos de disciplina e trabalho. Assim, compreendemos que o indivíduo é um ser social que se desenvolve por meio da interação com o outro, suas habilidades humanas são adquiridas nas relações sociais. Ao conviverem em comunidades, as sociedades desenvolvem formas de organização de vida e produzem conhecimentos que são ensinados às futuras gerações. Sobre essa questão, Leontiev (2004, p. 284) declara:

> Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo principalmente no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

Por meio da observação da linguagem e dos gestos, as gerações se apropriam do conhecimento elaborado por gerações precedentes, de modo que “[...] as gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Ao considerarmos as reflexões apresentadas para organizar o ensino da Educação Integral em Telêmaco Borba, conforme já mencionado, foram utilizados três critérios principais: a **infraestrutura, as intervenções pedagógicas e os profissionais,** tendo como amparo metodológico a Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, apresentamos o Quadro 8, que ilustra esses aspectos nas instituições de Educação Integral no ano de 2015, quando iniciou os trabalhos:

Quadro 8 – Aspectos evidenciados nas instituições de Educação Integral no ano de 2015 em Telêmaco Borba, Paraná

Instituições	Paulo Freire	Leopoldo Mercer	Santos Dumont
1 Infraestrutura	Encontra-se em ampliação: a) Necessidade de pintura nos espaços; b) Necessidade de composição de área externa, como parque e área verde; c) Estacionamento para veículos.	Necessidade de reforma: a) Cobertura da quadra; b) Construção de banheiros; c) Adequação do espaço para refeições; d) Melhoria na ventilação das salas;	Necessidade de reforma: a) Pintura dos espaços; b) Adequação da iluminação; c) Necessidade de composição de área externa, como parque e área verde; d) Pisos das salas;
2 Intervenções Pedagógicas	a) Não era possível identificar uma sequência didática de ações junto aos grupos de crianças; b) Falta de local apropriado e materiais adequados para realização das vivências;	a) Não era possível identificar uma sequência didática de ações junto aos grupos de crianças; b) Falta de local apropriado e materiais adequados para realização das vivências;	a) Não era possível identificar uma sequência didática de ações junto aos grupos de crianças; b) Falta de local apropriado e materiais adequados para realização das vivências;
2.1 Organização do Tempo	a) Alterações constante dos horários e baixa rotatividade de professores;	a) Alterações constante dos horários e alta rotatividade de professores;	a) Alterações constante dos horários e alta rotatividade de professores;
2.2 Cronogramas e Horários	a) Base comum manhã e oficina no período da tarde; b) Início 8 e saída 16h;	a) Base Comum e oficinas em horários alternados; b) Início 8 e saída 17h;	a) Base Comum manhã e oficina no período da tarde; b) Início 8h30 e saída 16h30;
2.3 Aprendizagem dos Estudantes	a) Estudantes apresentam rendimento abaixo do esperado;	a) Estudantes apresentam rendimento abaixo do esperado;	a) Estudantes apresentam rendimento abaixo do esperado;
3. Profissionais 3.1 Programa de Formação	a) Necessidade de formação com temáticas específicas;	a) Necessidade de formação com temáticas específicas;	a) Necessidade de formação com temáticas específicas;
2.2 Formação Professores	a) Os estudos e temáticas desenvolvidas nos encontros de formação não estavam cristalizadas na prática dos professores;	a) Os estudos e temáticas desenvolvidas nos encontros de formação não estavam cristalizadas na prática dos professores;	a) Os estudos e temáticas desenvolvidas nos encontros de formação não estavam cristalizadas na prática dos professores;

Fonte: Elaborado pela Equipe de Coordenação da Educação Integral de Telêmaco Borba e adaptado pela autora (2019).

O Quadro 8 mostra aspectos verificados nas instituições de Educação Integral de Telêmaco Borba no ano de 2015 em relação à infraestrutura, aos profissionais e às intervenções pedagógicas. Percebemos que, embora a maioria dos elementos estejam padronizados entre escolas, havia uma organização própria em cada instituição, como observamos na definição do tempo da jornada escolar, em que as três instituições apresentavam horários distintos.

Desse modo, discutimos primeiramente as questões referentes à **infraestrutura**, um dos elementos que compõe as condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para tal, lembremos as proposições ora apresentadas dos intelectuais Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que em seu tempo, consideravam a necessidade de construções e adequações na estrutura física das instituições escolares para a Educação Integral.

Conforme o Quadro 8, no ano de 2015 em Telêmaco Borba houve reflexões acerca da necessidade de se adequar os prédios escolares para a Educação Integral via reformas e ampliações, considerando que há mais de cinquenta anos atrás discutia-se a exigência de construir prédios adequados para a permanência das crianças em tempo integral. Em nosso entendimento, utilizar frequentemente espaços externos às instituições escolares pode danificar a rotina pedagógica. Salientamos que não se tratam de passeios excepcionais, como visitas a teatros, museus, bibliotecas, espaços históricos, entre outros; estes, para nós, são possibilidades de ampliar a vivência cultural dos estudantes.

Em uma defesa de desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, a organização do ensino deve considerar o princípio político da Teoria Histórico-Cultural, que consiste em possibilitar aos estudantes se apropriarem das riquezas humanas. Os princípios didáticos, em harmonia com o referido princípio político, terão como referência para o ensino o que há de mais elaborado e sofisticado. Se os trabalhos escolares levarem em consideração esses fundamentos da Teoria Histórico-Cultural haverá um cuidado com a organização do espaço, na escolha das músicas, poemas, telas e textos literários, de modo que não servirá qualquer escolha[33].

---

[33] Reflexões realizadas pela Prof. Dra. Marta Chaves na disciplina do Programa de Pós-Graduação/UEM, denominada “Tópicos Especiais em Educação I: Teoria Histórico Cultural e Educação Infantil”, que ocorreu no dia 2 de setembro de 2019.

Com base nesses fundamentos, destacamos as **intervenções pedagógicas** desenvolvidas em Telêmaco Borba, as quais priorizaram um trabalho que tivesse sentido e significado para professores e escolares, com realizações didáticas que desenvolvessem integralmente as capacidades humanas. Assim, era preciso uma especificidade na organização do ensino, de modo que não fosse a reapresentação do que havia nas escolas.

Para a organização da rotina, houve orientações em relação aos horários, de modo que todas as instituições iniciassem os trabalhos às 8h e os finalizassem às 16h, exceto às sextas-feiras, quando as crianças eram dispensadas após o almoço para que nesse período os professores pudessem realizar a hora atividade. As instituições receberam as orientações de mudança de horário, analisaram a proposta e posteriormente socializaram e dialogaram com os familiares. As orientações em relação à padronização dos horários se deu em cuidados para que houvesse coerência nas realizações didáticas com todos os escolares.

O repouso também foi refletido na organização da rotina; comumente há o entendimento que determinadas atividades, ações e períodos da rotina das crianças são mais relevantes que outras. Chaves (2014a) nos atenta à prática de secundarizar momentos na rotina escolar, de maneira que podemos exemplificar a importância atribuída às atividades de registros nos cadernos, denominadas “atividades pedagógicas”, em confrontação com os momentos das refeições, da saída e do repouso, as quais, por vezes, não há planejamento e sistematização para essas ações.

Realizamos reflexões junto aos profissionais de Telêmaco Borba, e pontuamos que o período do repouso também é educativo e necessário para o desenvolvimento pedagógico e para o fisiológico dos estudantes. Na referida experiência, consideramos que o horário mais adequado para o descanso seria no intervalo após o almoço. Nesse período, julgamos não ser apropriado propor qualquer tipo de atividade ou ação para a crianças realizar, até mesmo assistir a vídeos, filmes, brincar com jogos, entre outros, pois estes só devem ser realizados de maneira intencional nos períodos em que todos estejam com a devida atenção para a proposta; caso necessário, pode-se permitir que os escolares realizem leituras silenciosas, mas essa prática não deve ser incentivada e aos poucos reduzida até que cesse (CHAVES, 2016). A esse respeito, Chaves (2016) complementa:

> Para o momento do repouso compreendemos a necessidade de se organizar um momento silencioso, sem estímulos sonoros ou visuais que interfiram na manutenção desse ambiente. Zelar por um ambiente calmo, aconchegante e afetuoso, como deve ser para o desenvolvimento de condutas das crianças, em que aprendam a falar baixo, ouvir, esperar e manter o corpo em condição de descanso são condições que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos escolares (CHAVES, 2016, p. 127).

Segundo a autora, o momento do repouso também é uma oportunidade de favorecer o desenvolvimento integral dos escolares, pois é tão importante quanto qualquer outro nas instituições escolares (CHAVES, 2016). A autora ressalta que “as instituições educativas só se justificam se, em todos os espaços e em todo tempo, ocuparem-se do desafio de disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas” (CHAVES, 2014a, p. 86).

Os trabalhos didáticos nas instituições de Telêmaco Borba, além das disciplinas curriculares habituais, foram organizados Projetos Educativos Especiais e Ateliês. O Projeto Educativo Especial era composto pelas temáticas de jogos, brinquedos e brincadeiras, desenvolvidos pelos professores da hora atividade (CHAVES, 2016). A partir das temáticas em questão realizavam estudos e pesquisas relacionados à cultura humana, possibilitando que as crianças se apropriassem de conhecimentos científicos e conhecessem novas possibilidades para brincar.

As pesquisas e estudos realizados consideravam os aspectos históricos dos jogos, brinquedos e brincadeira, a composição de diferentes brinquedos, as variações existentes na forma de brincar, leitura de diferentes gêneros textuais sobre a temática, a composição de painéis utilizando materiais diversificados e diferentes técnicas, conhecimento de expoentes da literatura e da arte que abordam a temática, audição de músicas que retratam brincadeiras de diferentes povos e, por fim, o registro das atividades por meio da escrita. As propostas elencadas, prioritariamente, não eram efetuadas na sala, mas nos diferentes espaços dentro das instituições. Para acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem dos escolares, o professor, no decorrer do ano, elaborou junto dos escolares um portfólio, no qual constaram os registros coletivos e individuais das atividades. Destacamos que o mesmo trabalho era realizado no Projeto Educativo Especial de Inglês, que visava conhecer os aspectos culturais de línguas estrangeiras.

O ensino na Educação Integral do referido município foi desenvolvido por meio de Ateliês, tendo a arte como elemento fundante desse trabalho. Ofertamos os

seguintes ateliês: Arte, Literatura, Música, Dança e Orientação de Estudo, os quais ocorriam duas vezes por semana em cada turma, com duração de 1h30 cada, sendo normalmente no período da tarde. Observamos que frequentemente as instituições dessa modalidade organizaram o ensino com as “oficinas”, e Chaves (2016, p. 130) explica que esse termo está relacionado às “corporações de ofício que datam da Idade Média, neste tempo havia o processo criativo, mas predominantemente estava associado e reservado um mestre e não ao coletivo”. Em seus escritos, a autora salienta a defesa pelo termo ateliê:

> Nossa definição pelo termo Ateliê na Educação Integral se justifica pelo fato de que esse conceito está, na atualidade, imediatamente relacionado às práticas artísticas. Indicamos e fortalecemos nosso entendimento em relação à Arte: um processo criativo e criador, que necessita ser rico e enriquecedor. Isto do ponto de vista do desenvolvimento da intelectualidade; outro elemento essencial é a contribuição que todos os Ateliês possam ofertar à organização do tempo e do espaço nas escolas (CHAVES, 2016, p. 130).

De acordo com a autora, o termo ateliê está relacionado a “práticas artísticas”, que possibilitam o desenvolvimento da criação dos escolares, e auxiliam na organização da rotina. Nos ateliês também foram realizados Projetos Educativos Especiais, “no qual o professor terá a oportunidade de aprofundar estudos afetos a uma temática, e desse modo planejar as ações didáticas sob sua responsabilidade de uma forma rica e encantante” (CHAVES, 2016, p. 131).

Na sistematização do Ateliê de Literatura, a fim de contribuir com a instrumentalização dos trabalhos pedagógicos, elaboramos um “Documento orientador para organização dos ateliês de literatura”, encaminhado aos coordenadores e professores de cada escola que podiam realizar aprimoramentos. No documento, apresentamos como referência de estudo duas expoentes da literatura: Ana Maria Machado e Ruth Rocha. De acordo com as orientações, no acervo de livros da instituição verificamos todos os títulos das autoras em questão, e elencamos as temáticas abordadas em cada obra; após essas informações, selecionamos uma das autoras para as professoras do Ateliê trabalharem no primeiro semestre de 2016.

No Ateliê de Música eram realizados estudos de diferentes ritmos e músicos, letras das músicas, contexto histórico e significado. A esse Ateliê incluímos o Projeto Especial de Flauta, cujas realizações didáticas eram compostas por: estudo de texto informativo sobre instrumentos musicais e de sopro; conhecer, por meio de imagens,

diferentes flautas, bem como, a história do instrumento; pronunciar o nome da flauta em diferentes idiomas (português, inglês, italiano, francês, alemão); receber instruções para a manutenção e os cuidados necessários de higiene e postura adequada para tocar o referido instrumento.

Para o Ateliê de Dança, de igual forma, encaminhamos orientações aos coordenadores e professores com sugestões de estudos afetos às danças folclóricas e ao folguedo, em especial aquelas que constituem a cultura paranaense. A escolha por danças folclóricas se deu por compreender que por meio delas é possível conhecer elementos de uma cultua e ensinar as gerações futuras. Assim, esse trabalho pode possibilitar integração, socialização, prazer e respeito aos costumes e tradições.

A proposta do Ateliê de Arte, conforme Chaves (2016, p. 130), consistia no "conhecimento acerca de diferentes manifestações artísticas, a obra dos diferentes expoentes, bem como desenvolver elaborações a partir da realização de diferentes técnicas artísticas com o uso diversificado de materiais".

O Ateliê de Orientação de Estudo tinha como finalidade intensificar os estudos iniciados em sala. O trabalho foi organizado pelo professor, com a contribuição dos estagiários de cursos de magistério ou pedagogia, para auxiliar nos "trabalhos junto às crianças, buscando favorecer ao professor "atuar com um número de crianças que lhe permita atenção especial aos estudantes" (CHAVES, 2016, p. 131).

Nesse processo de reflexões sobre a organização do ensino, Chaves (2016) menciona ainda que a Educação Integral deve favorecer às crianças realizar ações de trabalho dentro das instituições a fim de valorizá-lo como uma atividade humana, sendo estes: a higienização de utensílios; servir-se durante as alimentações; auxiliar no cuidado com as plantas; entre outras atividades práticas que podem ser realizadas diariamente pelas crianças. Assim, podemos relacionar essas argumentações ao entendimento de Pistrak (2013), quando afirma que o trabalho é educativo e promove a compreensão e participação no mundo em que vivemos; por esse motivo, a escola deve orientar e oportunizar as crianças para realizar tarefas socialmente úteis.

Diante do exposto, entendemos que pensar os trabalhos para a Educação Integral tendo como princípios didáticos a escolha de apresentar às crianças o que há de mais elaborado, como as cores de Tarsila do Amaral, os encantantes versos de Palavra Cantada e Toquinho e as belas histórias de Tatiana Belinky, corresponde em uma organização do ensino amparada nos princípios políticos da Teoria Histórico-Cultural.

O elemento essencial a ser pensado para a constituição da Educação Integral é em relação aos profissionais e, de maneira especial, aos professores. É crucial que os municípios organizem um programa de formação contínuo que contemple não apenas os professores, mas todos os profissionais do sistema escolar. Chaves (2010, p. 14) compreende que uma formação continuada sistematizada e amparada em um referencial teórico-metodológico “pode favorecer a avaliação e recondução da pratica educativa, o que implica levar à discussão a função da escola, em uma perspectiva de emancipação”, bem como, apresenta-se como uma das possibilidades de avanço na educação.

A formação contínua de professores possibilita a estes ampliar seus conhecimentos e se apropriar do que há de mais elaborado, pois o ensino deve ter sentido e significado também para os professores e não apenas para os estudantes. Os profissionais somente podem atribuir atenção devida à Educação Integral se tiverem estudos contínuos e específicos sobre essa modalidade de ensino, como explana Chaves (2016, p. 125):

> Ao nosso ver, as Secretarias Municipais de Educação devem organizar propostas de Formação Contínua específicas para a Educação Integral, caso tenham essa forma de organização escolar. Assim, julgamos adequado que se considerem proposições e necessidades afetas à Educação Integral e, a partir disto, se firmem convites a ministrantes para a realização de estudos e planejamentos de ações pedagógicas junto à Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação e Equipes das instituições onde está instituída a Educação Integral.

A autora reafirma a necessidade de uma formação própria para os profissionais que atuam na Educação Integral. Para a integralização do ensino aos estudantes, os professores também devem ter um processo formativo verdadeiramente integral. Nesse sentido, mencionamos o Programa de Formação Continua de Telêmaco Borba, o qual, de acordo com os registros, os professores tinham formações e estudos constantes e próprios para a Educação Integral. Diante disso, foram convidados palestrantes que estudam a perspectiva teórica adotada, a Teoria Histórico-Cultural. Foram organizados palestras e encontros de estudos específicos para as áreas de atuação. No município, orientava-se para que os profissionais que atuassem nas escolas de tempo integral trabalhassem por 40h semanais a fim de que a prioridade fosse as crianças e não a organização na lógica dos adultos.

Sobre esse aspecto, Chaves (2016, p. 126) enuncia que:

> é comum ouvirmos argumentos que priorizam o horário do professor em detrimento de uma necessidade de organização escolar, o que talvez nos conduza a pensar na necessidade de atuação exclusiva do professor na instituição de Educação Integral; se não for assim, a chance da *prioridade* não ser a Educação Integral é predominante.

Na ótica da autora, é imprescindível que os professores que atuam em instituições de tempo integral dediquem-se unicamente à atuação nessa modalidade de ensino e sua formação contínua seja específica, em consonância com seu trabalho. Exemplificamos a referida proposta por meio dos estudos proporcionados aos profissionais responsáveis pelos Ateliês. Foram convidados pesquisadores que possuem formação e estudo específico sobre cada temática dos ateliês, sendo: Arte, ministrado pelo Dr. Vinícius Stein[34], à época mestre; Literatura, pela Profa. Dra. Marta Chaves[35], e música, pelo Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli[36].

---

[34] Dr. Vinícius Stein é graduado em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2011). Especialista em Teoria Histórico-Cultural pelo departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (2014). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2014). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2019). Bolsista da Fundación Carolina para estadia de pesquisa na Universidad de Huelva em Huelva – Espanha (2018). Coordenador do Conselho Acadêmico do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (2019). Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) e do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagem (ARTEI). Pesquisa sobre ensino das **artes visuais na educação escolar e educação estética**. Currículo Lattes, disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do. Acesso em: 9 out. 2019.

[35] Dra. Marta Chaves possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1993), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2000), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008) e Pós-Doutorado junto ao Departamento de Psicologia da Educação, na Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – Unesp (2011). Atualmente é professor associado do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação infantil, educação, teoria histórico-cultural, **literatura infanti**l, **arte e intervenções pedagógicas.** Currículo Lattes, disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do. Acesso em: 9 out. 2019.

[36] Dr. Guilherme Romanelli é professor e **músico**, possui graduação em Educação Artística – Habilitação em música pela Faculdade de Artes do Paraná (1997) doutorado (2009) e mestrado em Educação (2000) pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Paraná no Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: **educação musical, musicalização infantil, formação de professores, manuais escolares e livros didáticos, valorização da música popular e construção de instrumentos**. Na área musical sua experiência se concentra em orquestras sinfônicas, música de câmara, recitais e gravações, no violino, viola e rabeca. Currículo Lattes, disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do. Acesso em: 9 out. 2019.

Destacamos também dois pesquisadores que realizam estudos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural entre os ministrantes, Dra. Zoia Prestes[37] e o cubano Dr. Guillermo Arias Beatón[38], o qual realizou exposições relativas à Educação Integral Cubana e apresentou possibilidades para Educação Integral baseada na Teoria Histórico-Cultural, Educação Especial e Alfabetização. Quando convidados para iniciar os trabalhos no ano de 2015, havia uma previsão de retorno ao município e continuidade de formação para o próximo ano.

Apresentamos o Quadro 9, o qual constitui um registro de memórias de alguns encontros de formação, estudos e orientações para a organização do ensino da Educação Integral no município do Telêmaco Borba, Paraná.

---

[37] Dra. Zoia Prestes, filha de Luiz Carlos Prestes e de Maria Prestes, no período da ditadura militar (1964) ficou exilada com a família na União Soviética. Em Moscou, cursou graduação e Mestrado em Pedagogia e Psicologia Pré-Escolar pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou. No Brasil, realizou Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília, sob orientação da Dra. Elizabeth Tunes. Atualmente trabalha como professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e como professora colaboradora no curso de Pós-graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília. Desenvolve pesquisas na área de Educação, Psicologia e Desenvolvimento da criança com base na teoria histórico-cultural. Faz tradução do russo para o português. Informações do Currículo Lattes, disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do. Acesso em: 9 out. 2019.

[38] Dr. Guillermo Beatón é psicólogo com doutorado em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas de Cuba (1987) e mestrado em psicodrama e processos grupais (2009). Atualmente é Professor Titular da Faculdade de Psicologia da Universidad de Havana, Foi professor adjunto do Instituto Pedagógico Enrique José Varona. Na atualidade é Presidente da Cátedra L.S. Vygotski da Faculdade de Psicología da Universidade de Havana, professor do Doutorado Professionalizante desta faculdade e realiza outras atividades docentes. Dirigiu o trabalho de aperfeiçoamento da Psicologia Educacional e Educação Especial e, participou da educação inicial e pré-escolar e primária entre os anos de 1971 a 1991, no Ministério da Educação. Realizou inúmeras investigações na área de desenvolvimento infantil, atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais e serviços de aconselhamento em psicologia. Criou, organizou e dirigiu o Centro de Aconselhamento e Atendimento Psicológico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana. Ele tem inúmeras publicações sobre os assuntos mencionados e participação em eventos internacionais e nacionais. Participou em intercâmbios acadêmicos e trabalhos científicos conjuntos em Institutos de Pesquisa da Antiga Academia de Ciências Pedagógicas da exURSS. Ministrou cursos e palestras em universidades e centros de pós-graduação no México, Chile, Estados Unidos, Brasil, Espanha, Noruega, Itália, Reino Unido, Porto Rico, Costa Rica e Colômbia. Foi professor visitante nas Universidades de Porto Rico, México, Espanha e Brasil em Programas de Mestrado e Doutorado, na área da Psicologia Educativa, Psicologia Clínica e Psicodrama. As principais linhas de pesquisa estão relacionadas com o estudo de famílias e professores capazes de promover o desenvolvimento de seus filhos e estudantes, aplicação do enfoque histórico-cultural no campo da Educação, da Orientação Psicológica, da Saúde Mental, a Psicologia Social por conta do psicodrama e os processos grupais e o estudo de sujeitos que apresentam problemas e dificuldades de aprendizagem. Tem trabalhado na sistematização crítica dos conhecimentos produzidos pelo enfoque histórico-cultural. Currículo Lattes, disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do. Acesso em: 9 out. 2019.

Quadro 9 – Memórias dos encontros de formação, estudos e orientações para a organização do ensino da Educação Integral no município do Telêmaco Borba, PR

(continuação)

Data	Participantes dos encontros	Condução dos trabalhos	Considerações apresentadas	Indicações de estudo
01/02/2016	Equipe de coordenação da Educação integral	Dra. Marta Chaves	Estudos sobre a hierarquia das atividades, com reflexões que não há uma mais importante que outra.	Texto “Leontiev e Blagonadezina: organização do tempo e do espaço (CHAVES, 2014a)
			Diálogos afetos a rotina: organização do tempo e do espaço, amparado na Teoria Histórico-Cultural.	
			Conceituação de afeto, para que haja uma mesma organização para todos os escolares, na lógica do coletivo, respeitando as particularidades de cada um.	
			Estudos de autores clássicos para possível avanço na Educação Integral.	
			Possibilidades para o ensino e aprendizagem dos escolares com encanto, pois precisam ver sentido e significado em suas ações na instituição.	
01/02/2016	Equipe de coordenação da Educação integral e professoras do Projeto Educativo Especial de Inglês	Dra. Marta Chaves	Explicação sobre a importância do estudo de línguas estrangeiras, como forma de favorecer o conhecimento de outra cultura e o desenvolvimento intelectual.	
			Reflexões sobre projeções de estudos de outras línguas, além dos inglês, como o francês, espanhol e mandarim.	
22/03/2016	Equipe de coordenação da Educação integral	Dra. Marta Chaves	Dialogo sobre organização e sistematização dos trabalhos dos Ateliês.	Textos: “O Homem e a Cultura” (LEONTIEV, 2004)
			Organização de pedidos de Livros das Editoras Modernas e Salamandra, bem como, lote de outras editoras	“Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 2011)
			Reflexão afeta ao material de estudo sobre o repouso	“Educação Nacional” (VERÍSSIMO, 1985)

Data	Participantes dos encontros	Condução dos trabalhos	Considerações apresentadas	Indicações de estudo
16/05/2019	Equipe de coordenação da Educação integral	Professora Patrícia Proscencio	Organização do ateliê de dança: Definição de trabalhos sobre a dança, explicação sobre a necessidade de professores formados, como por exemplo em ballet, pois exige conhecimentos para realizar os movimentos específicos. Assim, inicia-se os trabalhos com estudo dos aspectos históricos da dança e das danças folclóricas.	
			Estudar figurino e vestimenta, ouvir diferentes compositores, instrumentos musicais, adereços para a dança, coreografia e gestualidade.	
12/07/2016	Equipe de coordenação da Educação integral	Dra. Marta Chaves	Necessidade de aquisições: Livros de literatura, flautas, materiais e equipamentos.	
			Diálogos sobre formação de dança e possibilidade de festival, bem como, formação dos professores de ateliês.	
15/08/2016	Professores do ateliê de Orientação de Estudos	Dra. Marta Chaves	Necessidade de um roteiro didático para esse ateliê, assim pensar na organização em sua organização partindo de reflexões sobre a concepção de indivíduo, sociedade e Educação.	
08/09/2016	Professores do ateliê de Inglês	Dra. Marta Chaves	Diálogos e reflexões sobre a organização dos trabalhos.	
08/09/2016	Professores do ateliê de Orientação de Estudos	Dra. Marta Chaves	Relato sobre a bela apresentação nas escolas sobre as danças da cultura paranaense no Festival da Cultura Paranaense.	
08/09/2016	Professores do ateliê de Literatura	Dra. Marta Chaves	Reflexões sobre viagens com os professores e organização dos trabalhos.	Texto: Sistema de Escrita Alfabética (SEA)
			Explicação sobre a necessidade de cuidar para que as atividades sejam uma continuação do período da manhã.	

Data	Participantes dos encontros	Condução dos trabalhos	Considerações apresentadas	Indicações de estudo
06/10/2016	Professores do Ateliê de Orientação de Estudos	Professora Haudrey Fernanda Bronner Foltram Cordeiro	Apresentação de proposta de trabalho com a literatura “A casa sonolenta” de Audrey Wood	
16/10/2019	Equipe de coordenação da Educação integral	Dra. Marta Chaves	Reunião de orientações gerais e estudos.	Texto “Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação (MORAES, 2001).

Fonte: Elaborado pela Equipe de Coordenação da Educação Integral de Telêmaco Borba e adaptado pela autora (2019).

No Quadro 9, verificamos a continuidade nos trabalhos de formação e frequência com que ocorriam estudos e organizações das realizações didáticas nas instituições de tempo integral.

Em nosso entendimento, a Educação **Integral** recebe tal denominação pois se aspira uma proposta educacional para além do que comumente é ofertado nas instituições escolares. A Educação Integral requer proposições que promovam o desenvolvimento das habilidades humanas, sendo a memória, linguagem, atenção, concentração, ampliação do vocabulário, entre outros, e contemple as diferentes áreas do conhecimento, como anunciado e intencionado em sua origem no Brasil, com Anísio Teixeira e posteriormente com Darcy Ribeiro[39]. Para nós, isso deve ocorrer por meio da **Arte e da Literatura**.

Diante do exposto, consideramos que há a necessidade de repensarmos a organização do ensino na Educação Integral, a qual deve ser composta em uma jornada escolar ampliada, sendo essencial que os trabalhos sejam fundamentados em um referencial teórico. Elegemos a Teoria Histórico-Cultural que contribui para pensarmos em proposições que contemplem o que há de mais elaborado e favoreçam o máximo desenvolvimento dos escolares. Em nosso entendimento, esses elementos apenas serão concretizados em uma proposta consistente de formação contínua que seja específica para atuação nas instituições de educação em tempo integral e que propicie a integralidade do desenvolvimento dos professores e estudantes. Para finalizar nossa dissertação, tecemos as considerações finais, em que reafirmamos as discussões e proposições expostas no decorrer deste estudo.

[39] Reflexões realizadas pela Profa. Dra. Marta Chaves na disciplina do Programa de Pós-Graduação/UEM, denominada “Tópicos Especiais em Educação I: Teoria Histórico Cultural e Educação Infantil”, que ocorreu no dia 2 de setembro de 2019.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos sistematizados no decorrer deste trabalho, reafirmamos nossa defesa de que a Educação Integral, em tempo ampliado, constitui uma possibilidade de máximo desenvolvimento dos escolares por meio do conhecimento científico, da Literatura e da Arte. Como relatamos, foi por meio dos estudos, experiências e vivências proporcionadas pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), como o Coral Encantos, a composição e a organização dos espaços, a participação em formações continuadas conduzidas pela Profa. Dra. Marta Chaves que desenvolvemos em nós a escolha de nosso objeto de pesquisa: a organização do ensino nas escolas de tempo integral.

Observamos que, constantemente, a Educação Integral é entendida como uma proposta de escola em que os estudantes permanecem em período integral. Libâneo (2015) explica que apesar dessa compreensão, ambos os conceitos não são semelhantes. Entende-se por escola de tempo integral uma organização de ampliação do tempo e do espaço que os estudantes permanecem nas instituições escolares com o intuito de propor atividades para além das que compõem o currículo escolar a fim de favorecer uma Educação Integral (LIBÂNEO, 2015). E a Educação Integral é composta por princípios que visam a desenvolver integralmente as competências dos educandos.

Neste trabalho, objetivamos compreender as possibilidades de organização do ensino nas escolas de tempo integral que favoreçam o máximo desenvolvimento humano. Como desdobramentos, nossos objetivos específicos foram contextualizar os aspectos históricos da constituição da Educação Integral no Brasil; verificar políticas públicas brasileiras voltadas para a Educação Integral; identificar as possibilidades de organização do ensino para a Educação Integral em uma perspectiva de desenvolvimento humano, por meio das contribuições de Pistrak; investigar como se apresenta a temática Educação Integral na produção acadêmica brasileira e apresentar a experiência de organização do ensino e formação de professores do município de Telêmaco Borba, Paraná nos anos de 2015 e 2016. Organizamos esses objetivos em cinco seções, sendo a primeira composta pela introdução.

Na segunda seção, sistematizamos os aspectos históricos da Educação Integral. Nesse processo, verificamos que apesar de as reflexões sobre essa

modalidade de ensino serem intensas na última década, ela não constitui um debate recente. Como assinalamos, no mundo há concepções de Educação Integral desde a Antiguidade com os gregos e em cada época e contexto histórico com princípios políticos diferentes. Citamos a experiência de Bakunin, intelectual russo que, fundamentado nas concepções anarquistas, defendia uma Educação Integral para os filhos da classe trabalhadora a fim de formar uma nova sociedade com princípios de liberdade, e que por meio de uma revolução lutassem pela extinção do Estado.

No Brasil, também houve debates e reflexões em diferentes correntes teóricas, anarquistas, integralistas e liberais. A origem das proposições sobre Educação Integral se deu com o liberal Anísio Teixeira, nas décadas de 1920 e 1930, e posteriormente com Darcy Ribeiro, enquanto ocupava o cargo de vice-governador do Estado do Rio de Janeiro. Como vimos, o intelectual venceu as eleições junto com Leonel Brizola tendo como base da campanha e de seu governo, a educação (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012). Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro entendiam que as propostas de Educação Integral necessariamente deveriam acontecer em um tempo ampliado.

Anísio Teixeira propôs uma educação que formasse os indivíduos para contribuir com o progresso e modernidade do país. Em seu tempo, participou das reformas no ensino que ocorreram em diversos estados brasileiros com o objetivo de diminuir o analfabetismo no país e ofertar uma educação em massa (CAVALIERE, 2010). Diante do alto índice de analfabetismo e da evasão escolar, foi proposta a Educação Integral.

Anísio Teixeira, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na década de 1950 na Bahia, uma escola de tempo integral com propostas específicas para essa modalidade de ensino, como a construção de prédios próprios para que os estudantes permanecessem o dia todo nas instituições e preocupação com a formação de professores que atuariam nessa escola.

Amparado nas proposições de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro também cristaliza sua proposta de Educação Integral nas décadas de 1980 e 1990 no Rio de Janeiro, por meio da instituição das escolas com jornada ampliada, denominadas Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), além da proposição de planejamento e construção de prédios escolares, gerando polêmicas por serem considerados um investimento caro. Também houve preocupação com a formação própria para os profissionais que atuariam nos CIEPs, assim como a elaboração de

materiais didáticos. Em nosso entendimento, essas proposições são relevantes para a organização do ensino na Educação Integral na atualidade.

Assim como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro em suas proposições também preocupava-se que a Educação Integral deveria suprir o analfabetismo e a evasão escolar, a qual possuía números alarmantes no país. Na elaboração da terceira seção, observamos que essa preocupação permanece na atualidade com o **Programa Mais Educação** (PME). Consideramos que a Educação Integral pode ser uma das possibilidades de resposta a essa adversidade, mas a questão principal deve ser a oportunidade de desenvolver maximamente os escolares.

Na seção três, verificamos especialmente o PME como uma política pública para a Educação Integral, destinado aos filhos da classe trabalhadora. O Programa organiza o ensino com monitores voluntários e profissionais sem formação (CAVALIERE, 2014), o que consideramos uma negação do conhecimento científico aos filhos dos trabalhadores e no qual se perde a oportunidade de desenvolver as capacidades dos escolares.

As realizações didáticas no PME se assemelham às realizadas nas escolas de tempo parcial, de modo que não há uma proposição própria, ou seja, não amplia as oportunidades de máximo desenvolvimento, apenas oferta por mais tempo aquilo que os escolares já realizam. Mais uma vez, voltamos a reflexão para a importância da formação de professores, pois em nosso entendimento, é fundamental para que as intervenções didáticas sejam tomadas do que há de mais elaborado na humanidade (CHAVES, 2014a).

Ao refletimos sobre os exemplos empreendidos de Educação Integral, com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, conhecemos experiências na atualidade como a Educação Infantil, que predominantemente acontece em tempo integral, mas pouco faz com que avancem a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares. Compreendemos que os limites das propostas de Educação Integral estão nos princípios políticos, de ofertar à classe trabalhadora um ensino para a subserviência.

Na quarta seção, discorremos acerca das possibilidades para a organização do ensino tendo como princípios políticos o máximo desenvolvimento e a emancipação humana. Encontramos essa proposta fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas elaborações de Pistrak (2011; 2013). Em meio a um período conturbado, após a Revolução Russa de 1917, o referido intelectual, juntamente com Lunatcharki, Makarenko, Krupskaya e outros, elaborou uma

proposta de ensino com princípios de coletividade, auto-organização, trabalho e formação de professores, que contribui para organizarmos o ensino na Educação Integral na atualidade.

Por meio das proposições de Pistrak (2011; 2013) refletimos sobre a organização do ensino brasileiro e sobre propostas como a constituição de ateliês, possibilitando que as crianças realizem trabalhos úteis na escola e auxiliem em sua organização.

Na quinta seção, relatamos a experiência de Educação Integral desenvolvida no município de Telêmaco Borba, Paraná, sob orientação da Profa. Dra. Marta Chaves. Proposições fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, particularmente nas de Pistrak (2011; 2013), e realizamos uma defesa em favor da formação continuada de professores como a questão principal para o êxito na educação e na formação dos escolares para a emancipação humana.

Para nós, a referida experiência se apresenta como referência de programa de formação continuada de professores, os intensos estudos ampararam os trabalhos dos docentes e possibilitaram que refletissem sobre propostas de organização didática para a Educação Integral por meio dos ateliês e dos projetos educativos especiais.

Consideramos essencial que se amplie o tempo para se constituir a Educação Integral para estudantes e professores, pois o professor precisa se apropriar do conhecimento científico para formar plenamente os escolares. Ao defender que essa modalidade de ensino seja em tempo integral, precisamos cuidar para não dar ênfase ao tempo e secundarizar a integralidade da formação e desenvolvimento humano.

Para que se alcance, ou ao menos se aproxime, de uma oferta de Educação Integral, entendemos que a proposta de formação de professores deve estar pautada em um referencial teórico-metodológico que, em nossa defesa, é a Teoria Histórico-Cultural. Um programa de formação continuada de professores fundamentado na referida teoria pode instrumentalizar o trabalho docente, amparando na escolha de materiais, de textos literários, de expoentes a serem apresentados aos estudantes e de intervenções didáticas que visem ao seu máximo desenvolvimento.

Ao intitular essa modalidade de ensino de Educação Integral, se queremos que de fato a formação ali ofertada seja plena, integral e que contemple as

diferentes áreas do conhecimento, para nós, há duas questões principais que precisam ser investidas para se concretizar essa possibilidade: a formação continuada de professores e as condições objetivas para a realização de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. da G. R. **O pensamento pedagógico socialista**: Reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea. Orientadora: Francisca das Chagas Silva. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

ACCÁCIO, L. O. A Escola Normal que virou Instituto de Educação: A história da formação do professor primário no Rio de Janeiro. *In:* ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Org.). **As Escolas Normais do Brasil**: Do império à república. 2. ed. Campinas: Alígea, 2017. p. 231-246.

ACKER, L. V. Dewey e dois de seus livros. *In:* DEWEY, J. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. p. 13-22.

ALVES, P. C. **Ensino das Artes Visuais**: Concepções diferenciadas na Educação em Tempo Integral/município do Rio de Janeiro. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ALVES, V. B. **Educação Integral e a Escola de Tempo Integral no Brasil**: Uma análise do “Programa Mais Educação”. Orientadora: Maria do Rosário Silva Resende. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARGUELHO, R. S. **Formação continuada de professores das Escolas de Tempo Integral da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS**. 2018. 131 f. Orientadora: Margarita Victoria Rodriguez. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo da escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 65, p. 3-10, maio 1988.

AZEVEDO, F. de *et a*l. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR**, Campinas, N. Especial, p. 188-204, ago. 2006.

BALDANÇA, M. L. M. **Educação Integral e de Tempo Integral**: De Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. 2015. 104 f. Orientadora: Maria Elisabeth Black Miguel. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

BASTOS, A. R. A fotografia como retrato da sociedade. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, Portugal, v. 28, p. 124-143, 2014.

BALISCEI, J. P.; TERUYA, T. K. Imagens como pedagogias culturais: Considerações sobre construtores/as e intérpretes visuais. **Sessões do Imaginário**, Porto Alegre, v. 20, n. 33, p. 27-34, 2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A.C. C. Educação Infantil: Tempo Integral ou Educação Integral? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, 2015.

BERTONHA, J. F. **Fascismo, nazismo, integralismo**. São Paulo: Ática, 2006.

BERTONHA, J. F. O pensador e teórico integralista (1932-1938). *In:* _____ . **Plínio Salgado**: Biografia política (1895-1975). São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2018. p. 129-133.

BOMENY, H. A. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 8, p. 109-120, abr. 2009.

BORGES, E. H. **Projeto oficina do saber**: Sentidos do trabalho de professores na Escola em Tempo Integral. Orientadora: Izabella Mendes Santa'Ana. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: Análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 22 jun. 2007a.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação**: Pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral: Caderno para professores e diretores de escolas. Brasília, DF: MEC, 2009a (Série Mais Educação).

BRASIL. **Educação Integral**: Texto de referência para debate nacional. Brasília, DF: MEC; SECAD, 2009b.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRIZOLA, L. Apresentação. *In*: RIBEIRO, D. **Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. p. 7.

BRECHT, B. A exceção e a regra. *In*: _____ . **Teatro completo em 12 volumes**. Tradução de Roberto Schwarz. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. v. 12. p. 129-160.

BRECHT, B. **Histórias do Senhor Keuner**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2006.

BUENO, E. História do Brasil. **Projeto Editorial da Publifolha**, São Paulo, 1997.

DOSSIÊ Educação em tempo integral: Reflexões(com)vergentes. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ano 12, v. 19, n. 42, jun./dez. 2015. Disponível em: http://iesc.pro.br/publicacoes_iesc/dossie-educacao-infantil-em-tempo-integral-questoes-convergentes/. Acesso em: 22 ago. 2019.

CALDART, R. S. Apresentação. *In*: PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 7-14.

CARARO, M. de F. **O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social**: Intenções e tensões. Orientadora: Gilda Cardoso de Araújo. 2015. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CARAVELLAS, F. M. de P. e. **Os artistas colaboradores de Oscar Niemeyer na Arquitetura Religiosa de Brasília**. Orientadora: Clara Maria Martins de Moura Soares. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Arte, Patrimônio e Teoria do Restauro) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2018.

CARVALHO, C.; CARVALHO JÚNIOR, R. N. de. O debate sobre a Educação Integral na produção acadêmica recente: Democratização do ensino ou assistencialismo em educação?. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 7-19, maio/ago. 2016.

CARVALHO, G. I. de. Prefácio. *In*: EBOLI, T. **Uma experiência de Educação Integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983. p. 7-10.

CARVALHO, L. D. **Educação (em tempo) Integral na Infância**: Ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. Orientadora: Maria Alice de Lima Gomes Nogueira. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, M. M. C. de. **Sampaio Dória**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

CAVALIERE, A. M. Escola de Tempo Integral: Uma idéia forte, uma experiência frágil. *In*: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 43-59.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

CHAGAS, M. A. M. das; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. *In:* MOLL, J. *et al*. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960**: O caso da Educação no Jardim de Infância. Orientadora: Lígia Regina Klein. 2008. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CHAVES, M. Formação em serviço e práticas educativas: Possibilidades humanizadoras. *In*: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA: “ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PROCESSOS HUMANIZADORES: PROPOSTAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 11., 2010. Marília. **Apresentação oral**... Marília: UNESP, 2010.

CHAVES, M. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2011. Maringá. **Anais eletrônicos**... Maringá: UEM/PPE, 2011. p. 1. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/G004.pdf. Acesso em: 13 maio 2018.

CHAVES, M. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 11., 2012, Maringá. **Anais eletrônicos**... Maringá: UEM, 2012. p. 1-2. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/grupo_pesquisa.html. Acesso em: 15 maio 2017.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: Estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 81-91, jan./abr. 2014a.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: Possibilidades humanizadoras. *In*: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e desenvolvimento humano**: Contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação escolar. Jundiai: Paço Editorial, 2014b. p. 119-140.

CHAVES, M. Educação Integral e intervenções pedagógicas: Contribuições e proposições da teoria histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 121-134, maio/ago. 2016.

CHAVES, M. **Teoria histórico-cultural e a organização do ensino na Educação Infantil**: Reflexões e proposições didáticas para o desenvolvimento humanos nos primeiros anos escolares. 2017. 12 p. (digitado).

CHAVES, M. **Krupskaya**: Uma pedagoga revolucionária. 2018. 21 p. (digitado).

CHAVES, M. **Versos para brincar e aprender**. 2019. 16 p. (digitado).

CHAVES, M.; JARDIM, M. do C. de O.; GABRIEL, M. A. X. Brincadeiras e aprendizagens com os bebês. *In:* CHAVES, M.; LIMA, E. A. de; FERRAREZE, S. (Org.). **Teoria histórico-cultural e formação de professores**: Estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações; Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da UEM, 2012. p. 63-72.

CHAVES, M. *et al.* (Org.). **Teoria histórico-cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: Conquistas de professores e crianças na Educação Infantil. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2016.

CHAVES, M. W. Educação Integral: Uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos de 1930. *In:* COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (org). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 43-59.

CHAVES, M. W. A educação Integral no antigo Distrito Federal na década de 1930: A formação de hábitos cívicos, belos e sadios. *In*: COELHO, L. M. C. da C. **Educação Integral**: História, política e prática. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013. p. 30-47.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CORRÊA, T. A. **Proposta pedagógica de tempo integral na Educação Infantil**: Análise de uma realidade. Orientadora: Sinara Almeida da Costa. 2017.151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

CUNHA, L. A. Educação para a Democracia: Uma lição de política prática. *In*: TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia**: Introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997. p. 7-29.

CUNHA, M. L. **A escola soviética do trabalho de Pistrak**: Dois passos à frente, um passo atrás?. Orientadora: Betânea Moreira de Moraes. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

CUNHA, S. R. V. da (Org.). **Cor, som e movimento**: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOMINGUES, F. F. de S. **Educação Integral, práticas curriculares e formação continuada de professores**: Um estudo nas Escolas Municipais de Ariquemes-RO. Orientadora: Rosângela de Fátima Cavalcante França. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

DORIGÃO, A. M. A percepção de professoras sobre a implantação de Escolas de Tempo Integral. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 71-90, maio/ago. 2016.

DUTRA, T.; MOLL, J. A Educação Integral no Brasil: Uma análise histórico-sociológica. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 3, n. 2, p. 813-829, jul./dez. 2018.

EBOLI, T. **Uma experiência de Educação Integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983.

ERNESTO, P. Carta para Anísio Teixeira. *In*: TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia**: Introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997. p. 35-36.

ESQUINSANI, R. S. S. A escolarização em tempo integral no ‘chão da escola’: Indicativos para o debate. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 55-62, maio/ago. 2016.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2013.

FISCHER, T. **O programa mais educação no contexto das políticas pela melhoria da qualidade da Educação Básica**. Orientadora: Marilda Pasqual Schneider. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Juaçaba, 2017.

FEDATO, R. B. **Ideário educativo de Pistrak em orientações educativas para os anos iniciais da escola pública de primeiro grau do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil (1987-1995)**. Orientadora: Rosa Lydia Teixeira Corrêa. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

FÉLIX, M. I. F. **O Programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital**: Um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. Orientadora: Josefa Jackline Rabelo. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2012.

FELICIO, P. G. **Anatoli Vassilievitch Lunatcharski**: a Educação na Rússia Revolucionária (1917-1929). Orientadora: Marta Chaves. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FERLA, V. C.; BATISTA, E. C.; SOUZA, M. M. de. Educação Integral ou educação de tempo integral? Uma análise do Programa Mais Educação e do Projeto Guaporé de Educação Integral nas Escolas Estaduais de Rolim de Moura-RO. **Revista Diálogo**, Canoas, n. 37, p. 53-66, abr. 2018. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/viewFile/3692/pdf. Acesso: 27 jan. 2019.

FERREIRA, B. H.; REES, D. K. Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015.

FERREIRA, N. B de P. **A Catarse Estética e a Pedagogia Histórico-Crítica**: Contribuições ao ensino de literatura. Orientador: Newton Duarte. 2012. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista de Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

FERREIRA, N. B. de P.; DUARTE, N. As Artes na Educação Integral: Uma apreciação histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 115-126, 2011.

FICANHA, K. **Experiências de educação em tempo integral no Brasil e no município de Francisco Beltrão-PR**: Qual formação integral?. Orientador: Kathiane Ficanha. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

FIGUERÊDO, L. A. **Educação Integral na escola pública**: Memórias de uma experiência pioneira na Bahia. Orientadora Lygia de Sousa Viégas. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, C. R. de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de Educação Integral e Integrada**. Orientadora: Irene Marilene Zago Figueiredo. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/guia/detalhesfundo.aspx?sigla=AT. Acesso em: 23 abr. 2019.

FURTADO, D. da C. **Educação em tempo integral a escola pública**: Condicionantes históricos, limites e desafios atuais. Orientadora: Francisca das Chagas Silva Lima. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

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

GAJARDO, M. Reformas educativas na América Latina: Balanço de uma década. **PREAL-Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe**, n. 15, p. 1-53, jul. 2000.

GARCIA, S. M. C. **Políticas de Educação Integral**: Avaliação do Programa Mais Educação no sistema de ensino público municipal de ensino de Fortaleza. Orientador: Alcides Fernando Gussi. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

GERIBELLO, W. P. **Anísio Teixeira**: Análise e sistematização de sua obra. São Paulo: Atlas, 1977.

GIGANTE, C. C. **Qual é o "Mais" da Educação**? Uma investigação do Programa Mais Educação como política curricular. Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, A. R.; SÁ, K. R. de; NEIRA, M. G. Intersetorialidade e Educação Integral: Provocações para um debate em rede. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 45-55, maio/ago. 2016.

GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

GOMES, M. A. de O.; MACIEL, A. C.; FRANÇA, R. de F. C.; FERRAZZO, G. Educação e trabalho: Possibilidades para a Educação Integral e a formação politécnica. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 57, p. 323-337, jun. 2014.

GOMES, N. R. do N. **O Programa "Educação em tempo integral" em uma escola de Educação Infantil no município de Vitória-ES**. Orientador: Edson Pantaleão Alves. 2017.192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre Educação Integral e a escola de tempo integral **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006.

GOUVEIA NETO, H. **Anísio Teixeira**: Educador singular. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

GRUPIONI, L. D. B.; GRUPIONI, M. D. F. Entrevista com Darcy Ribeiro. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 3, n. 7, p. 158-200, nov. 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados do índice de desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP; Ministério da Educação, 3 set. 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/IDEB2017_APRESENTACAO_final.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Maringá: IEEM, 2011.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**: Escritos selecionados. Tradução de Natalya Pavlova e Luiz Carlos de Fretas. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LACERDA, M. do P. Apresentação. *In:* MOLL, J. *et al*. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 17-18.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LEÃO, A. L. de J. **Arte e Educação no 1° Centro de Referência de Educação Integral de Brasília em 2009 e 2010**: Encontros e desencontros. Orientador: Paulo Sérgio de Andrade Bareicha. 2012.186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LEONARDÃO, E.; GALUCH, M. T. B. Ampliação do horário e do espaço escolares: Proposta do Estado de São Paulo (2012). **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 105-120, maio/ago. 2016.

LENARDÃO, E. **A escola do nada? Análise de programas de Ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil pós 2004**. Orientadora: Maria Terezinha Bellanda Galuch. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: Lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?. *In*: BARRA, V. M. da. (Org.). **Educação**: Ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: CEGRAF, 2015. Disponível em: http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552. Acesso: 27 ago. 2019.

LIMONTA, S. V. Ensino e aprendizagem na Escola de Tempo Integral: Mais tempo para o conhecimento e o desenvolvimento. *In*: JORNADA DO HISTEDBR: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS DA SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO, 11., 2013. Cascavel. **Anais eletrônico**... Cascavel: HISTEDBR, 2013. p. 1-13. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_505_sandralimonta@gmail.com.pdf. Acesso em: 8 ago. 2019.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de Pesquisa**: Introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

LINO, D. L. Música é... cantar, dançar ... e brincar! Ah, tocar também!. *In*: CUNHA, S. R. V. da (Org.). **Cor, som e movimento**: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 59-92.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 183-206.

MAGALHÃES, N. R. S.; NASCIMENTO, F. S. C. de; MORAIS, J. de S. A Prática pedagógica diante das políticas públicas de Educação em Tempo Integral: Tecendo olhares. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 63-70, maio/ago. 2016.

MANGABEIRA, O. **Otávio Mangabeira, discursos parlamentares**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1978.

MARQUES, L. de S. **Educação Infantil na perspectiva da Educação Integral em Porto Velho-RO**: Possibilidades e constatações críticas. Orientadora: Rosângela de Fátima Cavalcante França. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

MARQUES, L. William Kilpatrick e o método de projeto. **Cadernos de Educação de Infância**, Lisboa, Portugal, n. 107, p. 4-5, jan./abr. 2016.

MARQUES, A. C. S.; BIONDI, A. Omayra: Reflexões sobre o rosto, uma fotografia e suas políticas. **Galaxia**, São Paulo, n. 33, p. 145-157, set./dez. 2016.

MARTINS, A. M. S. A Educação Integral segundo a pedagogia libertária. *In*: COELHO, L. M. C. da C. **Educação Integral**: História, política e prática. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013. p. 30-47.

MARTINS, F. S. **Trabalho docente em Escolas de Tempo Integral**: ‘Olhares’ a partir da política do turno único – município do Rio de Janeiro. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: (I-Feuerbach). Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATOS, S. C. J. R. **Programa Mais Educação/Mais Escola**: Avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias. Orientadora: Janaína Specht da Silva Menezes. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MAURÍCIO, L. V. Reconstituição do curso de formação de professores dos Cieps através da memória e ex-participantes. *In:* COELHO, L. M. C. da C. **Educação Integral**: história, política e prática. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013. p. 48-65.

MENDES, H. C.; ARAÚJO L. F. de. Representações sociais da sexualidade e da Educação Integral: Um estudo entre professores da rede pública de ensino. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 1, p. 191-207, jan./abr. 2017.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

MOLL, J. A agenda da Educação Integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. *In:* MOLL, J. *et al.* (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

MOLL, J.; LEITE, L. H. A. (Org.). Dossiê Educação Integral. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 17-21, out;/dez. 2015. Disponível em: http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-vol-31-no-4-ano-2015. Acesso em: 11 jul. 2019.

MONARCHA, C. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

MOURA, D. C. R. **Teoria histórico-cultural e Educação Infantil**: A experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba – Paraná. Orientadora: Marta Chave. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

MOURELLE, T. Pedro Ernesto Batista: Um projeto político inovador – de interventor federal a primeiro prefeito eleito da história do Rio de Janeiro. **AEDOS-Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 183-203, 2009.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: Dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MOSSORUNGA, B. Centro Educacional Guaíra: Um laboratório de reconstrução educacional do Inep no Paraná. *In*: ARAÚJO, M. M. de. **Anísio Teixeira na direção do Inep**: Programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964). Brasília, DF: Inep/MEC, 2006. P. 59-76.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

NUNES, H. M. C. **A organização do espaço na Educação Infantil**: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

OLIVEIRA, C. E. de A.; GUSMÃO, L. de C. Repensando a Educação Integral: O tempo e o espaço. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 31-44, maio/ago. 2016.

OLIVEIRA, S. M. B. **O Programa Mais Educação como política pública de Educação Integral**. Orientador: Luciano Barbosa Justino. 2014. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

OLIVEIRA, T. L. de. **Educação Infantil em tempo integral nos municípios de Serra e Vila Velha**: Os planos municipais em destaque. Orientadora: Vânia Carvalho de Araújo. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PADUA, E. M. M de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórica-prática. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para implantação de Educação em Tempo Integral em turno único**. Curitiba: SEED, 2012.

PASTRE, C. A. da S. **Teoria histórico-cultural e literatura para crianças**: Possibilidades de desenvolvimento humano na Educação Infantil. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PERBONI, J. B. **História e Análise do retrato na fotografia**. São Paulo: Intercom-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2017.

PEREIRA, K. S. A **Retomada da Educação Integral em Brasília**: Fiel à concepção original de Anísio Teixeira? Orientadora: Clélia de Freitas Capanema. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é Educação Integral? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 24-41, jan./jun. 2014.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, M. M. **A escola comuna**. Tradução de Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

QUELER, J. J. Jânio Quadros, o pai dos pobres: tradição e paternalismo na projeção do líder (1959-1960). **RBCS**, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 119-133, fev. 2014.

REIS, A. C. F. dos. **Educação Integral em tempo integral**: Desafios para a organização do trabalho pedagógico. Orientadora: Ettiène Cordeiro Guérios. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

REIS FILHO, D. A. **A revolução Russa 1917-1921**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RIBEIRO, D. **Os brasileiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Lisboa, Portugal: Estampa, 1975.

RIBEIRO, D. **O dilema da América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1978a.

RIBEIRO, D. **O processo civilizatório**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1978b.

RIBEIRO, D. Apresentação. *In:* EBOLI, T. **Uma experiência de Educação Integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983. p. 3.

RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, D. **Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, D. **Testemunho**. 2. ed. São Paulo: Edições Siciliano, 1991.

ROSA, V. S. da. **A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012)**. Orientadora: Olinda Evangelista. 2013. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ROSA, U. de S. S. **Para além de um biscate**: Perfis, trajetórias e inserção socioprofissional de jovens monitores do Programa Mais Educação de uma escola municipal de Feira de Santana-BA. Orientadora: Denise Helena Pereira Laranjeira. 2014. 191 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SANTOS, S. P. dos. **A concepção de alternância na licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. Orientadora: Mônica Castagna Molina. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SANTOS, M. G. C. dos. **O Programa 'Mais Educação' e a Educação Integral na escola pública**: Uma análise a partir da perspectiva da formação onilateral. Orientadora: Conceição Paludo. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SAVIANI, D. Anísio Teixeira: As bases filosóficas e políticas da renovação escolar. *In:* _____ . **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 218-228.

SCHMITZ, H.; SILVA, A. S. de A.; SANTANA JÚNIOR, V. J. de. Planejamento Municipal da Educação Integral em tempo integral com vista ao Plano Nacional de Educação. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 91-104, maio/ago. 2016.

SILVA, A. A. da. **Nadezhda Krupskaia**: Contribuições para a Educação Infantil na atualidade. Orientadora: Marta Chaves. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SILVA, A. A. e. **Pistrak e a proposta de Educação do MST**. Orientadora: Fátima Moraes Garcia. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) – Universidade do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2016.

SILVA, A. M. C. J. e. **Trabalho docente e educação em Tempo Integral**: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral. Orientadora: Dalila Andrade Oliveira. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, D. G. da. **Educação Integral**: Uma análise dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás. Orientadora: Sônia Santana da Costa. 2018. 228 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA. K. C. J. R. da. **Concepções que orientam atual agenda de Educação Integral no Brasil**: Uma análise de Cadernos do "Programa Mais Educação". Orientadora: Simone de Fátima Flach. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SILVA, K. N. P. A Educação Integral no ensino médio brasileiro: Proteção integral ou formação humana? **Cad. GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 1, n.1, p. 226-249, 2018.

SILVA, L. F. do A. e; ROSA, A. V. N.; ALMEIDA, E. C. G. de. Proteção integral ou Educação Integral? Concepções nas políticas educacionais de tempo integral. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 21-30, maio/ago. 2016.

SILVA, M. C. G. **A Educação Integral na escola de tempo integral**: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral. Orientador: Cesar Aparecido Nunes. 2018. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SILVA, M. E. **Educação Integral e teoria histórico-cultural**: Possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. Orientadora: Marta Chaves. 2017. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

SILVA, P. A. D. da. **A falácia da Educação Integral sob o domínio imperialista**: Um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia. Orientadora: Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro. 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVA, R. R. D. da. Políticas de integração curricular para o Ensino Médio no Brasil contemporâneo: Um estudo no Programa Ensino Médio Inovador. **Perspectiva-Revista do Centro de Ciências da Educação**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 252-270, maio/ago. 2015.

SIQUEIRA, A. O. dos S. **O Programa Mais Educação**: Concepções e desafios para a gestão escolar. Orientadora: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SOUZA, E. A. M. **Prática pedagógica de qualidade na Educação Infantil em escola de tempo integral**: Visão de professores. Orientadora: Maria de Fátima Guerra de Sousa. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUZA, P. L. de. **Anton Semionovitch Makarenko**: Contribuições para a Educação Infantil brasileira na atualidade. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

STEIN, V. **A educação estética**: Contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino da Arte na Educação Infantil. Orientadora: Marta Chaves. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

STEIN, V. **Formação artística e estética de professores e crianças**: Desenvolvimento da criação com as Artes Visuais na Educação Infantil, Orientadora: Marta Chaves. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

STEIN, V.; SOUZA, P. L.; FELICIO, P. G. Resenha Educação Integral. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 131-139, maio/ago. 2016.

TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia**: Introdução à administração educacional. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.

URBINI, L. F. **Educação Integral e capital financeiro**: A participação do Itaú Unibanco nas Políticas Públicas de Educação entre 2002 e 2014. Orientador: Ary Minella. 2015, 269 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VASCONCELOS, R. D. de. **As Políticas Públicas de Educação Integral, a Escola Unitária e a formação onilateral**. Orientadora: Regina Vinhaes Gracindo. 2012. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VERÌSSIMO, J. **A Educação Nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VITAL, S. C. C.; URT, S. da C. Educação Integral e a violência da escola. **Revista An. Sciencult**, Cerrito, v. 6, n. 1, p. 62-79, 2015.

WEITZEL, S. de A. E. **Mais Educação**: Para além da ampliação do tempo e espaço. Orientador: Dileno Dustan Lucas de Souza. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. de. Educação Integral: Uma questão de direitos humanos? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 257-276, jan./mar. 2017.