

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RAFAELA BRITO DA SILVA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E/EM TEMPO INTEGRAL NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DO TOCANTINS (2011-2018)**

SÃO LEOPOLDO

2019

RAFAELA BRITO DA SILVA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E/EM TEMPO INTEGRAL NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DO TOCANTINS (2011-2018)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

São Leopoldo

2019

Ficha Catalográfica

S586p Silva, Rafaela Brito da

Políticas de educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins (2011-2018)/Rafaela Brito da Silva. __ São Leopoldo/RS, 2019.
125f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. Programa de Pós-graduação em Educação-PPGEDU, São Leopoldo/RS, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

1. Políticas educacionais. 2. Educação integral. 3. Tempo integral. I. Silva, Rodrigo Manoel Dias da (Orient.). II. Título.

CDD 22 ed. 379.098117

Bibliotecária: Elma Vital da Silva CRB2-1022

RAFAELA BRITO DA SILVA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E/EM TEMPO INTEGRAL NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DO TOCANTINS (2011-2018)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS) – Orientador

Professora Dr.^a Dinorá Tereza Zucchetti – Universidade Feevale

Professora Dr. José Rogério Lopes – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS)

Dedicado à memória de meu pai, Raimundo Reges.
A ele, com muito amor.

AGRADECIMENTOS

Ao fazer da academia meu espaço de trabalho, entrei no “labirinto da pesquisa”. Sabia que seria uma jornada difícil e foi (e é). Mas, para enfrentar os desafios e as dificuldades, levei comigo “o fio de Ariadne”.

Com essa metáfora inicio meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que me deram o fio de ouro para que eu não me perdesse no caminho e pudesse concluir esta dissertação.

Agradeço então...

Ao meu orientador Rodrigo Manoel Dias da Silva, pelos ensinamentos, por acreditar em mim e me motivar seguir em frente. “Quem tem ele como orientador tem tudo”!

À Unisinos, em nome de cada pessoa e cada profissional que compõe esta instituição, em especial, àqueles que fazem parte do Programa de Pós Graduação em Educação.

A professora Dra. Dinorá Tereza Zucchetti e ao professor Dr. José Rogério Lopes, que compõem a banca, pela disponibilidade em participar, avaliar e contribuir com minha dissertação.

A minha família: Ricardo, meu companheiro de vida, pelo amor e por me apoiar sempre; aos meus filhos, João Neto e João Ricardo, minha razão de viver.

A minha mãe Rivany e as minhas irmãs Raquelma e Rafaelma, pelo apoio e parceria constante; Aos “Britos” que vibram por cada conquista, e aos “Gomes” e “Anacleto” que torcem por mim sempre.

Ao G6 (Maranhão e Tocantins): Carlos, Cristiana, Daniela, Elma e Sheila, pela amizade, pela escuta e amparo nos momentos de fraqueza, ansiedade e pelo apoio motivador a continuarmos nossa jornada acadêmica e nunca desistirmos.

A Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, por ter me concedido afastamento para aperfeiçoamento profissional.

À Escola Estadual Sampaio, em nome dos amigos e funcionários, em especial a Jacira Alves Fernandes, pelas orações e escuta atenta aos meus relatos muitas vezes utópicos.

À Faculdade do Bico do Papagaio, na pessoa da Coordenadora Danielle Milhomem pelo apoio e incentivo.

A Deus por todas as minhas conquistas.

*“És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo
Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Por seres tão inventivo
[...]
Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo
De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo”...*

(Trecho da música Oração ao tempo, de Caetano Veloso)

RESUMO

Esta pesquisa analisa as políticas de educação integral e/em tempo integral no Tocantins, implementadas no período entre 2011-2018. Neste sentido, objetiva investigar os princípios, as concepções, a normatização e os procedimentos que organizam a educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino, bem como analisar os documentos que regulamentam essa política, focalizando a organização de tempos e de espaços educativos. Dessa forma, estabeleceram-se analiticamente as concepções que orientam as práticas de educação integral, seja na escola regular, seja na escola de tempo integral, destacando principalmente o papel da escola na formação integral do indivíduo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica associada com a pesquisa documental. A análise documental situada a partir do quadro teórico possibilitou uma aproximação dos elementos determinantes da política de educação (integral) de tempo integral, expressos nos documentos oficiais no âmbito da política nacional e da política local. Ou seja, o percurso analítico permitiu o desdobramento da legislação brasileira na regulamentação das políticas de educação integral na rede estadual de ensino do Tocantins, no que tange aos princípios e a normatização. O exercício analítico identificou, nos documentos oficiais, as categorias de análise que responderam à indagação norteadora desta dissertação, as quais se dividem em três eixos: (a) Educação Básica de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino do Tocantins; (b) Educação Integral e Humanizada; e (c) Territórios Educativos: Integração entre Políticas Educacionais e Sociais. Assim, tem-se, pois, por essa perspectiva analítica, o delineamento para explorar as dimensões que se circunscrevem como determinantes desde a estruturação até a implementação dessa política educacional. Com a abordagem analítica, foi possível perceber a analogia com as idealizações de Anísio Teixeira; verificou-se, ainda, a integração entre políticas educacionais e políticas sociais, ressaltando a constituição de novos territórios educativos. Conclui-se esta pesquisa ampliando o debate sobre as políticas de educação integral e enfatizando a importância de compreender as significações dessas políticas educacionais, bem como, ao mesmo tempo, de repensar o papel da escola ao efetivar políticas de permanência do aluno e de ampliação da jornada escolar.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação integral. Tempo integral.

ABSTRACT

This research analyses full-time and/or integral education policies in Tocantins, implemented between 2011 and 2018. In this sense, it seeks to investigate the principles, the conceptions, the normalization and the procedures that organize full-time and/or integral education in public schools, as well as to analyze the documents that rule this policy, focusing on the management of time and pedagogical spaces. Likewise, it established the analytic landmarks that underpin integral education practices, whether in normal or in full-time schools, emphasizing mainly the role of school in student's integral education. In methodological terms, this is a bibliographic research associated to a documental research. The documental analysis based on the chosen theoretical framework enabled an approximation between the main elements of (integral) full-time education policy, which are present in official documentation concerning local and national politics. Therefore, this analysis enabled the unfolding of Brazilian legislation in the regulation of integral education policies in State of Tocantins' public education, regarding its principles and normalization. The analytic exercise identified, in the official documentation, the analytical categories that answered the research question; these categories were divided in three items: (a) Full-Time Elementary Education in Tocantins' State Schools; (b) Humanized, Integral Education; (c) Pedagogical Territories: Integration Between Education and Social Policies. Therefore, through this analytic perspective, arises the outline to explore the dimensions that are highly considered from the structuring to the implementation of such national policy. Through this analytic approach, it was possible to perceive the analogy with Anísio Teixeira's idealizations; it was also possible to verify the approximation between social and educational policies, emphasizing the establishment of new pedagogical territories. This research concludes amplifying the debate about integral education policies and emphasizing the importance of understanding these educational policies, as well as, simultaneously, rethinking the role of schools when adopting policies related to students' permanence and to school-time extension.

Key-words: Educational policies. Integral education. Full time education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Corpus da pesquisa.....	78
------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades Escolares de Tempo Integral (Implantadas).....	73
Tabela 2 - Matrícula de Tempo Integral por Município da Rede Estadual de Ensino.	74

LISTA DE SIGLAS

AAE	Associação de Apoio a Escola
AIB	Ação Integralista Brasileira
BM	Banco Mundial
CAICs	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CF	Constituição Federal
CIACs	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEPs	Centro Integrados de Educação Pública
CPCs	Centros Populares de Cultura
EMTI	Ensino Médio em Tempo integral
ETI	Escola de Tempo Integral
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISEB	Instituto de Estudos Brasileiros
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MCP	Movimento da Cultura Popular
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
ME	Ministério do Esporte
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PECGC	Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada
PEE	Plano Estadual de Educação
PMDE	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
RURALTINS	Instituto de Desenvolvimento Rural do Tocantins
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
UFT	Universidade Federal do Tocantins
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação, Juventude e Esportes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: A ESCOLA COMO FOCO.....	29
2.1 Experiências Históricas em Tempo Integral	34
2.1.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro	36
2.1.2 Centro Integrado de Educação Pública	40
2.1.3 Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente	43
2.1.4 Programa Mais Educação	45
2.1.5 Programa Novo Mais Educação	47
2.1.6 Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral	48
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ANALISANDO CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	50
3.1 Educação Integral	50
3.2 Educação Integral em Tempo Integral.....	55
3.3 Escola de Tempo Integral.....	58
3.4 Escola de tempo integral e aluno em tempo integral?	61
4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TOCANTINS: EDUCAÇÃO INTEGRAL E/OU ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL?	64
4.1 A Educação em Tempo Integral no Tocantins	66
4.2 Oferta de educação de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino do Tocantins.....	70
5 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO (INTEGRAL) E/EM TEMPO INTEGRAL NO TOCANTINS: ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS E REGULAMENTAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO	77
5.1 Educação Básica de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino do Tocantins.....	87
5.2 Educação Integral e Humanizada.....	96
5.3 Territórios Educativos: Integração de políticas educacionais e sociais....	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113

1 INTRODUÇÃO

A imersão num processo de criação artesanal e intelectual que resultou nesta dissertação modificou a minha forma de ver, sentir e agir, sobretudo a minha percepção, subjetivação e intersubjetivação. Relatarei a seguir, o movimento precioso de como fui me definindo e me constituindo professora e como esse universo da pesquisa por muito tempo foi “um mundo tão distante” pelo qual desejei, esperei e lutei para alcançá-lo, vivê-lo. Um desejo de unir à profissão de professora, o ofício da docência, ao ato de pesquisar, me tornando uma pesquisadora. Pois sentia que faltava à minha atuação um movimento reflexivo que me possibilitasse entender o porquê, o sentido das ações implementadas na escola, na sala de aula.

Início minhas aspirações docentes aos 14 anos quando ingresso no magistério no Ensino Médio e, logo após, aos 17 na graduação em Pedagogia. Imediatamente após o término desses processos formativos iniciais, me efetivo profissionalmente quando assumo a sala de aula numa escola pública e periférica, situação a qual me possibilitou vivenciar experiências valorosas e que me fizeram perceber a importância do papel do professor, bem como sua função e o compromisso ético e social da profissão. Nesse caminho, nos últimos nove anos, tenho atuado na Coordenação Pedagógica orientando e acompanhando práticas docentes, organizando o dia a dia da escola, no Estado do Tocantins. Neste tempo de acompanhamento pedagógico, me senti mais inquieta para buscar entender ainda mais a educação e seus desdobramentos. Tais inquietações se intensificam quando, ao acompanhar a implantação do Programa Mais Educação nesta mesma instituição, vivi e acompanhei os desafios de implementar uma política educacional de ampliação de jornada escolar. Encontrava-me num tempo de vários questionamentos, que, por diversas vezes (e razões), se apresentavam sem respostas. O porquê das ações, dos programas e projetos implementados na escola inquietavam-me a saber mais, a conhecer mais. Ao passar o tempo, sigo na busca de respostas, do entendimento dos meus questionamentos.

Atualmente, trabalho em uma escola de Tempo Integral que atende as séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Augustinópolis, localizado na região do Bico do Papagaio extremo norte do Estado do Tocantins. Mais uma experiência

que me instigou a repensar sobre o papel da educação, da escola e de seus profissionais na vida de crianças e adolescentes.

Nesse contexto inicial, destaco ainda em minha trajetória formativa o ingresso no curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), pelo qual desenvolvi a pesquisa intitulada “*Análise da Contribuição do Programa Bolsa Família para o Enfrentamento da Pobreza e o Acesso à Educação de Tempo Integral*”. Fiz uma opção metodológica de revisão bibliográfica e documental, para investigar de que forma o Programa Bolsa Família¹ contribui para o desempenho escolar de seus beneficiários na Escola de Tempo Integral, bem como analisando a educação em tempo integral como elemento importante para a qualificação do desempenho escolar.

Ao ingressar, em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação, no curso de Mestrado, tive a oportunidade de estudar intensamente, conhecer e compreender as políticas educacionais. Comecei, pois, a visualizar não as respostas para as minhas inquietações, mas o entendimento sobre o que norteia a estrutura e o funcionamento da escola pública brasileira, seus limites e suas contradições. Além disso, novos questionamentos e reflexões, cujos estudos e leituras me possibilitaram experimentar e me sentir pesquisadora. Os livros, os artigos e os autores estudados e analisados me impulsionam a um caminho dialético e constante de formação, conduzindo-me a um processo antes desconhecido, não vivido ainda, qual seja: o processo de escrita, de autoria intelectual.

Neste caminho de formação, de aprendizagem contínua, se delineou a temática desta pesquisa. O presente estudo, portanto, é um exercício de sistematização das indagações e questionamentos pessoais e profissionais acima expostos. Desta forma, investiguei e analisei as políticas de educação em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins, em especial de que forma vem sendo implementada e como a escola se (re) organiza para ofertar novas e diversificadas atividades educativas. Identificando, assim, quais os projetos de educação integral propostos por essa rede de ensino, sistematizados na seguinte indagação: escola de tempo integral e/ou aluno em tempo integral?

¹ Programa do Governo Federal de transferência de renda às famílias que vivem no limiar da pobreza. Foi criado pela medida provisória n. 132 em outubro de 2003, transformado em lei n. 10.836 em janeiro de 2004 e regulamentado pelo decreto n. 5.209 do mesmo ano.

Nessa perspectiva, através deste estudo, explorei e perscrutei sobre como têm sido estabelecidas as políticas de educação integral no estado do Tocantins, no período de 2011 a 2018. Da mesma forma, refleti acerca da temática educação integral, analisando a oferta e as condições de sua implementação, ademais fiz um apanhado de teorizações sobre a importância social da escola pública. Há que se notar, segundo Dourado (2007), que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino, pelos aspectos organizacionais, pela construção do projeto político-pedagógico e pela organização e gestão da educação.

No entanto, é importante compreender que a educação é uma política social, e como tal, “ao mesmo tempo em que se afirma como uma política social de caráter universal [...] ela tem sido orientada pela lógica da focalização” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 289). Nesta acepção, Campos (2003) em estudo sobre as políticas de combate a pobreza questiona o impacto dos programas de complementação de renda sobre as escolas públicas, e o maior apoio e investimentos nesses programas do que para a educação. Para Fitoussi e Rosanvallon (1997), como levanta Campos, é a combinação de “três grandes perversões da política moderna: a confusão da política com os bons sentimentos, o gosto pela política espetáculo e a simplificação dos problemas” (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997, p.24).

Assim, a educação é articulada e projetada sob a influência da política macroeconômica direcionada pelos organismos multilaterais, caso, por exemplo, do Banco Mundial, o qual interfere decisivamente nas políticas educacionais. No Brasil, tais influências se consolidam no apogeu do neoliberalismo na década de 1990, marcada por um contexto histórico social que, segundo Libâneo (2013), posiciona a educação como responsável por solucionar os problemas sociais e consequentemente melhorar a imagem deste país “subdesenvolvido”, na era da globalização. Uma era em que se defende a formação para o trabalho, que vulgariza a sentença “nenhuma criança sem escola”, ainda que sem enfrentá-la com consistência política, preconizando mais uma vez a expansão da oferta escolar como condição de superação da pobreza.

Trata-se de um período em que o país vivenciou algumas reformas educacionais, tais como: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) - que em 2007 foi

substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB²); a descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros e; a centralização dos sistemas de avaliação fixando padrões de desempenho para alunos e escola, responsabilizando-os pelo rendimento (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1140).

Nesse contexto, as reformas educacionais contribuiriam, sob os ditames do Banco Mundial, para a estabilização política e como já citamos anteriormente à redução da pobreza. Dado que Mota Júnior e Maués (2014), em análise de relatórios³ do BM publicados em 1999, constataram que “a reforma educacional contribuiria para a estabilidade política, na medida em que garantiria oportunidades iguais a todos os cidadãos” (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1141). Assim, não haveria conflitos sociais, uma vez que as políticas educacionais de inclusão harmonizaria os interesses plurais presentes na sociedade.

Frigotto (2011) ao refletir sobre os circuitos da história na primeira década do século XXI, em especial, as relações entre o projeto societário e a educação, aponta que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI. Aponta ainda, com base em Florestan Fernandes, Antonio Cândido e Demerval Saviani que as reformas não geram mudanças essenciais e que basicamente estão à serviço da lógica de mercado ou, como destaca Saviani (2007), engendra uma pedagogia de resultados guiada pelos mecanismos da chamada “pedagogia das competências e qualidade total” (SAVIANI, 2007, p. 3).

Neste sentido, qual é o lugar da escola? Para Lopes (2009) é primordial que se faça uma análise reconhecendo a relação da “realidade da escola com a concretude da vida social na forma de novos condicionamentos sociais” (LOPES, 2009, p.179). Tais novos condicionamentos sociais – institucionais, econômico, político, cultural e ideológico - emergiram a partir da crise do Estado do bem-estar

² Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

³ Educational change in Latin American and the Caribbean e Educational sector strategy. Disponível em: www.worldbank.org

social⁴, que favoreceu o controle em novas formas de sociabilidade. Para o autor, há diante desse contexto, efeitos e impactos, uma vez que:

Da perspectiva dessa abordagem macroeconômica, acentuam-se algumas consequências: a interferência de agências multilaterais internacionais na organização e estruturação dos sistemas escolares nacionais (sobretudo em países periféricos⁶); a adoção de propostas distintas de regime escolar para sujeitos de classes pobres, sobretudo no sistema educacional público; a mudança do discurso oficial sobre as políticas educacionais; a introdução de mecanismos avaliativos do sistema educacional, com base na produtividade, por meio da definição das prioridades de investimento; o crescente processo de exclusão social; as transformações no estatuto do sujeito contemporâneo; a ruptura ou a dissolução do papel mediador da escola no processo de socialização, entre outras (LOPES, 2009, p.180).

O processo de exclusão social, em face dessas consequências, se acentua e o papel desempenhado pela escola contribui em grande medida para a exclusão escolar. A análise de François Dubet (2003), sobre o lugar da escola numa estrutura social que reafirma processos de exclusão, destaca entre as variantes a consideração de que a “escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão” (DUBET, 2003, p. 44).

Partindo para um olhar pedagógico, vinculado às reformas educativas, no contexto das políticas neoliberais, percebe-se que a escola brasileira assume uma forma dualista ao reproduzir e manter as desigualdades sociais, ou seja, um modelo de escola para os pobres, a do acolhimento, e um modelo de escola para os ricos, a do conhecimento. Libâneo (2012) ressalta que

as políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

A internacionalização das políticas educacionais legitimadas em relatórios, programas, diretrizes, legislação, isto é, em documentos fortalecem a relação entre

⁴ Ver Machado (2003).

educação e pobreza, ou seja, para o BM a educação é o caminho para redução da pobreza, assim, a escola pública brasileira torna-se um lugar de acolhimento social. A expansão da oferta escolar, objetivando a universalização do acesso, implica ser uma escola de mínimos e do básico, transformando-se um espaço de precarização e não de difusão do conhecimento. Conforme consta na Declaração de Jontien, artigo 4:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, **as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores.** Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. **Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho** (UNESCO, 1990 grifos meus).

Fato que, para Algebaile (2009), evidencia o reconhecimento jurídico da educação como direito, nos critérios que garantem seu exercício pautado em legislação, normas e diretrizes específicas a partir de limites mínimos para sua organização e funcionamento, mas por outro lado, preconiza uma escola precária com capacidade inesgotável de produzir desigualdades.

Nessa perspectiva, Libâneo (2016) assinala:

Na linguagem dos documentos do Banco Mundial, a educação é a solução pra prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. A satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho (LIBÂNEO, 2016, p. 47).

Ainda segundo Libâneo (2016), há um desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Deste modo evidencia-se duas orientações curriculares: currículo instrumental ou currículo de resultados imediatos, que defende a

articulação de conteúdos mínimos e necessários ao trabalho e emprego, bem como, a definição de metas e competências, visando também a empregabilidade e; currículo de convívio e acolhimento social, que valoriza a inclusão e atendimento da diversidade social. Vê-se, portanto, que as funções sociais e pedagógicas da escola estão extremamente relacionadas ao desenvolvimento econômico, sobretudo porque “não se trata de uma escola voltada para ensinar conhecimentos significativos, [...] é uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho (LIBÂNEO, 2016, p. 49). Nesse sentido, a proposta de escola de tempo integral, por exemplo, é uma estratégia de combate a pobreza. A escola assume então “outras funções não tipicamente escolares, ou seja, as funções de educadora e protetora” (LIBÂNEO, 2016, p. 50). Ainda segundo o autor, a intenção se operacionaliza na viabilização de ações intersetoriais, numa perspectiva de territorialização articulada pelo Estado – que assume o papel de articulador –, sociedade civil e comunidade escolar.

Estado e sociedade dividem as responsabilidades pela escola pública. Em sua análise, Libâneo afirma:

Não há estratégia melhor do que essa para os interesses dos organismos internacionais: a de construir um pacto social de colaboração entre ricos e pobres direcionado ao atendimento das diferenças para ocultamento das desigualdades sociais, à diminuição dos conflitos e à busca de soluções locais e individuais e dos problemas sociais. A escola, nesse modelo, cabe ser apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres. (LIBÂNEO, 2016, p. 53).

As formulações de François Dubet (2004) ampliam o debate sobre a função da escola, ao desenvolver uma reflexão sobre o sentido e o alcance das políticas educacionais, quando estas almejam a igualdade e justiça escolar. Dentre alguns questionamentos postos, destaco para nossa discussão a garantia das competências mínimas, em resposta aos efeitos dos sistemas meritocráticos, cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades.

Convém ressaltar que na década de 1920, Anísio Teixeira e demais educadores e intelectuais da época, preocupavam-se com a ampliação da oferta

do tempo de escolarização, atrelado à qualidade e ao desafio de expansão. Na busca de superação deste desafio, vieram as reformas educacionais pelo país almejando uma solução teórica e normativa, mas que mesmo assim “ficou muito aquém das pretensões dos reformadores, gerando mudanças limitadas no sistema educacional” (CAVALIERE, 2010. p. 253).

As políticas educacionais de estruturação, regidas principalmente pelas diretrizes constantes do artigo 2º do Plano Nacional de Educação (2014/2024), em especial os incisos “IV- Melhoria da qualidade da educação” e “VIII – Avaliação do padrão de qualidade”, que difundem um movimento pela qualidade, posto ao sistema educacional brasileiro, que desde 2007, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁵, adquirido por meio de avaliações padronizadas e em larga escala, disseminam uma cultura meritocrática e de conseqüente culpabilização dos mais pobres pelo próprio fracasso e insucesso escolar.

Desta forma, Aranda e Lima afirmam que:

a qualidade pretendida e medida pelo IDEB, por meio das avaliações em larga escala e relacionadas ao fluxo escolar, não envolve toda a complexidade do processo educacional. Pensar, pois, apenas o alcance de médias exigidas pelo IDEB como qualidade do ensino é uma forma limitada de pensar a educação. (ARANDA; LIMA, 2014, p. 306).

Em se tratando da oferta de educação integral, Paro (1988), em um estudo sobre a Escola Pública de Tempo Integral – escola pública de jornada completa – também aponta duas constantes presentes nas discussões sobre as tarefas da EPTI: a universalização do ensino e o uso da escola pra solução de problemas sociais. Efetivamente, a escola assume de um lado um caráter assistencial, de outro a disseminação de saber, de conhecimento. Frente aos argumentos prós e contra a extensão da jornada escolar diária e suas funções Paro escreve:

⁵ O IDEB, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Sob o ponto de vista da função pedagógico-instrucional da escola, não há por que voltar-se contra essas funções supletivas, na medida em que elas se constituam, nas condições concretas da rede escolar, em auxiliares ou viabilizadoras da própria função pedagógica. E parece não vir ao acaso, aqui, o fato bastante sabido de que as causas de todos os males econômicos e sociais que provocaram essas novas funções da escola estejam localizadas no nível social mais amplo onde se dá a dominação de classes e a exploração do trabalho. O fato de que a superação da injustiça social e das contradições de classe não se resolvam nos limites da escola, mas deva constituir-se numa luta que perpassasse todo o social, não deve obscurecer a constatação de que a escola tem um papel a cumprir no atendimento ao direito de cidadania relacionado à apropriação do saber historicamente acumulado. **Se nas condições presentes, essa função da escola só pode se viabilizar se ela toma para si funções supletivas que estejam ao seu alcance e que, de resto, contribuem para o exercício de suas funções pedagógicas, não há por que omitir-se, deixando de cumprir com sua parcela e concorrendo para o agravamento da situação de enormes contingentes da população** (PARO, 1988, p. 15 grifos meus).

Arroyo (1988) e Paro (1988) concordam que as propostas de jornada completa não têm preconizado o fator pedagógico-instrucional, concentrando esforços no aspecto formativo, que conseqüentemente, reforça uma visão negativa do social, ou melhor, da pobreza, concebendo-a como um problema moral. Reitera-se assim a necessidade e importância da educação integral, pois “se a pobreza é expressão de degradação moral do espírito, da vontade, dos valores e hábitos, a educação integral será seu remédio” (ARROYO, 1988, p. 6).

Zuchetti; Moura (2017) em um ensaio teórico analisam a relação entre a proposta de uma escola de tempo integral, a doutrina da proteção, direitos sociais e direitos humanos. Um dos pontos constituintes de sua análise diz respeito aos esforços em suscitar a efetivação – creio que inevitável – da educação e proteção em uma única prática. Neste sentido, afirmam que:

Embora o PME tenha uma característica muito peculiar, qual seja, a de oferecer prática (sócio) educativa para sujeitos previamente definidos – considerando-se a sua condição de vulnerabilidade, o que lhe atribui valor de compensação – em adesão ao que no Brasil se definiu como política social; **ao mesmo tempo, o PME tem na necessidade de proteção dos piores situados socialmente, dimensão de direito humano.** A proteção, em especial daqueles em desenvolvimento, é direito humano, o que atribui um novo sentido a expressão ‘de caráter compensatório’ presente, geralmente, nas políticas sociais que vinculadas à seguridade social refere diretamente à sociedade salarial. Assim, compensar passa a significar não somente reposicionar perdas, assumindo forte apelo de proteção dos

mais vulneráveis, em geral, daqueles excluídos da seguridade que os vínculos empregatícios oportunizam. **No caso específico do PME proteger representa ampliar o espaço e o tempo de permanência na escola com vista à equidade social, crescimento na oferta de oportunidades, em especial, às do campo da cultura, no reforço às aprendizagens, no acesso a patamares de cidadania** (ZUCHETTI; MOURA, 2017, p. 271-272 grifos meus).

Nos termos das autoras, essas seriam as práticas sócioeducativas, caracterizando a aproximação da assistência social à educação escolar. Evangelista; Leher (2012), ao analisarem a política educacional brasileira, sob os pressupostos do Movimento Todos pela Educação⁶, mostram que a “virada assistencial da escola” se fundamenta nos Programas Bolsa Família e Mais Educação, o primeiro ao condicionar a frequência escolar ao recebimento do benefício, e o segundo por operacionalizar como sendo uma proposta de educação integral. Evangelista e Leher indicam que:

Um segundo aspecto precisa ser registrado em relação a essa “virada assistencial” da Escola Pública. **Ao se associar a produção da pobreza à má qualidade da escola argumenta-se que os problemas socioeconômicos brasileiros são produzidos no terreno educacional e, portanto, apenas nesta esfera é possível solucioná-los.** Essa racionalização desloca a necessária compreensão das relações capital-trabalho como determinação desses problemas, dirigindo-a ao campo educacional. Individualiza-se tanto a produção das aviltantes condições de existência de parcela importante da população brasileira, como as suas soluções. **Estamos diante do fenômeno do “empoderamento” dos pobres e dos professores, pois deles dependeria o sucesso da escola pública na promoção da ascensão social de seus alunos – pobres. Não resta dúvida quanto ao sentido essencial da política educacional em curso: estamos diante de novas formas da pedagogia do capital** (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 16 grifos meus).

Numa reflexão sobre as relações complexas e variáveis entre o mercado, o Estado e o setor público, Ball (2014) explora o que ele denomina de neoliberalização do mercado. Nesse sentido, “as tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente “dócil e produtivo”, e professores e alunos responsáveis e empreendedores” (BALL, 2014, p. 64). Relaciono este conceito de Ball à afirmação de Evangelista e Leher, ao se reportarem para o fenômeno do

⁶ Esse programa foi fundado pelos presidentes de diversas empresas brasileiras, [...] O projeto/programa agora adotado pelo governo brasileiro, tem desenvolvido metas para a educação brasileira e introduzido ferramentas de monitoramento de desempenho com a ajuda de peritos em educação americanos e brasileiros (BALL, 2014, p. 63).

“empoderamento” citado acima. Para Ball (2014) trata-se da performatividade, o modo como a gestão do neoliberalismo produz em seus praticantes, neste caso, professores e alunos, efeitos que se refletem no comportamento, nas atitudes. “A performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos” (BALL, 2014, p. 66).

Diante desses apontamentos, evidencio a prevalência dos interesses econômicos, que por um discurso equalizador, deposita na educação o meio para combater e reduzir a pobreza. A função social da escola vai se afigurando cada vez mais para o propósito assistencial e cada vez menos para práticas de apropriação do conhecimento histórico-científico, a educação integral e/ em tempo integral torna-se a estratégia que concretiza e reafirma estes preceitos.

Pode-se observar que diversos têm sido os objetivos depositados na ampliação da jornada escolar, de missões sociais de atendimento social ou econômico até a ampliação do repertório cultural dos estudantes e a busca pela qualidade social da educação. É sob tais condições e interrogações que esta pesquisa está direcionada. Compreender, portanto, as concepções, os pressupostos políticos, bem como as normas e diretrizes que conduzem os rumos da educação integral desenvolvida na rede estadual de ensino do Tocantins. Partindo da seguinte questão norteadora e problematizadora: *Como têm sido regulamentadas e implementadas as políticas de educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino no Estado do Tocantins no período de 2011 a 2018?*

Em busca de pressupostos que pudessem responder minha indagação, percebi a necessidade de compreensão da relação entre os organismos multilaterais e as políticas públicas educacionais em nosso país, especificamente sobre a educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins. Pois, como afirma Libâneo (2013), todos os envolvidos no processo educativo, em especial, os professores em exercício, precisam compreender como as diretrizes e normas que regulam as políticas educacionais em nosso país têm relação direta com os aspectos econômicos, sociais e culturais, e que deste modo contribuem para a expansão do capitalismo contemporâneo. Outro, ao conhecer o fio condutor das políticas educacionais entendo que se efetiva uma atuação profissional docente crítica e consciente de/sobre todos os aspectos e fatores que permeiam sua realidade escolar e educativa. Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo geral:

Investigar os princípios, concepções, normatização e procedimentos que organizam a educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins.

Especificamente, para compreender as políticas de educação em tempo integral, foram delineados os seguintes objetivos: (a) Analisar os documentos que regulamentam as políticas educacionais de Educação Integral e/em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino do Tocantins; (b) Identificar e examinar as concepções e princípios políticos educacionais de Educação Integral no Estado do Tocantins e; (c) Conhecer e refletir sobre a implementação das políticas de educação integral e tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins, focalizando a organização de tempos e espaços educativos.

O intuito não é fazer uma mera descrição de como o sistema de ensino público estadual do Tocantins implementa as políticas de educação integral, mas estabelecer analiticamente as concepções que orientam as práticas de educação integral seja na escola regular ou na escola de tempo integral, destacando principalmente o papel da escola na formação integral do indivíduo.

Desta forma, o olhar investigativo foi direcionado para o recorte temporal de 2011-2018. Tal seleção deve-se ao fato de 2011 ter sido um ano de importantes publicações institucionais acerca dessa política, considerado o período de criação e implantação de um projeto de educação integral na rede estadual de ensino. Segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), esse ano marcaria a promoção de uma “educação integral e humanizada” para todo o Estado do Tocantins.

Partindo para as discussões conceituais, utilizei as contribuições teóricas e analíticas de diversas autoras/autores e pesquisadoras/pesquisadores, dentre estes: Coelho (1996, 2004, 2009), Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2014), Dourado (2008), Santos (2009) e Menezes (2007). Considerei também, para compor o repertório analítico dessa ação investigativa, a concepção de Anísio Teixeira sobre a formação completa e a necessidade de ampliação da jornada escolar. Esse conjunto de contribuições teóricas me possibilitou analisar e compreender epistemologicamente o meu objeto de pesquisa.

O ato de pesquisar e o agir investigativo engendrou a reflexão sobre o percurso metodológico. Assim, “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22). É nessa tessitura da investigação que me propus a pesquisar, a fazer um estudo rigoroso

sobre as políticas de Educação Integral. Interpretando a realidade numa postura teórico-epistemológica que me possibilitasse demonstrar que o conhecimento produzido é fidedigno e relevante teórica e ou socialmente. (LUNA, 2011, p.14).

Ressalto ainda, que a abordagem construída foi de cunho qualitativa. Para Minayo (2008), a pesquisa qualitativa avalia a conduta das pessoas, fundamentada nos conhecimentos, crenças, percepções, opiniões e induções de modo generalizado e, a quantitativa “tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática”. Na visão de Mirian Goldenberg:

A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um *cruzamento* de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. (GOLDENBERG, 2004, p.62)

Este cruzamento me permitiu tecer uma análise sobre os diferentes dados e informações contidos nos documentos selecionados (oficiais), do modo que, defini e como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica constituiu-se primeiramente como um apanhamento de toda a literatura sobre a temática para aproximação do campo investigativo, na medida que me coloquei a averiguar a expansão de pesquisas e referências de cunho bibliográfico em livros, artigos e periódicos através de leitura aprofundada, seguida de leitura seletiva. Para Gil, a pesquisa bibliográfica:

é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2008, p. 50).

Associado à pesquisa bibliográfica utilizei, a pesquisa documental, que me permitiu recorrer a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, exigindo assim uma análise cuidadosa (OLIVEIRA, 2007). A pesquisa documental foi desenvolvida por meio das seguintes fontes: Leis Nacionais; Leis Estaduais; Decretos; Portarias; Manuais de orientações; instrução normativa; Manuais de orientação pedagógica de implantação da educação de tempo integral no Tocantins;

manuais de orientação, normativa e de implantação do Programa Mais Educação; Sites e Portais do governo estadual.

Buscando ampliar as possibilidades de estudos e reflexões no campo da educação integral – ao abordar as diferentes iniciativas de educação integral desenvolvidas no país e que têm influenciado as políticas educacionais contemporâneas – e estabelecer analiticamente as concepções que orientam as políticas de educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino no Estado do Tocantins, organizei esta dissertação em cinco capítulos:

No capítulo 1, a “Introdução”, começo apresentando minha trajetória acadêmica bem como o que motivou a escolha do tema e objeto de estudo, a problemática norteadora da pesquisa, os objetivos e a relevância da pesquisa. Faço ainda, uma breve exposição da metodologia utilizada na pesquisa.

No capítulo 2, intitulado “Políticas Educacionais de Educação Integral e Tempo Integral no Brasil: A escola como foco”, realizo uma exposição sobre a constituição da educação e da escola pública, para em seguida, evidenciar a educação integral e em tempo integral no Brasil, descrevendo as experiências históricas desde a década de 1930, impulsionada pelo educador brasileiro Anísio Teixeira até as iniciativas atuais.

No capítulo 3, nomeado de “Educação integral e escola de tempo integral: analisando conceitos e definições”, apresento o levantamento teórico e as análises conceituais que embasaram a pesquisa. A abordagem teórica estudada discutiu sobre as concepções de educação integral, educação integral em tempo integral e escola de tempo integral. Encerro o capítulo analisando o contexto de proposições que assentam a escola e o aluno em tempo integral.

No capítulo 4, “Políticas Educacionais no Tocantins: Educação Integral e/ou Escola de Tempo Integral?”, apresento um breve diagnóstico e elementos que explicitam os aspectos educacionais do estado do Tocantins, considerando a análise sobre as políticas de educação integral na rede estadual do Tocantins.

No capítulo 5, “Políticas de Educação (integral) e/em Tempo Integral no Tocantins: Análise dos Princípios e Regulamentação na Rede Estadual de Ensino”, faço a exposição da metodologia da pesquisa, e de como me organizei pra realizar a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Destina-se ainda este capítulo, a apresentar o exercício analítico sobre as categorias identificadas durante a análise documental, assim organizadas: (a) Educação básica de tempo integral na rede

estadual do Tocantins; (b) Educação integral e Humanizada; (c) Territórios educativos: Integração de políticas educacionais e sociais.

Nas considerações finais, faço uma síntese do processo da pesquisa diante dos objetivos, descrevo os resultados e reflexões a partir das discussões empreendidas em cada categoria analítica e apresento a significação desta pesquisa para minha atuação profissional.

2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: A ESCOLA COMO FOCO

Neste capítulo, discorreremos acerca da educação e da constituição histórica da escola pública, abordando principalmente sobre a Escola de Tempo Integral na perspectiva das políticas educacionais, no Brasil. Serão destacadas as iniciativas e primeiras experiências de ampliação da jornada escola, bem como seus respectivos idealizadores, que contribuíram para a inserção da temática nas práticas e nos planos de governos, assim como na legislação educacional brasileira.

Vale, neste sentido, afirma que:

Tenho por pressuposto teórico-prático que a Educação, como prática social, não será suficientemente compreendida sem que se considere a sua articulação com a *prática política*, a *prática econômica* e a *prática cultural* de um país, nação, continente ou da totalidade mundo (VALE, 2012, p.77).

Pensando sobre a importância do contexto político, social e cultural da educação é que descreverei o percurso histórico do surgimento da instituição escolar, relacionando seus princípios pedagógicos ao tipo de sociedade e suas características, configurando uma abordagem diagnóstica da realidade de cada período histórico, ainda que de maneira sucinta.

A Modernidade, considerada por muitos estudiosos como um período histórico de revolução pedagógica, inaugura uma interrupção nos modos econômico, social, cultural estabelecido pelos preceitos da Idade Média que até então estavam estáticos. Para Cambi (1999), na Idade Média, família e escolas se constituíam por aspectos diversos: a família organizada de forma ampla e dispersa, onde prevalecia a autoridade do pai (figura do homem, detentor do poder), sem demonstrações de afetos, apresentando-se como modelo de núcleo econômico; a escola sem uma estrutura articulada, com uma didática pouco definida e consciente, mas sobretudo uma escola que se apresentava religiosa, ligada aos mosteiros e às catedrais.

A instituição escolar nasce nesse contexto medieval, sob o comando de uma Igreja opressora e dominante, cabendo aos religiosos o papel de especialistas na transmissão do saber. Para alguns autores, como Bourdieu e Passeron (1975), a escola se torna um instrumento de reprodução social. Teóricos críticos da reprodução social, os mesmos autores discorrem que o sistema escolar controlado

pela elite dominante reproduz desigualdades, configurando-se em violência simbólica por meio da ação pedagógica.

Compreende-se que o termo de violência simbólica, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não-violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica. Compreende-se ao mesmo tempo a dependência dessa teoria geral das ações de violência simbólica (sejam elas exercidas pelo curandeiro, pelo feiticeiro, pelo padre, pelo profeta, pelo propagandista, pelo professor, pelo psiquiatra ou pelo psicanalista) a uma teoria geral da violência e da violência legítima. Dependência de que é testemunha diretamente a substituíbilidade das diferentes formas de violência social, e, indiretamente, a homologia entre o monopólio escolar da violência simbólica legítima e o monopólio estatal do exercício legítimo da violência física (BOURDIEU; PASSERON 1992, p. 13).

É importante entender que a escola não é neutra, que há no sistema escolar uma imposição de significações e a naturalização da cultura dominante - expressões de violência simbólica - difundida no ambiente escolar, que desde sua constituição até os dias de hoje, reafirmam o caráter reprodutor das desigualdades sociais. Conforme Cambi (1999), o Estado é o centro motor de todo o projeto de pedagogização e de controle que manipula as demais instituições a seu favor, tornando-o absoluto e centralizado. Família e escola tornam-se assim as principais instituições a serviço do Estado com o dever de cuidar da instrução de crianças e adolescentes.

Sobre o nascimento histórico dos modernos sistemas escolares, Rui Canário aponta que:

A construção histórica da escola moderna supõe, por um lado, a invenção da infância e, por outro lado, a emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica, exercida num lugar e num tempo distintos das outras atividades sociais, submetida a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização escolar (CANÁRIO, 2008, p.74).

A invenção da infância é uma das características da pedagogia moderna, a criança passa a ser o eixo central do processo educativo, sobretudo na interação e na participação na construção do seu próprio conhecimento. Na escola moderna há

uma valorização do tempo infantil, a preocupação com a instrução formal associada também com a formação social da criança e do adolescente.

É, portanto, um período influenciado pelo Iluminismo, que destacava a importância da razão humana. O século XX é marcado por vários momentos com intuito de contrapor os princípios e métodos da escola tradicional oriunda do período moderno. E, ainda segundo Vale (2012), com a Revolução Francesa a instrução pública adquire fundamental importância e as preocupações com a educação popular tomam impulso com a formação dos Estados Nacionais. Dubet (2011) reitera que a Escola Republicana Francesa torna-se um modelo exemplar de desenvolvimento social e educativo no século XX.

Emerge, pois, uma escola laica, universal e imbuída do propósito de gerar um novo ser humano, como afirma Vale:

A visão burguesa faz-se hegemônica e através de “intelectuais orgânicos” dissemina os ideais da nova ordem socioeconômica e sócio-política. Muitas serão as conquistas teóricas e práticas da burguesia revolucionária no campo da instrução: universalidade, laicidade, estabilidade, renovação cultural, valorização do trabalho, da literatura e dos aspectos considerados fundamentais à boa educação, formação intelectual, científica, física, moral e cívica. A Educação é vista, agora, como **prática social** que poderá resgatar a humanidade através de uma nova consciência civil baseada nos direitos do homem e do cidadão e numa concepção científica do mundo. O novo homem educado será livre, crítico, fraterno e igualitário (VALE, 2012, p. 81).

Segundo Canário (2008), observa-se o advento de uma escola das “promessas”: desenvolvimento, mobilidade social e de igualdade. Caracterizada pela democratização do acesso e pela transição de escola elitista para escola de massas. Tornou-se então um grande desafio o cumprimento das “promessas” diante da ampliação da oferta escolar, visto que a escola, inúmeras vezes, se configurou reprodutora de injustiças e desigualdades. O declínio dessas promessas favoreceu a emergência de discursos e posições públicas que passaram a afirmar a crise da escola.

No que diz respeito ao Brasil, a partir das formulações de Canário, postulo algumas indagações: Mas, então, que tipo de escola é necessário? Democrática, única, de Tempo Integral? Qual escola para o Brasil? Neste sentido, as reflexões sobre estes questionamentos nos remetem a revisitarmos historicamente o cenário brasileiro diante das políticas públicas educacionais. No período colonial bem como no período imperial as práticas educativas eram realizadas pelos religiosos e

destinava-se apenas às elites. Somente em 1824, com a primeira Constituição Brasileira, a instrução primária torna-se gratuita a todos os “cidadãos”, eximindo os escravos, e posteriormente conjugado por um Ato Adicional é retirado das províncias a responsabilização sobre a instrução popular. Assim, filantropicamente, intelectuais da época se encarregam de instruir pobres brancos, negros libertos e escravos. Na *primeira república*, a instrução é tida como uma característica primordial de diferenciação da elite e das camadas médias urbanas, período que cerca de 65% da população acima de 15 anos é analfabeta, sendo assim considerada marginal e incapaz. Este é considerado um grave problema da nação (HADDAD; DI PIERRO, 2000; DI PIERRO; GRACIANO, 2003; BEISIEGEL, 2010).

A partir desta conjuntura, especialmente a partir da década de 1920, é que se iniciam as primeiras políticas públicas em detrimento de remediar o mal que se alastrava no país: o analfabetismo. É importante destacar que as ações de combate e erradicação do analfabetismo, as mudanças no campo educacional se consolidaram por força dos intelectuais integrantes do Instituto de Estudos Brasileiros (ISEB), do Movimento da Cultura Popular (MCP), da Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler, do Movimento de Educação de Base (MEB), dos Centros Populares de Cultura (CPCs). Destaco também, dentre essas iniciativas, a criação do Ministério da Educação e Saúde no ano de 1930, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) no ano de 1938, e a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942.

Prevalecia então no país uma política de cunho elitista, excludente, marcada pela desigualdade social entre ricos e pobres e em acentuada miséria, principalmente nas regiões norte e nordeste. Economicamente, era predominante o comércio de café, através do liberalismo econômico, modelo pelo qual o Estado atuava o mínimo possível. A situação de pobreza se agrava com a crise do café e a condição de miséria é fortalecida pelo desemprego. É neste contexto que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova almejava e defendia a oferta de uma educação única, leiga e gratuita para crianças, jovens e adultos. Foi, a meu ver, uma década “rica” para os avanços e conquistas no campo educacional de caráter legal e legítimo. Já que é na Constituição Federal de 1934 que se estabelece como dever do Estado a oferta do ensino primário gratuito e extensivo aos jovens e adultos.

Antes, porém, é importante ressaltar que as décadas de 1920 e 1930 foram períodos de várias reformas nos sistemas estaduais de educação pública, que “além

da preocupação com a ampliação das vagas tenderam no decorrer dos anos 20, a também incorporar uma concepção de escola com tarefas e responsabilidades sociais ampliadas” (CAVALIERE, 2010, p. 251). Estas reformas, cada qual com seus expoentes, divergiam quanto à organização, finalidades e função da escola pública, desde uma concepção baseada na pura alfabetização e reduções de tempo de ensino até a necessidade de sua ampliação.

Nas palavras de Shiroma, Moraes e Evangelista,

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) contribuiu definitivamente para pôr em relevo as clivagens ideológicas existentes entre as forças em confronto. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores e intelectuais, o documento dirigido ao povo e ao governo trazia a marca da diversidade teórica e ideológica do grupo que o concebeu. Mas apresentava ideias consensuais, como a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos (co-educação). Movia-se, ainda, no âmbito das concepções educacionais de recorte escolanovista, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 23).

Elabora-se, assim, o princípio da Escola Nova, definido como um movimento de renovação de ensino, um movimento ativista potencializado pela necessidade de reformulação de ideias e práticas antigas. No Brasil, o movimento da escola nova foi desenvolvido principalmente pelo educador Anísio Teixeira, que em sua formação tomou contato com as obras de Dewey, que lhe deram as bases teórico-filosóficas para também propor uma reformulação sobre a escola pública brasileira de qualidade, um ideário pedagógico pautado nos princípios da ciência e democracia.

Neste sentido, Bortoloti e Cunha afirmam que:

Teixeira compreendeu que a pedagogia Deweyana tinha bases em uma filosofia que assumia papel ativo na vida social e política e buscava assumir a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da democracia e para a formação de cidadãos dotados de uma mentalidade moderna e científica, aberta à mudança e à cooperação. (BORTOLOTTI; CUNHA, 2010, p. 4).

Para Anísio Teixeira, a concepção de uma formação ampla está necessariamente relacionada ao aumento da jornada escolar. Efetivam-se assim algumas das condições históricas que favoreceram a discussão sobre a ampliação da jornada escolar, de educação integral e de tempo integral no Brasil. Concepção

esta, que vai reverberar nas experiências históricas de políticas e programas dirigidos à ampliação do tempo de escola.

Dessa forma, Anísio Teixeira fomenta a necessidade de uma nova escola:

(a) porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação – a família e a própria sociedade – não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade mesmas, (b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade, (c) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução, (d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver (TEIXEIRA, 1997, p. 89).

Neste propósito, Anísio Teixeira propunha uma educação integral que fosse expandida e de qualidade, desafio posto ao sistema público de ensino, bem como mudanças estruturais de métodos e processos. Idealizou a criação de escola-classe e escola-parque, quando em 1950 concretiza-se o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, uma espécie de escola experimental com jornada ampliada visando o pleno desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural. Esta e outras experiências de ações educativas em tempo integral serão descritas a seguir.

2.1 Experiências Históricas em Tempo Integral

No intuito de melhorar o ensino público no Brasil e massificar a escolarização, entra na pauta dos “renovadores” a ampliação da jornada escolar com bases na formação integral do indivíduo. Nessa perspectiva, a educação integral é concebida tendo como referência o pragmatismo americano de John Dewey, o qual acredita ser a educação uma reconstrução da experiência. É a partir deste conceito que analisaremos as políticas educacionais de educação em Tempo Integral no Brasil.

Conforme Dewey:

O termo experiência pode interpretar-se seja como referência à atitude *empírica*, seja como referência à atitude *experimental*. A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe, frequentemente, ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. De fato, a tarefa da educação poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência. A educação toma o indivíduo enquanto relativamente plástico, antes que experiências isoladas o tenham cristalizado a ponto de torná-lo irremediavelmente empírico em seus hábitos mentais. (DEWEY, 1959a, p.199).

Dewey propõe uma escola experimental, onde se incluam nas atividades práticas, ou melhor, na experiência os temas de estudos, possibilitando às crianças abstraírem conhecimentos a partir de uma experiência concreta, vivida. Nesse sentido, Cavaliere (2002) destaca que a leitura de Dewey aponta para o entendimento da educação como vida e não como preparação para a vida.

Do ponto de vista de Cavaliere, no Brasil,

a gestação para uma nova identidade para a escola fundamental impõe que se criem condições para o estabelecimento de um convívio intenso, autêntico e criativo entre todos os elementos da comunidade escolar. Ou seja, é preciso que a escola seja um ambiente onde as crianças e adultos vivenciem experiências democráticas. Só a partir delas será possível construir essa nova identidade (CAVALIERE, 2002, p. 267).

É na perspectiva de uma educação democrática que Anísio Teixeira propõe, após aproximação e estudos da vida e obra de John Dewey, uma escola em Tempo integral que pedagogicamente realize experiências sociais e culturais visando à formação integral do indivíduo. Cavaliere afirma que, segundo Dewey, “é preciso que a vida escolar seja uma seleção daquelas experiências que possam constituir “modelos vivos” de uma sociedade almejada” (CAVALIERE, 2002, p. 259). Há, portanto, a necessidade de espaço físico adequado e tempo ampliado para o pleno desenvolvimento desta nova proposta pedagógica, idealizando assim as conhecidas escolas-classe e escola-parque.

2.1.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro

A primeira experiência histórica de educação em tempo Integral no seio das políticas públicas educacionais no Brasil foi projetada por Anísio Spínola Teixeira, grande educador brasileiro que, inspirado no pragmatismo americano de John Dewey, concebeu em 1950 na cidade de Salvador, no Estado da Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

As escolas-classe e escolas-parques como ficou conhecido o Centro (em referência a seu modelo organizacional), já fazia parte de seus projetos educacionais desde a década de 1930, quando se tornou diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, mas foram abandonadas na conjuntura do Estado Novo, no período presidencial de Getúlio Vargas. Marco que evidencia um retrocesso nas tentativas de reformar a educação nacional.

Ao reestabelecer-se no governo, agora como Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, Anísio Teixeira, segundo Mosna (2014), promoveu a expansão do ensino fundamental e médio, em escolas na capital e no interior e, em 1950, implementou sua grande experiência de educação integral, a qual o projetou internacionalmente.

Anísio Teixeira previa que:

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, um prédio adequado e econômico, o 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 (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

Foi sem dúvidas um grande desafio arquitetônico e pedagógico, mas foi também uma grande inovação educacional que proporcionou aos alunos ali atendidos, diferentes atividades. Na concepção de Anísio Teixeira, era uma proposta não somente para o bairro da Liberdade em Salvador – concentrava-se geograficamente um número significativo de pessoas que viviam nos limites da pobreza e vulnerabilidade social -, onde se localizava o Centro, mas um “ensaio” de solução para o sistema público de educação no Brasil, um tipo de escola para todos.

Segundo Clarice Nunes (2009), tratou-se de um processo de democratização que permitia manter séries escolares, prolongar o dia letivo, enriquecer o programa com atividades educativas e preparar o professor para funções mais amplas. Ainda segundo Nunes (2009), não era uma escola que oferecia uma educação complementar à educação recebida na família, mas uma educação ampla ofertada às crianças de todas as classes sociais.

Terezinha Eboli, ao transcrever o discurso de Anísio Teixeira na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mostra a preocupação em ser uma escola complementar às demais instituições:

Essas instituições fundamentais são o Estado, a Igreja, a Família e a Escola. De todas elas não parece controvertido afirmar que a mais deliberada, a mais intencional, a mais dirigível é a escola. Teremos, assim, de procurar, mais diretamente, a atuar nessa instituição básica que, de certo modo, entre nós, deverá suprir as deficiências das demais instituições, todas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, a seus objetivos. (EBOLI, 1971, p. 14).

Percebe-se, neste sentido, mais uma vez a importância da escola, a qual, na visão de Anísio, é uma instituição que apresenta potencial para transformação da sociedade. Atributo este que família, igreja e Estado não conseguem desempenhar, pois são insuficientes. Por isso, segundo Borges (1994), predomina a ideia de uma escola compensatória em razão da ampliação da jornada escolar mantendo a criança por mais tempo na escola.

Propõe então que saia de cena uma escola de função alfabetizadora, ensinando o mínimo, características da instrução primária, para a implantação de uma escola elementar que possibilitasse especialmente às camadas populares vivências significativas. A escola parque seria então símbolo para todo o país, pelo menos como proposta, conforme cita seu fundador, do ideal de escola com formação completa:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe 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 sua civilização — esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser

possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

A implantação de uma reforma educacional que previa, sobretudo, mudanças e estratégias curriculares para se alcançar a chamada formação completa ou integral. Agrupados por interesses e idade, os alunos da escola-parque tinham acesso a atividades como artes aplicadas; jogos, recreação e ginástica; Grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja; música instrumental, canto, dança e teatro, leitura, estudo e pesquisa. E ainda, assistência médico-odontológica e alimentar aos alunos (NUNES, 2009, p.126). Através de um ensino diversificado, sem determinar promoções ou reprovações, mas um programa totalmente desenvolvido através de centro de interesses ou unidades de trabalho, que tragam significado para a vivência social dos alunos (EBOLI, 1971, p. 22-23).

Neste sentido, Eboli destaca:

Objetivos gerais do CECR: a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles; b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico; c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e a outros (EBOLI, 1971, p. 20).

A função educacional do CECR fica evidente quando se analisa seus objetivos gerais, os quais demonstram interesse em formar o jovem pobre, ou melhor, em direcionar a educação integral aos jovens da classe popular.

Em relação a implantação do CECR, Paro afirma que é importante:

Notar que, embora a quantidade esteja subjacente às propostas, já que elas são formuladas com a pretensão da disseminação para todo o sistema, o que sobressai, na verdade, é a maior preocupação com a qualidade, com a formação integral, na medida em que a concretização de tais propostas só se pode dar para parcelas muito restritas da população. [...] de implantar uma escola de período integral voltada para a formação do cidadão. Esse Centro, composto de quatro “escolas-classes” e uma “escola-parque” visava atender jovens das classes populares em regime de período integral. (PARO, 1988, p. 191).

Diante das concepções produzidas, pela visão de Nagle (1920; 1974), convivem um movimento de “entusiasmo pela educação”, centrado na quantidade, e um movimento de “otimismo pedagógico”, com foco na qualidade. Paro (1988) levanta alguns questionamentos sobre a ampliação da jornada escolar, sobre os princípios escolanovistas quando propõe formar o cidadão da camada popular. Neste sentido, a proposta de escola-classe e escola-parque, de Anísio Teixeira, ao eleger a educação integral em tempo integral como “salvadora” dos problemas educacionais, traz um desafio recorrente em nome da “expansão e qualidade”.

Alguns princípios escolanovistas são identificáveis às reformas educacionais na década de 1990, fato levantado no texto “*O resgate da escola nova pelas reformas educacionais contemporâneas*”, das autoras Roselane Fátima Campos e Eneida Oto Shiroma, dentre as dimensões postas no texto, destaco duas, a saber:

A primeira dimensão refere-se à função socializadora da escola:

Tanto na Escola Nova como nas reformas atuais, atribui-se à instituição escolar uma função socializadora, que pode ser observada em dois aspectos fundamentais: 1) a necessidade de a educação desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos nos indivíduos, adequados aos novos tempos, cumprindo, portanto, sua função de criar disposições subjetivas, adaptativas e 2) a ideia de que a educação escolar deve ser uma educação para a vida, ligando-se de forma estreita às necessidades do mercado de trabalho e aos processos de modernização industrial. (CAMPOS; SHIROMA, 1999, p. 486-485).

O segundo destaque refere-se a dimensão que vê a educação como equalizadora das desigualdades sociais:

Da mesma forma que o discurso escolanovista propunha a construção de uma “hierarquia democrática” calcada nos méritos individuais, o discurso justificador das reformas atuais propõe a educação como caminho para a equidade social visto que, ao centrar-se no desenvolvimento de capacidades e competências, considera o background de cada aluno como ponto de partida, referência a partir da qual os itinerários ou trajetórias educacionais se constroem. Esta perspectiva, que põe a finalidade da educação no plano estritamente pessoal, constitui-se como a base de legitimação para o ideário meritocrático uma vez que, em sociedades competitivas, novos dispositivos devem ser articulados para ocultar os intensos processos de exclusão social (CAMPOS; SHIROMA, 1999, p. 489).

Esses destaques elencados são uma forma de refletir sobre a função da escola pública e os desafios da universalização do ensino, quando se coloca como citei anteriormente, a solução para os problemas. Comportamento adequado para convívio ligado às necessidades do mercado de trabalho e industrialização, cabendo ao indivíduo (alunos), por meio de seu desempenho – através da educação escolar – ascensão social culminando assim na equalização social: sem desigualdades, sem pobreza.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro surge como proposta de uma escola com funções educativas que visem a construção de uma sociedade democrática. Desta forma, é a experiência que marca o início da trajetória brasileira de Escola de Tempo Integral com a perspectiva de formação integral no país. Outras iniciativas foram geradas tendo como base a experiência postulada por Anísio Teixeira, como veremos a seguir, no estado do Rio de Janeiro.

2.1.2 Centro Integrado de Educação Pública

Na década de 1980, a educação como direito de todos e dever do Estado volta a fazer parte das lutas e movimentos sociais pela redemocratização do país, que até então, devido ao golpe militar de 1964 estava reprimido. Apesar das dificuldades, do cenário de extrema miséria, das mazelas que identificavam o Brasil, o final do século XX foi um período de grandes conquistas e avanços no campo educacional. A preocupação dos intelectuais em, a partir de estudos sociológicos – área em ascensão naquele período –, propor ações que solucionariam os problemas, acreditando que a democratização da educação alavancaria o desenvolvimento do país.

Dentre estes intelectuais estava Darcy Ribeiro. Antropólogo e político, defensor de uma escola pública em Tempo Integral e influenciado por Anísio Teixeira, acreditava então, segundo Bomeny (2009), que a escola em tempo integral abriria espaço ao processo civilizador, como uma resposta sociológica a um problema estrutural. Era uma "revolução no sistema educacional", através das escolas de novo tipo, de tempo integral, [...] a "grande virada na educação" (MIGNOT, 1989, p.45).

Os Cieps surgem como forma de resgatar e garantir o direito à educação. Leonel Brizola e Darcy Ribeiro pretendiam, como política de governo, ofertar um ensino público e democrático, que os levou a construírem o Programa Especial de Educação (PEE) I e II, que conforme Paro tinha as seguintes metas:

Garantia mínima de cinco horas de permanência na escola; promoção de cursos de reciclagem para os professores; produção do material didático destinado à alfabetização e à 5ª série; oferecimento de, no mínimo, uma refeição diária completa aos alunos das escolas públicas; fornecimento de material didático aos alunos, nas próprias escolas; construção de quinhentos CIEPs até março de 1987; criação de um programa de Educação Juvenil no horário noturno, para jovens de quinze anos e mais; criação de escolas de demonstração em diferentes localidades do Estado; reformulação e regulamentação da carreira do magistério. (PARO, 1988, p. 19).

Darcy Ribeiro, convicto e comprometido com a necessidade de mudança, empreendeu nos governos de Leonel de Moura Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994) os Centros Integrados de Educação Pública com intenções administrativas e pedagógicas específicas que serviriam de modelo para as outras escolas. De fato, com projeto arquitetônico de Oscar Niemayer, foram consolidados ativamente 506 Cieps em áreas onde havia maior concentração de pobreza, constituídos por três estruturas distribuídos em pavimentos com salas de aula, centros médicos, cozinha, refeitório, banheiros, áreas de apoio e recreação, ginásio esportivo, biblioteca e dormitórios (MIGNOT, 1989; CAVALIERE; COELHO, 2003).

Esse espaço foi constituído para o desenvolvimento das diversas atividades, como: a ampliação da jornada escolar (extensão do tempo), a preocupação com a formação docente e a oferta de uma educação integral de qualidade. Não obstante, afirmava-se que a “escola de Tempo Integral seria a chave da solução do problema do menor abandonado” (BOMENY, 2009, p. 116).

Voltado aos interesses populares, os Cieps ofertariam uma educação escolar específica para desenvolver intelectualmente a massa popular. Segundo Paro (1988), Ribeiro defendia que as crianças apresentavam baixo rendimento escolar devido à limitação do tempo escolar e ao tratamento igual que crianças socialmente desiguais recebiam na escola. Pois as crianças renderiam muito mais se fossem tratadas a partir das suas próprias características.

Sobre a concepção pedagógica dos Cieps, Mauricio aponta que:

tem como princípio assegurar a cada criança de 1^a a 4^a séries um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. ***De posse deles, a criança tanto pode prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio fundamental é o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto.*** A escola deve servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade. (MAURÍCIO, 2003, p. 1-2, grifos meus).

Assim sendo, a proposta pedagógica deveria cumprir a premissa de criação dos Cieps, a saber: repensar o papel da escola e a ela atribuir a função de ascender cultural e intelectualmente aos mais pobres. Conforme sua proposta pedagógica, eram desenvolvidas diversas atividades no espaço e no tempo escolar, como sala de leitura, vídeo, estudo dirigido, expressão artística (atuação de um animador cultural), educação juvenil, alunos residentes, todos estes projetos tendo como centro o aluno, numa perspectiva de aquisição de conhecimentos de forma ativa que envolve professor e alunos num processo dinâmico e de constante aprendizagem.

O Ciep foi uma política educacional desafiadora e ousada de um governo que tinha como lema através da educação “salvar as crianças”. Uma proposta assistencial e pedagógica, que foi também alvo de muitas críticas político-partidárias, pois se convencionou defini-la como ação eleitoral, já que compunha o plano de governo “Priorizar a educação”. Visto dessa forma pela sociedade, percebeu-se que esta experiência não cumpriu as suas prerrogativas projetadas inicialmente. Cavaliere (2003), ao realizar uma pesquisa sobre a experiência dos Cieps, apresenta os desafios de efetivação da proposta pedagógica inicial, a saber: a precariedade dos dados e estatísticas oficiais; o forte conteúdo político partidário que envolve esse conjunto de escolas; a diversidade de caminhos entre os Cieps da rede estadual e municipal, bem como suas diversidades internas.

Lígia Martha C. da C. Coelho e Dayse Martins Hora (2009) também realizaram um estudo que discutiu a relação diversidade curricular e educação integral – com material da quarta fase da pesquisa Análise Situacional das Escolas Públicas de Horário Integral – propondo investigar se após quase vinte anos de criação dos Cieps, estariam estes trabalhando conforme a proposta inicial. Este estudo constatou que a maioria dos Cieps pesquisados não trabalha educação

integral em tempo integral. Ainda analisaram, dentre outras constatações, que professores e demais profissionais não compreendem claramente educação integral, o que as direcionou “para uma reflexão acerca da eficácia das políticas públicas educacionais no estado do Rio de Janeiro, bem como sobre seu planejamento e implantação” (COELHO, 2009, p.186).

O Centro Integrado de Educação Pública, no Estado do Rio de Janeiro, com a proposta de ampliação do tempo escolar e de formação ampla das crianças, adolescentes e jovens, foi uma experiência significativa para educação brasileira, notadamente conhecida e que inspirou outras iniciativas pelo país. A exemplo, como apresento a seguir, o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

2.1.3 Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

Outra experiência na perspectiva de escola em tempo integral no Brasil foi a criação dos Centros Integrados de Apoio à Criança no governo presidencial de Fernando Collor de Mello no ano de 1991. Mais uma política social que tinha como finalidade mestra através da integração entre os setores da educação, saúde e assistência social, tirar da situação de miséria cerca de 15 milhões de crianças e adolescentes, número apontado conforme Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 1990. Segundo Menezes e Santos (2001) a proposta era de construir cinco mil centros em todo o país, semelhante ao modelo Cieps implantado no estado do Rio de Janeiro, com uma arquitetura que pudesse através de áreas e acessos interligados possibilitar o desenvolvimento de diversas atividades sejam elas práticas ou teóricas, atendendo creches e pré-escolas, e ensino primário de primeiro grau (ensino fundamental).

Os Ciacs faziam parte de um projeto maior chamado “Projeto Minha Gente” que conforme o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (1992) objetivava promover o bem-estar da criança e do adolescente, conferindo a mais absoluta prioridade aos seus direitos, a sua sobrevivência, à sua proteção e ao seu desenvolvimento. Reconhecendo-se que a criança é a base de todo o processo de construção de uma sociedade nova.

O projeto tinha como compromissos básicos:

i) a garantia de oportunidades de atendimento para todas as crianças, independentemente de sua origem e sexo: i) o desenvolvimento de ações múltiplas, a serem realizadas por diferentes setores sociais; iii) o aproveitamento de iniciativas e a articulação com instituições e equipamentos já existentes nas comunidades; e iv) o atendimento integral à criança e ao adolescente de uma determinada comunidade, juntamente com seu núcleo familiar-(INEP, 1992, p.2).

Acreditava-se que esses compromissos poderiam ser cumpridos e fortalecidos no CIACS, pois conforme consta no projeto ofereciam condições ideais para o desenvolvimento de atividades que culminariam com atenção integral. Assim “o governo federal se propôs a reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes que habitam as periferias dos maiores aglomerados urbanos do país” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p.6).

Com o fim do governo Collor o projeto é alterado para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — Pronaica. Os Ciacs são reconfigurados pela nova gestão passando a se chamarem de Centro de Atenção Integral à Criança – CAICs, independente das condições do espaço físico, ou seja, o Ministério da Educação ao assumir este projeto – antes gerenciado pela Legião Brasileira de Assistência -, desmistificou a necessidade de desenvolver uma formação integral em espaço específico, passando a disseminar que várias atividades podem ser desenvolvidas mesmo que não haja estrutura física adequada, ressaltando como foco o atendimento integral.

Conforme disposto na Lei 8.642 de 31 de março de 1993, o Pronaica teve as seguintes ações:

I - mobilização para a participação comunitária; II - atenção integral à criança de 0 a 6 anos; III - ensino fundamental; IV - atenção ao adolescente e educação para o trabalho; V - proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente; VI - assistência a crianças portadoras de deficiência; VII - cultura, desporto e lazer para crianças e adolescentes; VIII - formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes. (BRASIL, 1993)

Com essas ações, se evidencia o caráter eminente a que se propunha o programa: superar os problemas das crianças e adolescentes – que não permaneciam na escola porque tinham que trabalhar para ajudar os pais no sustento – e de suas respectivas famílias. Um desafio que o Programa, por mais contribuições que trouxe, não conseguiu superar em sua totalidade, seja pelo alto

custo de seu financiamento, seja pelo seu caráter assistencialista culminando para desvalorização e abandono, e pela sua descontinuidade enquanto política pública.

O Centro de Atenção Integral à Criança tomou rumo semelhante ao das experiências de educação integral em tempo integral apresentadas anteriormente, o CECR embrionado por Anísio Teixeira e Cieps por Darcy Ribeiro. Foi uma proposta de educação para os menos favorecidos e que visava uma formação ampla e de qualidade. No entanto, compartilharam de críticas similares, sobretudo no que tange o vigor predominantemente assistencialista de suas proposições.

2.1.4 Programa Mais Educação

No ano de 2007, sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Mais Educação através da Portaria Interministerial n.º 17/2007, enquanto uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação⁷ (PDE). Consistia em uma forma de “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva de educação integral” (BRASIL, 2014, p. 4) destinada prioritariamente a escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e

estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras); estudantes em defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono; estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência (BRASIL, 2007, p.13).

Pode se perceber, mais uma vez, a utilização do sentido de educação integral como a redenção da educação e da sociedade, em especial àqueles setores marginalizados na estrutura social. Trata-se de uma política intersetorial em prol de uma nova política social e educacional pela qual o governo federal convoca além do Ministério da Educação setores como da Cultura (MINC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), entre outros.

⁷ O PDE Escola é um programa do MEC que atende às escolas com baixo rendimento no IDEB, atuando no planejamento estratégico e participativo com o propósito de auxiliá-las em sua gestão.

Mais tempo e mais atividades na e fora da escola. Isto porque, como indica Moll (2007), o PME amplia não só o tempo, mas os limites da instituição escolar, compondo uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constroem comportamentos, juízo de valor, saberes e formas de estar no mundo. Desta forma, busca-se parcerias com outras instituições, outros profissionais, ocupando outros espaços externos à escola, estabelecendo assim uma relação com a comunidade.

Tratou-se de uma ação indutora de educação integral pois visa ampliar tempos e espaços pedagógicos dentro e fora da escola no turno e contra-turno. O Programa visava em suas diretrizes operacionais principalmente a parceria entre

os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2007, p. 7).

O Texto Referência, elaborado pelo Ministério da Educação, ainda cita que:

A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersetoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura. (MEC, 2009, p. 29).

Conforme consta em seus documentos, a intersectorialidade surge como uma nova forma para gerir a política pública. Convém destacar que, neste contexto, o Estado rediscute as possibilidades de ação escolar, suas condições adequadas e necessárias à realização de atividades educativas. No entanto, em vários contextos, o Programa Mais Educação é desenvolvido em condições precárias tanto física quanto pedagógica, devido a estratégias de parcerias e uso de outros espaços.

As atividades que compõem o Programa foram organizadas em blocos chamados de macrocampos, que são: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica. Cabe ressaltar que o PME apresenta em seu

Documento Referência diretrizes específicas para implantação nas escolas do campo com base nos eixos Terra, Cultura e Trabalho, considerando a realidade local.

A expansão do PME no país apresentou, até 2014, segundo dados do Ministério da Educação, um número de 58.652 escolas atendidas. No estado do Tocantins, por exemplo, o número chega a um quantitativo de 867 escolas que implementaram esta política educacional.

Os recursos financeiros chegavam às escolas através do Programa Dinheiro Direto na Escola⁸ com objetivo primordial de despesas categorizadas em custeio e capital, culminando na aquisição de bens e materiais pedagógicos, bem como no apoio ao transporte e alimentação dos monitores e estudantes, quando houver necessidade.

2.1.5 Programa Novo Mais Educação

No ano de 2016, a presidenta reeleita (2011-2014 e 2015-2016), Dilma Rousseff, foi destituída do cargo através de um processo de impeachment, considerado por muitos como um golpe à democracia, e assume interinamente o cargo o vice-presidente Michel Temer. Segundo Faria (2016), a educação no governo Temer toma rumos “sombrios”, visto que prioriza, em grande medida, ações que apontam para um retrocesso sem precedentes: fusão do MEC com o ministério da cultura; a desvinculação constitucional dos recursos para a educação e saúde (proposta de reforma); perda das especificidades da educação infantil em detrimento do ensino fundamental; a imposição da base nacional curricular; o fechamento das faculdades de educação (menos teoria, mais prática); dentre outras ações anunciadas.

Nesse cenário político e educacional, visando melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática (disciplinas avaliadas na Prova Brasil) no ensino fundamental séries iniciais e finais, foi instituído em 2016 o Programa Novo Mais Educação, através da Portaria n.º 1.144/2016. O governo federal preocupado em melhorar os resultados nas avaliações de larga escala e assim elevar o índice, em ranquear, delimita a ampliação do tempo escolar a uma espécie de garantia de reforço, ou seja, “o mais do mesmo” em nome da proposta de educação integral.

⁸ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

Com alguns ajustes que vão desde a adesão até as instruções operacionais, como de 5 a 15 horas semanais, com turmas no turno e contra turno, sob a égide do articulador da escola (coordenador pedagógico ou professor), mediador da aprendizagem (professor) e facilitador (voluntário). Neste desenho, todos atuam de forma eminentemente voluntária, pois tanto o coordenador e o professor devem como critério básico terem no mínimo 20h de carga horária, para assumirem tais funções dentro do Programa Novo Mais Educação.

Conforme a orientação, neste novo formato cabe às Secretarias Estaduais de educação selecionarem as escolas para participarem do PNME, considerando as que receberam recursos do PDDE Educação Integral no período 2014 a 2016, as que apresentam índice sócio econômico baixo ou muito baixo, e ainda as escolas que apresentam IDEB inferior à média nacional e as demais escolas do ensino fundamental. Quanto às atividades complementares segundo o documento orientador são: Acompanhamento Pedagógico, de caráter obrigatório, centrado em Português e Matemática, Cultura e Artes, Esporte e Lazer. O monitoramento de todas as atividades é feito por meio de relatórios elaborado pela própria escola e através da inserção de dados na ferramenta PDDE Interativo⁹. Pode-se perceber que este programa enfatiza o reforço de Língua Portuguesa e de Matemática, tornando-se cada vez mais distante de concretizar uma proposta de formação integral do indivíduo. (BRASIL, 2016).

2.1.6 Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral

O Ministério da Educação através da portaria n. 1145, de 10 de outubro de 2016 institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral, criado pela medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Este Programa tem por objetivo ampliar a oferta de educação integral no ensino médio com apoio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais que aderirem.

⁹ O PDDE Interativo é o sistema criado para ser o ambiente de execução do programa PDE Escola, e por isso, sua estrutura foi baseada na metodologia e funcionamento desse programa. Com a entrada de outras ações de repasse direto às escolas (PDDE Campo, PDDE Água e esgotamento sanitário, PDDE Sustentável, PDDE Acessível), o sistema PDDE Interativo se tornou não só o ambiente do PDE Escola, mas uma ferramenta de planejamento e gestão da escola para todas estas ações. O PDDE Interativo deixou de ser o sistema de um programa para se tornar a plataforma de planejamento e gestão de vários programas e ações de PDDE.

Concebido pela necessidade de atender o disposto no Plano Nacional Lei 13005 de 2014, bem como melhorar a qualidade da oferta do Ensino Médio, pela universalização do acesso e permanência, tendo como base pedagógica a ampliação da jornada escolar e a formação íntegra e íntegrada, observados os pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Considera-se um novo redirecionamento posto à educação íntegra: há agora a possibilidade íntencional de investimentos financeiros e pedagógicos, concomitantes com a escola.

Estas são as experiências de educação em tempo íntegra no país, constituindo-se iniciativas de oferta, acesso e democratização da educação pública. Entre as experiências históricas, diversos municípios e/ou Estados empreenderam ações políticas nessa direção. O município de Palmas – capital do estado do Tocantins – por exemplo, propôs diferentes alternativas de educação em tempo íntegra. Alves (2013) elenca as seguintes experiências:

O Projeto Salas Íntegradas (SIN) implantado em 2005: ampliação dos equipamentos escolares com instalação de laboratórios de línguas e informática e espaços destinados às práticas esportivas, artísticas e culturais; [...] **Os Centros Municipais de Educação infantil (CMEI's)**: a oferta de educação infantil, com atendimento às crianças de 4 meses à 3 anos e 11 meses em tempo íntegra, em uma jornada de 10 horas diárias; [...] **Escola de Tempo Íntegra do Campo**: por meio de um currículo formado por um núcleo comum e ampliado por uma parte diversificada constituída por meio dos componentes curriculares de educação musical, artes, dança, teatro, técnicas agrícolas, artesanato, estudo monitorado, literatura, esporte, lazer ofertados a todos os alunos em aulas de 2ª a 5ª feira, em uma jornada escolar de 8 horas.; [...] em 2008 a **Escola de Tempo Íntegra de Jornada Ampliada**: ampliando o tempo de permanência dos alunos para 8 horas diárias; [...] em 2011 **A Escola Padrão de Tempo Íntegra**: em uma organização curricular de jornada diária de 9 horas e meia, por meio de um currículo formado por um núcleo comum, enriquecido por uma parte diversificada, oferecendo atividades no campo dos esportes e das artes (ALVES, 2013, p. 94-98).

Há experiências em municípios por todo o Brasil, como em Palmas/TO. Souza (2012) descreve esta experiência como um modelo flexível, partindo de vários projetos e atendendo inicialmente 6 mil estudantes, chegando em 2010 a um total de 50,1% das matrículas na rede municipal. Do mesmo modo, a Rede Estadual de Ensino do Tocantins, com intuito de ofertar uma educação íntegra e humanizada e tendo como base este último formato “Escola Padrão de Tempo Íntegra”, em 2011 implanta a oferta de educação em tempo íntegra, através da sistematização de uma proposta pedagógica e curricular.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ANALISANDO CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Neste capítulo, no intuito de balizar a investigação, conceituei através de leitura aprofundada as temáticas *Educação Integral*, *Educação em Tempo Integral* e *Escola de Tempo Integral*, por entender, conforme Laville e Dionne (1999), que os conceitos são para o pesquisador instrumentos insubstituíveis, uma vez que ao se dispor dos mesmos, maiores serão as capacidades de ler, questionar e conhecer. Desta forma, optei por trazer alguns autores como Teixeira (1994), Cavaliere (2002, 2007, 2009), Coelho (2004, 2009, 2013), Dourado (2008) entre outros para fundamentar a discussão conceitual e embasamento teórico.

As contribuições foram sendo selecionadas e incorporadas por meio de pesquisas relacionadas com a temática em artigos, periódicos, banco de dados de teses e dissertações em plataformas digitais, bem como a “leitura estudada” de algumas obras. Importante observar, nesse capítulo, que a ideia de ampliação da jornada escolar pode assumir diversos contornos e delineamentos. Da mesma forma, podem representar a disputa entre diversos projetos políticos e educacionais.

3.1 Educação Integral

Ao revisitar a história da educação no Brasil constatei a existência de diferentes concepções de educação integral, a partir de movimentos como da Ação Integralista Brasileira, o movimento Anarquista e o movimento Liberal. Não há nesse sentido um conceito único, pois é preciso compreender o conceito de educação integral, segundo Coelho (2009), partindo das várias concepções político, filosóficas e ideológicas que discutem e defendem a educação integral.

Com o lema “*Deus, Pátria e Família*” o movimento da Ação Integralista Brasileira (AIB) chefiado por Plínio Salgado – teórico, político e jornalista -, através de uma concepção doutrinária – influenciada pelo fascismo italiano¹⁰ - de oposição a filosofia materialista, visando formar o homem integral, sociedade integral e humanidade integral. Nesse propósito a ideia era elevar o nível cultural das massas,

¹⁰ Fascismo foi difundido na Itália por Benito Mussolini, e ganhou força após a Primeira Guerra Mundial, o qual queria combater o clericalismo e o liberalismo através d descentralização política, do sufrágio universal, do controle de serviços públicos pelos trabalhadores, da regulamentação do salário mínimo e da carga horária de trabalho, além do confisco dos lucros da guerra que seriam destinados à implementação de reformas de cunho social. (PELLEGRINI, p.22, 2012).

portanto só a alfabetização era incipiente para tamanha demanda. Para essa tarefa, os integralistas organizaram formações a sua elite de dirigentes por meios de cursos que dariam bases para a propagação e expansão de uma “nova consciência nas massas”. (BARBOSA, p.10, 2006).

Plínio Salgado tinha a seu favor a imprensa brasileira, e conseguia disseminar a ideologia integralista por todo o país. A AIB tornou-se um movimento forte que chegou a criar e financiar redes de escolas de alfabetização e ensino profissional:

“As escolas integralistas forneciam cursos de alfabetização para todas as idades, além de cursos profissionais, funcionando em alguns núcleos cursos de corte e costura, enfermagem, datilografia, taquigrafia, entre outros, instrumentalizando a obra cultural do movimento em favor da propaganda das ideias integralistas”. (BARBOSA, 2006, p. 78).

Não diferente de outros movimentos da década de 1930, Plínio Salgado acreditava que “todos os problemas do Brasil se reduzem, afinal ao problema da Educação” (SALGADO, 1983, p. 115), assim constituía-se o movimento numa pedagogia Integralista que tinha como Diretrizes:

O Integralismo considera a educação intensiva e integral do povo como um dever fundamental do Estado, no interesse da sua própria estabilidade e progresso material e moral. Por isso o Integralismo defende um programa amplamente educativo: ensino unificado e gratuito nos graus primários e secundários, com obrigatoriedade de matrícula e frequência; intensificação do ensino técnico; barateamento do ensino superior; levantamento do nível econômico, social e moral do professorado brasileiro; criação de universidades inspiradas nos princípios de uma filosofia cristã; criação de cursos populares e de alta cultura [...] (SALGADO, 1955, p. 119)

Uma educação ampla, que visa além do ensinar a ler e a escrever, versa pela formação do homem físico, intelectual e espiritual. Segundo Cavaliere, para os Integralistas, educação integral é vista como:

Uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais [...] tinha, o sentido básico da ação doutrinária, posto que entendiam *formação* como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida. Em síntese, eram a concepção doutrinária e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar as características específicas da educação integral, tal como a entendia o movimento Integralista. (CAVALIERE, 2010, p. 249-250).

A formação estaria assim revestida por uma moralização do indivíduo e da sociedade. Esta moralização atendendo aos princípios de um Estado integralizador submetia a educação aos valores religiosos. Nesse sentido, acrescenta a autora, mesmo que expressos em documentos, o movimento não apoiava o ensino público.

Outro movimento que influenciou os princípios e concepções da educação é o dos anarquistas, tendo como eixo a ideologia comunista, almejando uma revolução social e liberdade plena do indivíduo. No Brasil esse movimento nasce a partir de organização sindicalista operária visando “superarem dificuldades comuns, mais preocupados com as condições de vida do trabalhador, com sua conscientização do que com a organização dos movimentos sociais de maior amplitude” (VALENTE, 1994, p. 262).

A educação para os anarquistas era fundamental e cumpria uma função importante, pois viam que o modo tradicional de ensino na escola não atendia os seus princípios, não dava conta de conscientizar a massa operária, o que os impediam de perceber a real situação precária a que eram submetidos. Para Valente:

Os anarquistas percebiam com clareza a função educacional como mantenedora da ideologia do Estado e, por isso eram frontalmente contrários a um processo educacional formal mantido pelo poder público. Apregoavam uma educação vinculada aos interesses do operariado e por ele gerida; uma educação que tornasse as pessoas conscientes e críticas e não meras reproduzidas dos papéis sociais que interessavam ao Estado. Encaravam a educação como fator de transformação, mas sem delegar à ela poderes miraculosos, sem desvinculá-la do todo que a circunda e ao qual está essencialmente vinculada. Essa concepção educacional foi difundida e defendida, na prática, através da criação de Escolas, Centros de Estudos Sociais e Universidades Populares (VALENTE, 1994, p. 263).

A formação que tornaria as pessoas conscientes e críticas, resultaria na transformação da realidade, passariam a viver livres, sem limitações. Assim, os libertários defendiam a ideia de uma educação integral que pudesse fortalecer a relação da educação com trabalho. Moraes (2009) em um estudo sobre “educação integral: uma recuperação do conceito libertário” apresenta alguns pensadores socialistas precursores e influenciadores deste movimento, como Robert Owen (1771-1858); William Godwin (1723-1772); Paul Robin (1837 -1912) e Francisco Ferrer (1859-1901), os quais em seus argumentos postulavam por uma “pedagogia do trabalho”, era preciso ensinar as crianças, filhos dos trabalhadores, o labor, o trabalho manual, nesse caso, uma educação integral cumpriria esse papel.

Neste sentido, Silvio Gallo afirma que:

a educação integral tinha como centro essa construção de uma nova moralidade, uma nova forma de vida, uma vida segundo os princípios anarquistas. Tratava-se de aprender a viver de outro modo, a viver uma outra vida, justa, livre, fraterna. Tanto o aprendizado intelectual quanto o aprendizado profissional e os cuidados com o corpo e a higiene tinham por finalidade a construção desta moralidade, de certo modo realizando o princípio colocado décadas antes por Stirner, de submeter o saber à vontade. Apenas com essa nova forma de viver seria possível construir uma nova sociedade. (GALLO, 2012, p. 179).

Uma nova sociedade igualitária, livre e solidária. Bakunin (1989) defendia que esses preceitos transformadores da sociedade eram difundidos por meio da instrução integral, do ensino igual para todos formando o homem completo. Ressalto o pensamento de Paul Robin, que influenciado pelas ideias de Bakunin, desenvolve e pratica seus princípios: “um ensino laico, racionalista, antidogmático, sem hierarquias e, principalmente, de caráter integral” (MORAES, 2009, p. 31). No que diz respeito aos liberais, Cavaliere aponta que:

as correntes liberais encampavam a educação integral com 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. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando a ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição. (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Essas concepções influenciaram em grande medida os princípios e valores da educação desenvolvida durante muitos anos. Esta última, dos liberais, influencia até os dias atuais, devido principalmente pelo caráter reformista que assumiu em meados do século XX. Salientada pelo manifesto dos pioneiros da escola nova, que propunha no interior do Brasil ressignificar o papel e a função da escola pública, expandindo seu acesso de forma igualitária e qualitativa.

A educação Integral neste movimento escolanovista, inspirado pelo pensamento de John Dewey, apresenta-se como pressuposto questionador da pedagogia tradicional, ao religar educação à vida de modo que, a democracia associada a experiências vivenciadas na escola – transformada em uma micro sociedade – proporciona aprendizagem, sendo assim uma concepção pragmatista da educação integral. (CAVALIERE, 2002, p.260).

Anísio Teixeira ao lutar por uma escola de qualidade para todos, defendia uma formação completa, o que caracteriza ser um conceito de educação integral. Uma formação completa com base político desenvolvimentista, constituindo o que comumente definimos como formação ampla, envolvendo as variadas dimensões como intelectual, emocional, artística, cultural, tecnológica, esportiva.

Anísio Teixeira ao propor uma formação completa,

tinha em mente a criança do ensino fundamental, a quem deveria ser dispensada uma formação completa, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, física e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações) (COELHO, 2009, p.89).

Porém, alerta Coelho (2009) que a concepção de tempo integral experimentada no CERC (escola-classe/escola-parque) ao tratar atividades escolares num turno e outras atividades consideradas prazerosas no contraturno, remete “a uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista de forma integrada”. (COELHO, 2009, p.91).

A pesquisadora Ligia Martha C. C. Coelho (2004) realizou um estudo sobre as concepções e práticas da educação integral no ensino fundamental com a finalidade de analisar as concepções de educação integral empreendida nos CIEPs, a partir das relações estabelecidas entre educação, saúde, cultura e trabalho. Neste estudo Coelho apresenta a concepção de Educação Integral nos moldes de Anísio Teixeira como sendo uma formação para o progresso, desenvolvimento industrial, característicos dos aspectos políticos desenvolvimentistas. E ainda, destaca a importância de um currículo integrado articulado às ações e aos sujeitos constituintes do espaço escolar para que seja efetivado uma educação integral em tempo integral.

Para a autora é na experiência dos CIEPS que há através da projeção arquitetônica do espaço escolar, a possibilidade de organização integrada das atividades da educação formal com outras atividades, “bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço da escola” (COELHO, 2009, p. 92). Assim a escola deve ter autonomia para efetivar e supervisionar as atividades, para que as mesmas sejam desenvolvidas dentro do espaço escolar ou pelo menos nela centralizadas.

Na busca de conceituar educação integral Vitor Paro (2009) faz uma reflexão sobre a “concepção de educação para a modernidade”, chamando nossa atenção

pelo fato de que ao se tratar de educação ou ela é integral ou não é educação. O autor critica o modelo de escola que temos reprodutora de conhecimentos e parcial, enfatizando a necessidade de fazermos da escola um espaço para que a criança tenha vontade de aprender, um espaço que conceba o sujeito (homem) como um ser histórico-cultural.

Cavaliere (2009) em um estudo intitulado de “Notas sobre o conceito de educação integral” destaca a questão da alienação presente na sociedade capitalista contemporânea e sua relação com a educação integral. Socialistas e anarquistas:

Ao propor uma educação pelo trabalho visando à transformação social e à negação/superação da alienação, a concepção politécnica de educação afirma a crença de que é no coração da atividade produtiva que poderá se dar o processo de emancipação do homem. Além dos questionamentos em torno da questão da alienação, a proposição conduz à problematização do próprio significado do trabalho na explicitação da condição humana. (CAVALIERE, 2009, p. 47).

Emancipação do homem e sua relação com o processo produtivo seja pela pedagogia ativa ou como treino mecânico, de fato não conduz à liberdade humana. Conceber educação integral e colocá-la nessa “missão/tarefa” de tornar os indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, críticos e atuantes numa sociedade justa e igualitária, é em síntese um desafio que precisa ser refletido e redimensionado. Até porque “uma concepção contemporânea de educação integral na escola partiria da compreensão de que as funções dessa instituição são múltiplas, historicamente determinadas e cada vez mais exclusivas”. (CAVALIERE, 2009, p. 50). Pensar sobre as concepções de educação integral nas/das escolas de hoje, em especial sobre as concepções de educação integral na Rede Estadual de Ensino do Tocantins, faz-se necessário essa exploração teórica e bibliográfica para conhecer as correntes de pensamentos dos séculos XIX e XX que influenciaram o processo educativo no espaço escolar defendendo cada uma a seu modo e princípios a educação integral.

3.2 Educação Integral em Tempo Integral

“Falar de educação integral pressupõe [...] tempo ampliado/integral na escola”. (COELHO, 2009, p. 93). Sobre o tempo integral, é no contexto renovador propagado pelos pioneiros da escola nova que Anísio Teixeira previa a necessidade

de aumentar a jornada escolar. Assim, influenciado pelo pragmatismo americano de John Dewey idealizou como descrito antes um novo formato de escola. Uma escola em que o tempo de escolarização ampliado pudesse dar conta de oportunizar à sua clientela vivências democratizadoras para que fora da escola também se utilizasse o que foi experimentado em seu interior através das diversas atividades propostas.

Para Teixeira:

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, **hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação:** hábitos de **sociabilidade**, ou seja, interesse na companhia de outros para o trabalho ou o recreio; **hábitos de gosto**, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); **hábitos de pensamento e reflexão** (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem [...] **Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial. A escola primária visando de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral.** (TEIXEIRA, 1994. p.105, grifos meus)

Relacionar as atividades desenvolvidas na escola num tempo expandido com educação integral, para Coelho (2009) parte da necessidade do estabelecimento de um tempo escolar ampliado por um tempo curricular igualmente ampliado. A proposta de jornada ampliada nas escolas públicas ganha desde 2007 espaço privilegiado nas políticas educacionais através do programa Mais Educação- uma ação indutora de educação integral- que apresenta uma organização curricular com atividades a serem desenvolvidas na escola e extraescolar, tendo como agentes parceiros a comunidade local, utilizando-se de outros espaços e outros tempos. Uma organização escolar, conforme nos indica Jaqueline Moll:

na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar [...] Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral- considerada as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros- no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (MOLL, 2010, CD ROM).

Nesta direção, se confirma a indução de educação integral, proposta pelo Ministério da educação, aumentando a jornada e acrescentando mais atividades aos alunos. Porém, um dos desafios consiste em proporcionar aos alunos mais atividades no contra turno, sem, no entanto, haver modificações na estrutura física da escola. A qualificação do tempo precisa ser dimensionada, para garantir que a ideia não seja somente manter crianças e adolescentes mais tempo na escola.

No Brasil, pode-se verificar que a educação integral tem sido pauta de alguns governos estaduais e municipais que variam de escola de tempo integral ou aluno de tempo integral. Coelho (2009) desenvolveu um estudo para discutir as concepções políticas-filosóficas nas práticas de educação integral no país:

Dependendo do desenho curricular que as experiências de educação integral e (em) tempo integral vão construindo, podemos visualizar uma prática mais liberal, mais progressista, ou ainda experiências híbridas – sem um contorno político-filosófico específico – mas que retratam a pluralidade de políticas, projetos e experimentos que vem se consolidando pelo país, nos últimos dez/vinte anos. (COELHO, 2009, p. 96-97).

Acredito que analisar a legislação que regulamenta a educação integral no Tocantins, permitirá identificar qual concepção política fundamenta os projetos de ampliação da jornada escolar na rede Estadual de Ensino. Há segundo a autora uma preocupação com dois aspectos essenciais para implementar uma política de educação integral, a saber: “a de definição do que se entende por tempo integral e, ainda, a definição de aportes financeiros diferenciados [...] cujos respectivos sistemas optarem por trabalhar com essa ampliação integral” (COELHO, 2009, p. 97).

Há que se notar que a compreensão do tempo integral – jornada ampliada – segundo aponta Soraya Vieira Santos (2009), em um estudo sobre a “Ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral”, diz respeito a um “tempo para aprendizagem, mas também como tempo para resolução de problemas sociais, [...] pela função de “ocupar” por mais tempo os alunos livrando-os dos perigos das ruas”. (SANTOS, 2009, p. 33). Condição explícita na maioria das iniciativas de ampliação da jornada escolar.

No que se refere ao financiamento, Janaina S. S. Menezes no estudo “Educação Integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE” destaca a importância do Fundeb para implantação, estrutura, organização e implementação

do tempo integral, pois considera o tempo integral como uma possibilidade para toda a educação básica. Nesse sentido, Cavaliere e Menezes ressaltam que

ao direcionar recursos para o tempo integral, constitui-se uma marco histórico do movimento legal em prol da conquista do direito ao ensino fundamental em tempo integral, uma vez que o direito à educação e, mais especificamente, o direito ao ensino fundamental (em tempo) integral só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei. (COELHO; MENEZES, 2007, p. 12).

Essa conquista legal no que diz respeito à distribuição de recursos, por um lado, impulsiona o interesse dos dirigentes a implantarem em suas redes de ensino a educação em tempo integral e por outro lado, resulta da necessidade de alocar mais recursos para a escola, para assim garantir o desenvolvimento de diversas atividades numa jornada ampliada.

Deste modo, as concepções e conceituações que aqui foram expostas, trazem reflexões sobre distintas abordagens de educação integral, a partir das quais foi possível perceber os pressupostos que motivam as iniciativas de oferta, que em sua grande maioria partem de uma necessidade assistencial e não como alternativa deliberadamente educacional e pedagógica.

3.3 Escola de Tempo Integral

Dadas às experiências de educação integral no Brasil, como abordamos anteriormente, faz-se necessário refletir sobre a questão do tempo na (da) escola, da educação, do ensino e da aprendizagem, ou seja, o *tempo de escolarização*¹¹. Para Coelho (1996) tempo é história, processo, relatividade, continuidade, é também simultaneidade de fluxo e de duração; expressão, construção, desconstrução, contradição...

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 determina sobre a organização escolar e, especificamente, informa sobre o tempo escolar, conforme o excerto abaixo:

¹¹ Utilizo este termo *tempo de escolarização*, na perspectiva de Algebaile (2004) que abrange aspectos da duração da educação escolar, duração dos níveis de formação, número de dias letivos e total de horas de atividade escolar.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.[...]

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; [...]

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Pode-se identificar a indução já na lei para que o tempo escolar seja estendido, ampliado mesmo que gradativamente. Apontando especificamente para o ensino fundamental ser ministrado em tempo integral. Segundo Cavaliere (2007) a regulamentação pela LDB intensifica no país o surgimento, nos sistemas públicos estaduais e municipais, de projetos que envolvem o aumento do tempo diário de permanência das crianças e adolescentes nas escolas.

É imperioso refletir sobre o enfoque, sobre a concepção da escola de tempo integral numa perspectiva contemporânea, principalmente quando relacionamos educação integral com tempo integral, que para Coelho (2009) corresponde ao aumento de horas diárias de permanência do aluno na escola. É nesse sentido que falaremos sobre o tempo de escolarização nas escolas públicas que são de horário integral, como uma alternativa de possibilitar educação de qualidade. Uma vez que se amplia o horário, diversifica as atividades almejando o sucesso escolar.

Desta forma, Cavaliere (2007) afirma que há quatro concepções de escola de tempo integral: a de cunho *assistencialista* direcionada aos desprivilegiados, onde o conhecimento não é relevante, mas sim a ocupação do tempo e a socialização primária; a concepção autoritária: é melhor o aluno permanecer na escola do que estar na rua; a democrática, que visa cumprir um papel emancipatório, considera que a maior permanência na escola seja fator determinante para um melhor desempenho escolar; e por último a concepção multissetorial, que propõe que a educação aconteça independente de uma estrutura de escola de tempo integral, podendo se fazer fora da escola. (CAVALIERE, 2007, p.1029).

O aumento da jornada escolar por si só, não corresponde a melhoria da qualidade de ensino. Há alguns pressupostos que precisam ser compreendidos e considerados a implantar uma escola de tempo integral. Cavaliere faz alguns apontamentos:

As escolas são instituições complexas e uma ETI é ainda mais complexa. Primeiramente, não temos construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral e todas estão ocupadas por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia. Construir e reformar escolas é condição *sine qua non* a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETI. Em segundo lugar, não há conceito ou prática firmados sobre o que seja educação integral escolar. Outra condição, portanto, é formular/aperfeiçoar modelos de trabalho articulando áreas disciplinares e temáticas, o que necessariamente terá que ser feito no âmbito das discussões mais aprofundadas sobre currículo. Uma outra condição ainda é aumentar o efetivo de professores e incorporar, regularmente e não precariamente, profissionais de diferentes formações, para além dos professores. (CAVALIERE, 2014, p. 1213, grifos meus).

A complexidade de uma escola de Tempo Integral (ETI) envolve ainda a necessidade de planejamento pedagógico eficaz que leve em conta todas as mudanças que a ampliação da jornada escolar requer.

Para Cavaliere,

É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo. (CAVALIERE, 2007, p. 1031).

As possibilidades de repensar as funções da instituição escolar por meio de uma proposta pedagógica para as escolas de tempo integral, vai se dissipando acredito que impulsionado pela flexibilidade que a legislação brasileira sobre a educação trata a oferta de jornada ampliada ao utilizar termos como “implantar gradativamente”, “progressivamente ampliada” e “a critério”, pois deixa para a governança a seu tempo, e de acordo com seu interesse, implementar políticas de educação integral em tempo integral.

No Plano Nacional de Educação (2014/2024), em relação à política de educação de tempo integral, pode-se dizer que houve avanços no que diz a lei. Pois,

elencada como meta visa atingir 50% das escolas públicas de educação básica. Para Dourado (2017), as ações do MEC neste sentido ainda são insuficientes, tensionam de um lado a articulação de apoio técnico e financeiro, e de outro, o debate sobre a identidade da educação integral, ou seja, requer “um claro delineamento sobre o que se entende por educação integral, para além da ampliação da jornada escolar” (DOURADO, 2017, p. 100).

Outra questão central são os indicadores desta meta, que aponta o percentual de alunos da educação básica em tempo integral e o percentual de escolas públicas que atendem ao menos um aluno no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares. Segundo dados do MEC, em documento que monitora¹² o PNE e atualiza esses indicadores, no ano de 2018 o indicador A- alunos em tempo integral com meta prevista de 25% apresenta uma situação atual de 17,4%. O indicador B-escolas de tempo integral com meta prevista de 50% apresenta uma situação atual de 28,6%. Comparando com os dados de monitoramento no ano de 2016, percebe-se que houve uma queda significativa da oferta e do atendimento da educação de tempo integral.

O desafio da oferta de tempo integral vai além da descrição legal, Dourado (2017) afirma que “é necessário institucionalizar a concepção de educação integral que promova a ampliação de tempos, espaços e oportunidades, articulando-os ao projeto pedagógico e formativo das instituições educativas” (DOURADO, 2017, p. 104). O direito de todos à educação de qualidade se efetivará quando as concepções estiverem claras para todos os agentes educativos e associada com as práticas que a materializam.

3.4 Escola de tempo integral e aluno em tempo integral?

Esta seção traz apontamentos e tensões identificadas durante a construção da análise dos conceitos e concepções de educação integral. Originou-se, com a exploração bibliográfica, para referenciar, no que diz respeito à educação integral, qual é o lugar da escola e qual é o lugar do aluno. Nesse sentido, no intuito de provocar uma reflexão, Cavaliere (2009) nomeia um modelo para a escola de tempo integral:

a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada,

¹² Ver em Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.

pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. (CAVALIERE, 2009, p. 53).

E outro modelo para o aluno em tempo integral:

a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p.53).

Partindo dessa concepção multissetorial, examinei analiticamente as políticas públicas de ampliação do tempo escolar desenvolvidas na rede estadual de ensino no Tocantins. Com esse direcionamento, de por em questão as políticas e gestão da educação no Tocantins, Dourado e Oliveira (2008) afirmam que:

O objetivo central é contribuir para desvelar a relação entre a proposição e a materialização das políticas educacionais, buscando apreender a especificidade e globalidade das relações sociais que as permeiam, bem como analisar os diferentes atores sociais que as constroem, os mecanismos de regulação e regulamentação subjacentes a tal processo. (DOURADO; OLIVEIRA, 2008, p. 18).

Analisa-se, portanto a ação do governo do estado do Tocantins com as políticas educacionais, os mecanismos de regulação e regulamentação propostos nacionalmente e aplicados/materializados nas políticas locais. A esse propósito, as políticas de educação (integral) em tempo integral se efetivam por meio da escola de tempo integral.

Desde 2011, o estado do Tocantins oferta o Programa Escola de Tempo Integral. Os alunos entram em aula às 7h30min e saem às 17horas, recebem lanche no período matutino, almoço e lanche no período vespertino. O currículo dividido em núcleo comum e parte diversificada com oficinas de dança, música, capoeira, informática, xadrez e outras.

Há ainda na rede estadual de ensino a implementação do Programa Mais Educação com atividades no contraturno, caracterizando assim uma jornada ampliada para o aluno. Ou seja, manter o aluno em tempo integral na escola que é sistematicamente organizada e estruturada em tempo parcial. Um desafio, um risco à qualidade do trabalho educativo, que como aponta Cavaliere:

a troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação. **Uma estrutura descentralizada, bem coordenada, pode representar, aqui e ali, uma boa solução momentânea, mas sua difícil administração em grande escala impede seu estabelecimento como solução de grande alcance, a ser reproduzida no sistema educacional público brasileiro.** (CAVALIERE, 2009, p. 61 grifos meus).

Na rede estadual de ensino do Tocantins, encontram-se os dois modelos, escola de tempo integral e aluno em tempo integral. A ampliação da jornada escolar, tem se efetivado ora, pelas atividades propostas na escola no período de 7 horas diário, ora pelas atividades propostas no contraturno, direcionada para o reforço escolar nas disciplinas de português e matemática.

Compreender estes dois modelos e as concepções de educação por eles enfatizada tornam-se necessário diante de políticas que se encaminham cada vez mais, para o distanciamento de uma educação de qualidade e se aproxima progressivamente de uma educação precária. No capítulo a seguir, explicitarei como vem sendo delineadas as políticas de educação integral no Tocantins.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TOCANTINS: EDUCAÇÃO INTEGRAL E/OU ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL?

O embasamento teórico da investigação me permitiu tanto refletir sobre o problema desta pesquisa, quanto construir significados a partir dos efeitos da análise que me propus a desenvolver. Neste capítulo, por meio de um breve diagnóstico contextualizado, apresentarei alguns aspectos educacionais do Estado do Tocantins, território que “abriga” as políticas educacionais para educação integral, objeto de estudo desta dissertação.

O mais novo estado brasileiro, Tocantins, é o lugar do qual e de onde falamos. Criado em 5 de outubro de 1988, após o desmembramento do estado de Goiás e instalado em 1989, passa então a compor a região norte do país. Constituído com intuito de aproximar político e administrativamente um povo que até então carecia de recursos como saúde, habitação, infraestrutura bem como atenção à educação dentre as demais necessidades vivenciadas pelas regiões pobres e desfavoráveis, com pouca ou nenhuma política incentivadora de desenvolvimento regional e local.

Uma emancipação política que, segundo Carvalho (2004), caracteriza-se no fato de que “esta luta, embora pareça centrar-se na iniciativa de algumas lideranças, representa, de fato, o movimento da população nortense¹³ no sentido de superar as dificuldades causadas pelo abandono imposto pelas autoridades centro-sul” (CARVALHO, 2004, p. 94). Ou seja, significou também uma luta pela descentralização de poder.

Nesse contexto, o país atravessa um período de grandes reformas alinhadas pela implantação de políticas de cunho neoliberais e, ao ser criado mais um estado na federação, este não está isento de atender às exigências impostas pelos organismos multilaterais que adentram o país através de políticas públicas. Assim, desde os seus primeiros governantes, a educação no estado do Tocantins vem se consolidando por uma perspectiva de ordem gerencialista, caracterizada pois, pelo planejamento participativo e a criação de Associação de Pais e Mestres; pela gestão democrática e descentralizadora e; a criação de Plano de Escola Autônoma e de Gestão Compartilhada, reformulado logo depois, se tornando Escola Comunitária de Gestão Compartilhada. Embora represente uma democratização da gestão, não é o

¹³ O autor utiliza esse adjetivo para se referir às pessoas que moram na região norte do Estado de Goiás.

que se vivencia na prática, uma vez que por meio de tais programas a Secretaria de Educação determina diretrizes através de manuais que estabelecem como devem ser construídos, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico das escolas.

É importante destacar que, no período de sua criação, o cenário educacional do Estado apresentava grandes problemas como “alto índice de analfabetismo, crianças e jovens fora da sala de aula, má qualidade do ensino, formação inadequada dos professores, alto índice de evasão e repetência, precariedade da rede física escolar entre outros” (CARVALHO, 2004, p.104).

No intuito de superar tais problemas, foram elaborados em 1992 o Plano Estratégico – Realidade e Perspectivas, o Plano Decenal de Educação Para Todos e o Plano Estadual de Educação (1992-1997), os quais diagnosticavam o precário cenário educacional e propunham ações que efetivariam mudanças significativas coadunando-se, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 (LDB). O Plano Estadual de Educação (1997 a 2006), ancorado na LDB, visava “a universalização da educação, a autonomia da escola e melhorar a qualidade dos serviços educacionais” (CARVALHO, 2004, p. 114).

Nessa perspectiva, Carvalho descreve que o referido Plano Estadual de Educação tem objetivo de:

Implementar ações modernas e inovadoras que acompanhem o desenvolvimento tecnológico e as pesquisas; garantir racionalidade técnica e administrativa nos diversos setores da educação, assegurando competência, eficácia e eficiência; e promover a melhoria dos serviços educacionais, através de ações que agilizem respostas para as diferentes necessidades. Para atingir esses objetivos as estratégias estão direcionadas para a informatização do sistema educacional, adoção de meios corretivos no que se refere ao fluxo escolar (distorção idade/série); revisão curricular; adoção de mecanismos de combate à evasão e à repetência; atendimento às necessidades técnicas e administrativas – ampliação e melhoria da rede física; aquisição de equipamentos e materiais de consumo e pedagógico; criação de sistema de comunicação; implantação de projetos e programas, oficinas, etc. – necessários ao desenvolvimento das ações educativas. (CARVALHO, 2004, p. 95).

Neste contexto, a gestão da educação no Tocantins desde a sua criação, dentre outros enfoques, caracteriza-se em propostas de monitoria e avaliação do processo educativo interna e externamente. Pode-se afirmar que a descentralização da gestão, as parcerias firmadas para oferta escolar (o privado no público) e a terceirização da avaliação – este último como responsável por reorientar a política

de valorização docente e a formação continuada – “está fortemente atrelada ao novo redirecionamento do papel do Estado, que trata a educação como uma mercadoria, além de introduzir a competitividade e o individualismo entre sistemas de ensino, escolas e alunos” (QUEIROZ, 2010, p. 81).

A partir dessas considerações acerca do contexto de criação do estado do Tocantins e de um breve diagnóstico do campo educacional, reitero o objeto desta pesquisa: educação (integral) de tempo integral. Desta forma, em se tratando da educação integral, tenho como pretensão analisar as políticas de educação integral na Rede estadual do Tocantins, verificando o lugar da escola e o lugar do aluno neste processo de oferta.

4.1 A Educação em Tempo Integral no Tocantins

No Tocantins, a primeira experiência de jornada ampliada data no ano de 1989, com a criação pelo então governador do Estado, José Wilson Siqueira Campos, do Programa Pioneiro Mirins, executado pela Fundação Santa Rita de Cássia (já extinta). Inicialmente este programa foi implantado em 15 municípios, logo depois em 1991 o programa foi suspenso. Em 1995 volta a funcionar e é estendido a todos os municípios do Estado. A partir de 1997 passa a ser coordenado e normatizado pela Secretaria do Trabalho e do Desenvolvimento Social em parceria com outros órgãos do governo estadual como a Secretaria Estadual de Educação, Secretaria de Esportes, Secretaria de Juventude, Secretaria de Saúde, Secretaria de Planejamento e Meio Ambiente, Secretaria da Cidadania e Justiça, Secretaria de Segurança Pública, a Fundação Cultural, o Instituto de Desenvolvimento Rural (Ruraltins), Prefeituras municipais, Universidades, entre outros, atendendo um número estimado de 18.423 crianças e adolescentes oriundas de famílias pobres que vivem em situação de vulnerabilidade social. O programa funcionava em horário alternado ao escolar (contraturno) e oferecia uma bolsa complementar no valor de R\$ 45,00 a cada um de seus beneficiários (PIONEIROS MIRINS, 2008).

O Programa Pioneiros Mirins caracteriza-se como programa de proteção social básica pela oferta de atividades voltadas à proteção social e ao desenvolvimento das competências básicas das crianças e adolescentes, pela oferta de espaço de uso comum para a realização de atividades socioeducativas adequadas as necessidades da faixa etária dos beneficiários (as). É articulado com

as escolas sem a pretensão de substituí-la. [...] Oferece atividades lúdicas, esportivas, culturais, acervo de produções do patrimônio histórico, atividades pautadas pelas necessidades, expectativas e desejos da criança e do adolescente e pelo compartilhamento de histórias espetáculos, geracionais e intergeracionais, visando à socialização a partir de interesses ou demandas. (PIONEIROS MIRINS, 2008, online).

Até o final de 2006, o Programa tinha atendido aproximadamente 42.500 beneficiários. Com a mudança de governo e outras prioridades, o Programa foi extinto operacionalmente em 2014 e, formalmente, através de decreto oficial em outubro de 2017.

Fátima Maria de Lima (2008), professora da Universidade Federal do Tocantins, em um estudo intitulado “Das políticas Públicas para a Infância Pobre no Tocantins: Educação e Trabalho” descreve o cunho assistencialista proposto pelo Programa Pioneiros Mirins para atender prioritariamente a criança pobre. Nesse caso, esta criança pobre é vista como menor¹⁴, o que fortalece a doutrina da situação irregular¹⁵, e “reforça essa concepção ao tratar a infância, especialmente a criança pobre, como objeto de vigilância e cuidados e não como sujeitos de direitos” (LIMA, 2008, p. 163). A pedagogia higienista se fazia presente nos pressupostos e ações do PPM, “as atividades realizadas pelos militares no programa seguem os paradigmas da disciplina, da obediência às hierarquias, da moral, do trabalho, do respeito à pátria” (LIMA, 2008, p. 165).

Em 2005, a Secretaria Estadual de Educação e cultura desenvolve o Programa Aluno de Tempo Integral, pertencente ao “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa”. Este projeto visava atender as necessidades educativas e melhorar o desempenho dos alunos, dessa maneira, aumentava o tempo de permanência do aluno na escola. Assim sendo, o estado do Tocantins vivencia mais uma forma de ampliação da jornada e de fato inicia a proposta de gradativamente tornar todas as escolas do estado de tempo integral com a oferta de atividades artísticas, culturais e esportivas junto à comunidade local.

¹⁴ Termo jurídico criado num contexto político social que buscava através de leis vigiar e disciplinar a infância pobre. Ver em Código de menores 1927 e a lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.

¹⁵ Novo Código de menores: considera-se em situação irregular o menor: I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, [...] II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral [...] IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal. Ver em lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.

A experiência em Palmas Tocantins – Capital do estado – na implementação de jornada ampliada e escolas de tempo integral implantados a partir de 2005 influenciaram decisivamente a rede Estadual de ensino que, em 2011, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC) formalizou de fato uma proposta de educação de tempo integral visando “oportunizar às crianças e jovens uma jornada ampliada com aulas práticas voltadas para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo” (SEDUC, 2011, p.7).

Nesse período, se concentram todos os esforços para elaboração do Plano Estadual de Educação 2006 a 2015, reestruturando prioridades, diretrizes, objetivos, e metas para alcançar uma educação de qualidade. Desta forma, este documento aponta como objetivo e meta “Implantar gradativamente, escola de tempo integral”. (PEE-TO, 2006, p. 3).

A expansão mesmo que gradativa requer uma sistematização sobre a infraestrutura, manutenção no que diz respeito ao financiamento e recursos para que se haja uma efetivação de qualidade. Assim, o PEE-TO estabelece como diretrizes:

1.2.27- melhoria da estrutura física das escolas, dos mobiliários e equipamentos tecnológicos, com espaços especializados para atividades artístico-culturais, esportivas e recreativas, considerando o atendimento a ser dado, também às pessoas com necessidades educacionais especiais; Estabelece como objetivos e metas: [...] XI- implantar, gradativamente, o modelo de escola de tempo integral; [...] 1.2.3.3- “elaborar padrões mínimos de infra-estrutura referentes ao Ensino Fundamental, no prazo de um ano, para atendimento progressivo (TOCANTINS, 2015).

Neste sentido, para a implantação e implementação da Educação de Tempo Integral o objetivo da SEDUC foi:

ofertar uma educação diferenciada que possa ser capaz de fortalecer os laços de solidariedade e união, de instrumentalizar o educando com o domínio do conhecimento científico de forma que esse seja um cidadão que atue com autonomia e consciência coletiva, bem como de garantir-lhe uma preparação universal e específica que ofereça condições para a continuidade dos estudos. Além disso, será proporcionado o contato com o mundo das artes, da cultura, do esporte e do lazer. (SEDUC, 2011, p. 8)

Consolidada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e operacionalizada pelo Referencial Curricular do Ensino Fundamental¹⁶ a SEDUC propõe uma educação integral visando “levar o aluno a enfrentar desafios, ampliar suas potencialidades e posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais” (SEDUC, 2011, p.25). Desenvolvendo competências e habilidades através “de conteúdos significativos que garantam a efetividade da aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetiva, ética, social, cultural e artística” (SEDUC, 2011, p.26). Atesta-se a finalidade da educação integral, pautada por uma formação multidimensional, considerando - se a relação das ações desenvolvidas no cotidiano escolar com as vivências fora do espaço escolar.

O Ensino Médio em tempo integral, por sua vez, possibilita ao aluno:

o contato com um currículo que construa competências e habilidades e que os possibilite não só prosseguir os estudos, mas também intervir de maneira crítico-participativa em seu meio familiar e social, desenvolver o espírito investigativo, a capacidade de adequar-se às novas demandas do mundo moderno e a inserção aos meios tecnológicos (SEDUC, 2011, p. 29).

Esses documentos norteiam a matriz curricular da rede Estadual de Ensino. Isto porque para a escola de tempo integral, o currículo é dividido em duas partes: núcleo comum e parte diversificada¹⁷. O núcleo comum é composto por disciplinas que contemplam as áreas do conhecimento como Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. A parte diversificada oferece “atividades voltadas ao lazer, cultura, esporte, pesquisa científica e orientação profissional que complementarão o tempo vivido pelo aluno dentro da unidade escolar”. (SEDUC, 2011, p.18).

A “Proposta de Implantação da Educação de Tempo Integral no Estado do Tocantins” proveu dentre os aspectos políticos e pedagógicos a construção de unidades escolares padrão, em alguns municípios (Araguatins, Dianópolis, Gurupi, Palmas, Pedro Afonso, Tocantinópolis) localizados em regiões extremas, a partir de

¹⁶ Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Tocantins, criado em 2009, é um documento que descreve as competências, as habilidades e os conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos pelo (a) professor (a). É organizado por ano escolar, dividido por disciplina e por bimestre letivo. Conforme apresentado ao professor (a), “é um documento orientador de políticas educacionais, redimensionando projetos e planos de aula”.

¹⁷ Conforme consta no Projeto de Implantação das Escolas de Tempo Integral e na Resolução nº 243 de 19 de dezembro de 2012 que aprova as Estruturas Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a serem utilizadas pela Rede Estadual de Ensino do Tocantins.

levantamento minucioso feito pela Superintendência de Padrões Mínimos Educacionais. A escola padrão constitui-se de uma estrutura física adequada para atender 1.500 alunos: salas de aulas, anfiteatro, piscinas, refeitório, laboratório e parque esportivo. Na Proposta de Implantação da Escola de Tempo integral, estas novas escolas padrão de tempo integral devem ser construídas num curto prazo de tempo 2011 a 2012, e em cada município contemplado (SEDUC, 2011).

A proposta curricular (parte diversificada) deve ser realinhada de acordo com a necessidade local e a perspectiva econômica dominante, principalmente com intuito de preparar o jovem para o mercado, em especial para o agronegócio, cultura tipicamente dominante no estado. Assim, de acordo com a cultura local de cada município contemplado, as atividades da chamada parte diversificada deverá enfatizar, por exemplo, em Araguatins, uma escola de Tempo Integral especializada em turismo, hotelaria e serviços; Em Dianópolis, agricultura e fertilizações; Em Gurupi: agorindústria; Em Palmas: Aquicultura; Pedro Afonso: soja, algodão e cana-de-açúcar e; Em Tocantinópolis: Agroecologia. Notadamente, propõe-se uma formação técnica articulada com as demais disciplinas do currículo escolar.

4.2 Oferta de educação de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino do Tocantins

O gerenciamento da educação no Tocantins é feito pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), órgão que tem como missão “garantir o acesso, a permanência com sucesso na escola e o desenvolvimento da educação integral humanizada, por meio da gestão democrática e inovação educacional¹⁸”. De modo geral, sua competência principal é implementar as políticas educacionais, pautada pela educação integral.

A escola de tempo integral no Tocantins tem como função social “a formação plena do educando e a construção de uma sociedade justa e solidária” (SEDUC, 2011, p.32). E semelhante a experiência dos Cieps no Rio de Janeiro acredita ser essencial para o desenvolvimento do país.

E ainda segundo a Proposta de Implantação:

¹⁸ Ver em: <http://seduc.to.gov.br/institucional/conheca-a-seduc/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

É função dessa Escola apropriar-se de uma postura transformadora que responda aos anseios da sociedade por um ensino de qualidade para todos, pressupondo uma vivência democrática fundamentada no respeito à diversidade cultural e na convivência com o meio, tendo a cidadania como direção maior no processo formativo valorizando fatos, conceitos, princípios, procedimentos e atitudes necessários à formação de um cidadão que possa atuar com autonomia e competência na construção de uma sociedade justa e igualitária. (SEDUC, 2011, p. 33).

A construção coletiva e um currículo integrado mediarão a ampliação do tempo pedagógico da escola dando rumo e sentido necessários para prática de ações que respondam aos anseios de uma escola transformadora, uma escola com ensino de qualidade para todos. Esta concepção de educação e de escola é para Coelho e Hora crítico-emancipadora:

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora. (HORA; COELHO, 2004, p. 9).

A diversificação curricular de modo significativo tomado como conhecimentos que agregarão de fato a formação completa a que se propõe a escola de tempo integral no Tocantins. Como prática integrada e integradora, importa ressaltar quão emancipadora a educação integral se afirma, mas é preciso, no entanto, de maneira deliberadamente pedagógica e intencional, atentar-se para que o currículo não assuma uma abordagem prescritiva e que seja de fato relevante para a construção do conhecimento, assim sendo, crítico e emancipador.

Não diferentemente, das escolas de tempo regular, a operacionalização da escola de Tempo Integral atende aos princípios do gerencialismo, enfatizado pela gestão pedagógica, gestão de resultados educacionais e gestão de pessoas. Na gestão pedagógica a administração é pautada no gerenciamento democrático e participativo. Quanto à dimensão de resultados educacionais, será proveniente de instrumentos que avaliem interna e externamente o processo educativo, é a partir das avaliações ou melhor, dos resultados destas avaliações, que serão repensados

todas as ações desde metodologias de ensino a soluções das dificuldades encontradas. Fazendo assim com que todos os envolvidos pais, alunos professores entendam ser essencial, a avaliação escolar, no processo ensino – aprendizagem e que contribui para a formação dos indivíduos. No que tange à gestão de pessoas, parte do princípio de que todos os envolvidos são responsáveis pelo processo educativo numa perspectiva de que o aluno é construtor ativo de seu conhecimento e que o professor é o sujeito mediador neste processo. Esta dimensão ressalta a postura ética e profissional para atuar na escola de tempo integral, e estes estarão continuamente tendo seu desempenho avaliado visando a melhoria e evolução da equipe escolar, equipe de trabalho.

A estrutura organizacional da educação de tempo integral atende aos preceitos da legislação brasileira de educação ofertando desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio a todos que assim desejarem. Sendo assim, ao aluno é previsto um total de 8 (oito) horas diárias de permanência na escola com lanche almoço. Ao professor regente com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, sua carga horária será assim distribuída: 26 (vinte e seis) horas aula da estrutura curricular; 06 (seis) horas destinadas ao planejamento; 04 (horas) destinadas ao acompanhamento dos alunos; 04 (quatro) horas destinadas aos estudos extra escola. Aos professores que atuam nas disciplinas de Artes cênicas, artes marciais, dança, iniciação musical e xadrez: 22 (vinte e duas) horas em docência; 04 (quatro) horas em treinamento; 06 (seis) horas destinadas ao planejamento; 04 (quatro) horas destinadas ao acompanhamento dos alunos e 04 (quatro) horas destinadas aos estudos extra escola. Vales ressaltar que para implantação da ETI em 2011 a SEDUC lançou um edital de processo seletivo simplificado para contratação de monitores, exigindo do candidato conhecimento técnico-prático em uma das modalidades que compõem a parte diversificada do currículo: monitor de artes cênicas, monitor de iniciação musical, monitor de dança, monitor de artes marciais e monitor de xadrez.

A alimentação dos alunos é financiada pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) através do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada (PECGC) e chega à escola pela Associação de Apoio a Escola (AAE), recurso baseado no quantitativo de aluno indicado pelo censo escolar.

O aperfeiçoamento do quadro técnico pedagógico parte do pressuposto de que todos que trabalham na escola de tempo integral devam ser conhecedores dos

princípios norteadores da proposta político pedagógica da escola, o que requer momentos de estudos e reflexão. Neste sentido, propõe formação continuada no intuito de elevar tanto a formação teórica e prática do professor, quanto à qualidade do tempo na escola. Sacristán (2000) enfatiza dentre outros aspectos a necessidade de ofertar um espaço com infraestrutura básica, para isso há que se ter um planejamento produtivo e prazeroso, profissionais qualificados e comprometidos, que atuem com diferentes linguagens.

Sobre o espaço físico, segue o modelo padrão do Ministério da Educação, são mais de 10.500 m² construídos com capacidade para atender 1,5 mil alunos. As demais escolas com estrutura de atendimento parcial serão contempladas a serem de tempo integral nas mesmas condições físicas que atendiam em horário parcial.

De acordo com a Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral, em 2011, a Rede Estadual de ensino contava com 22 unidades escolares atendendo em tempo integral, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Unidades Escolares de Tempo Integral (Implantadas)

ORD.	MUNICÍPIO	UNIDADE DE ENSINO/ QUANTITATIVO	MODALIDADE DE ENSINO/QUANTITATIVO DE ALUNOS			
			ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENS. MÉDIO	TOTAL
01	ARAGUAÍNA	03	510	1.024	82	1.616
02	ARAGUATINS	01	235			235
03	AUGUSTINÓPOLIS	01		519		519
04	ARRAIAS	01	21	128	77	226
05	COLINAS	01	140	263		403
06	DIANÓPOLIS	01	242			242
07	GUARAI	01		187		187
08	MIRACEMA	01		257		257
09	PALMAS	04	443	1.808	962	3.213
10	APARECIDA DO RIO NEGRO	01	141	331	186	658
11	PARAÍSO	02	118	300	113	531
12	NOVA ROSALANDIA	01	144	53		197
13	PORTO NACIONAL	01	189	319		508
14	MONTE DO CARMO	01	333	71		404
15	ANGICO	01	112			112
16	TOCANTINÓPOLIS	01	260			260
TOTAL		22	2888	5207	1420	9515

Fonte: Proposta de Implantação de Educação Integral no Tocantins 2011 a 2012.

Para ampliar a oferta de educação em tempo integral, a SEDUC propôs em seu projeto de implantação, no período de 2011 a 2012, construir escolas de ensino

médio integral em regiões do estado, conforme exposto na tabela acima, considerando como critérios para escolha dos municípios contemplados, o IDEB, taxas de aprovação, reprovação e abandono. O objetivo era atender “as necessidades básicas dos alunos compreendendo uma formação técnica geral com aspectos comuns a qualquer profissão e que os possibilite entender a função do trabalho e da formação profissional em sua vida”. (SEDUC, 2011, p. 39). Outro critério avaliado para a implantação é o aspecto econômico do município, que influencia diretamente na proposta pedagógica de educação integral.

De acordo com informações cedidas pela SEDUC/TO, através da Gerência de Dados e Estatísticas, segue abaixo um panorama geral que apresenta o quantitativo da oferta de educação em tempo integral na rede Estadual de Ensino no ano de 2017.

Tabela 2 – Matrícula de Tempo Integral por Município da Rede Estadual de Ensino

(continua)

ORD.	MUNICÍPIO	UNIDADE DE ENSINO/ QUANTITATIVO		ENSINO FUNDAMENTAL INTEGRAL	ENSINO MÉDIO INTEGRAL
		URBANA	RURAL		
01	APARECIDA DO RIO NEGRO	01	-	122	-
02	PALMAS	05	01	676	1.014
03	ARAGUAINA	07	-	669	438
04	ARAGUATINS	01	-	139	-
05	AUGUSTINÓPOLIS	02	-	453	-
06	ESPERANTINA	-	01	68	90
07	ARRAIAS	01	01	46	204
08	COMBINADO	01	-	164	-
09	ALMAS	01	01	239	69
10	DIANÓPOLIS	01	-	-	85
11	COUTO MAGALHÃES	-	01	101	06
12	FORTALEZA DO TABOCÃO	01	-	117	120
13	GUARAÍ	01	-	-	104
14	GURUPI	04	-	643	138
15	SÃO SALVADOR DO TOCANTINS	-	01	94	57
16	MIRACEMA	02	-	154	85
17	TOCANTINIA	02	-	311	58
18	NOVA ROSALÂNDIA	01	-	119	-
19	PARAÍSO DO TOCANTINS	02	-	430	15
20	BREJINHO DE NAZARÉ	01	-	21	160
21	MONTE CARMO DO	01	01	105	124

ORD.	MUNICÍPIO	UNIDADE DE ENSINO/ QUANTITATIVO		ENSINO FUNDAMENTAL INTEGRAL	ENSINO MÉDIO INTEGRAL
		URBANA	RURAL		
22	NATIVIDADE	01	01	93	-
23	PINDORAMA DO TOCANTINS	01	-	120	83
24	PONTE ALTA DO TOCANTINS	01	-	117	-
25	PORTO NACIONAL	02	01	265	172
26	SILVANÓPOLIS	01	-	103	-
27	TOCANTINÓPOLIS	03	-	320	238
28	COLINAS	02	01	380	223
29	PEDRO AFONSO	01	-	295	-
30	SANTA MARIA DO TOCANTINS	01	-	94	-
31	TUPIRAMA	01	-	101	42
TOTAL		49	10	6.569	3.525

Fonte: Gerência de Dados e Estatísticas – SEDUC/TO.

Ao compararmos os dados das tabelas 1 e 2 que compreende o período de 2011 a 2017, percebe-se que houve um aumento no número de municípios que localizam escolas de tempo integral. Mas importa saber que, a oferta de educação em tempo integral na rede Estadual de Ensino ainda apresenta um número insatisfatório se relacionado ao número de matrícula geral referenciado pelo censo escolar ano 2017, que apresentou no ensino fundamental 160.916 alunos e no ensino médio 65.045 alunos. Considerando estes dados, a oferta de educação em tempo integral atingiu apenas um quantitativo de 10.094 alunos. Observa-se que para a zona rural o quantitativo de escolas deixa a desejar, a exemplo, das 10 (dez) escolas nessa zona, 01 (uma) escola atende 06 alunos no ensino médio integral.

Volto-me neste momento a refletir sobre a organização de tempos e espaços educativos na implementação das políticas de educação integral e tempo integral na rede estadual de ensino no Tocantins. A professora e pesquisadora Jocyleia Santana dos Santos coordenou e desenvolveu uma pesquisa questionando se no Tocantins, ao implantar ETIs, “A Escola de Tempo Integral percebe-se como fomentadora de uma Educação Integral? Ou apenas como escola que oferta uma jornada ampliada?” (ROCHA; OLIVEIRA; SANTOS, 2018, p. 86). Este estudo enfatizou principalmente as medidas da SEDUC ao alterar em algumas escolas o ensino de tempo regular para ensino de tempo integral. Para as pesquisadoras, os desafios são constantes ao implantar escolas de tempo integral, visto que as escolas não têm infraestrutura adequada para este tipo de atendimento, os professores –

talvez por não participarem previamente do processo de mudança, por não haver um planejamento consistente e participativo até mesmo dos pais e comunidade local – resistem à mudança e às propostas e para agravar a situação, não têm tido uma formação continuada. É nesse cenário que vem se desdobrando as políticas de educação (integral) de tempo integral na rede estadual de ensino.

Apesar da Legislação Educacional Brasileira LDB (1996), PNE (2014) e mesmo o PME (2007), no Tocantins a oferta de educação de tempo integral acontece de duas formas: (a) pela implantação de Escola de Tempo Integral com estrutura física adequada ou não; e (b) pela operacionalização do Programa Mais Educação que sinaliza a oferta de educação em tempo integral. Não há nessas mesmas legislações referências quanto às condições necessárias para que esse tipo de oferta se concretize plenamente. De acordo com as autoras:

Garantiu-se em lei o direito, sem, no entanto, dar condições estruturais, materiais e inclusive condições humanas, já que a lei pura e simples, não vincula a mudança na sistemática de ensino, a uma política de formação continuada, pois no ideário do professor, a única coisa que muda é o tempo de permanência na escola (ROCHA; OLIVEIRA; SANTOS, 2018, p. 89).

Neste estudo, fica claro que para a SEDUC, importa o tempo de permanência na escola, ampliando a jornada escolar, mesmo que em condições desfavoráveis para a qualidade do trabalho educativo. Valoriza e focaliza-se o tempo, de modo que se desconsidera a fundamental importância de espaços adequados que contribuem para que as atividades desenvolvidas no interior da escola sejam de fato prazerosas, educativas e integral.

Analisar as políticas de educação integral na rede estadual do Tocantins não é tarefa simples, pelo contrário, é uma tarefa complexa. Nas páginas seguintes, buscarei por meio das categorias analíticas e do referencial teórico indicar os aspectos que constituem a educação integral no Tocantins.

5 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO (INTEGRAL) E/EM TEMPO INTEGRAL NO TOCANTINS: ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS E REGULAMENTAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Este capítulo tem como objetivo, demonstrar e evidenciar a análise empreendida no intuito de compreender as políticas de educação integral e/ou tempo integral, bem como os dados que indicam as concepções e princípios que fundamentam a regulação e implementação desta política na Rede Estadual de Ensino do Tocantins.

Ao retomar a questão norteadora, que esteve presente ao longo da investigação e produção da análise, dois passos foram essenciais, primeiro, o estudo rigoroso através da pesquisa bibliográfica em livros, artigos e periódicos; segundo, a análise documental, utilizando como materiais leis nacionais, leis estaduais, decretos, portarias, manuais de orientações, instrução normativa, manuais de orientação pedagógica de implantação do Programa Mais Educação e portal eletrônico da SEDUC.

Ao realizar a pesquisa bibliográfica, fiz um apanhado de toda a literatura sobre a temática, construindo minhas fontes de referenciais, nas quais selecionei alguns autores e autoras para compor meu repertório teórico analítico: Anísio Teixeira (1997), Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2014), Coelho (1996, 2004, 2009), Maurício (2009, 2017), Paro (1988, 2009), Dourado (2007), entre outros. A leitura aprofundada desse conjunto de contribuições teóricas instituiu algumas concepções e definições de Educação Integral.

A partir da teorização que direcionou o conhecimento produzido na pesquisa, me movimentei para a consecução da pesquisa documental, considerando que “os documentos não existem isolados, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido” (MAY, 2004, p. 222). Adiante, voltei minhas atenções e olhar analítico para os documentos oficiais concebendo-os de acordo com André Cellard “uma fonte extremamente preciosa” que representará “a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas”. (CELLARD, 2008, p.295). Estes documentos compuseram o material empírico da pesquisa com “o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008, p.298).

Nesse sentido, organizei o corpus da pesquisa em dois grandes blocos totalmente relacionado à questão norteadora: O bloco 1, compreende a legislação nacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação, Programa Mais Educação, Programa Novo Mais Educação e, Programa Fomento a Escola de Tempo Integral. O bloco 2: contém a legislação estadual: Plano Estadual de Educação, instrução normativa, Regimento Escolar, Proposta de implantação da educação de tempo integral e, portal eletrônico da SEDUC.

Cada bloco foi organizado obedecendo a ordem cronológica de publicação dos documentos, pelo fato de acompanhar historicamente a educação integral como uma política educacional pública, no Brasil. Observe o quadro a seguir:

Quadro 1 - Corpus da pesquisa

Descrição do <i>corpus</i> da pesquisa		
BLOCO 1: SISTEMATIZAÇÃO NO BRASIL	Documentos Oficiais que regulam e normatizam a implementação da Educação Integral e/em Tempo integral no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LEI Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação. ▪ PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº- 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Institui o Programa Mais Educação. ▪ DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. ▪ LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Institui o Plano Nacional de Educação. ▪ PORTARIA No - 1.144, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. ▪ PORTARIA No - 1.145, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral.
BLOCO 2: SISTEMATIZAÇÃO NO TOCANTINS	Documentos Oficiais que regulam e normatizam a implementação da Educação Integral e/em Tempo Integral no Tocantins	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LEI NO 2.977, DE 8 DE JULHO DE 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins - PEE/TO (2015-2025). ▪ INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 006, DE 30 DE MAIO DE 2011. Dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares de Tempo Integral da Rede Pública Estadual de Ensino. ▪ PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO TOCANTINS/ 2011.

Fonte: Elaborado pela a autora.

Feito isto, material organizado e selecionado, iniciei a análise documental que no entendimento de Cellard:

[...] é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial (CELLARD, 2008, p. 303).

Fui em busca dos elementos de análise, os quais descrevo detalhadamente sobre cada documento que compõe os blocos organizativos. É importante ressaltar que os documentos orientadores da Educação Integral como política educacional em âmbito nacional, desvela assim como em âmbito estadual, as proposições de como esta política deve ser efetivada. Neste sentido o objeto de análise consiste em entender os desdobramentos da política nacional, bem como, compreender a aplicação como política local, ou seja, a regulamentação das políticas de educação integral na rede estadual de ensino do Tocantins, no que tange aos princípios e a normatização.

A análise documental situada a partir do quadro teórico possibilitou uma aproximação dos elementos determinantes da política de educação (integral) de tempo integral expressos nos documentos. Neste sentido, identifiquei a recorrência de uso de alguns termos, considerados conceitos chave como jornada ampliada, formação integral, territórios educativos, educação em tempo integral, escola de tempo integral, formação integral e integrada, escolas de ensino médio de tempo integral, que de modo geral, caracterizam a implementação da política no Tocantins. É fundamental expor como os documentos concebem e estabelecem tal política, em vista disso a seguir apresento a descrição analítica de cada um.

O primeiro documento oficial analisado “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 criada para regulamentar a educação brasileira, logo depois da promulgação da Constituição Federal/1988, que em seu artigo 205 trata do direito à educação. Num contexto de pós ditadura militar, a CF abre caminho para a aprovação, no Congresso Nacional, de uma lei complementar visando normatizar a educação no Brasil.

Depois de várias tentativas empreendidas por alguns políticos, entre eles deputados e senadores, em 1991 o então deputado Florestan Florestan Fernandes apresenta um projeto de lei, ao qual, o deputado Darcy Ribeiro acrescenta suas propostas, passando a ser identificado com o número 72/96 que foi discutido e aprovado em 20 de dezembro de 1996 (MONTEIRO; GONZALEZ; GARCIA, 2011).

Na visão de Saviani (2016), a LDB desde a sua formulação, apresenta algumas peculiaridades, que vão do distanciamento dos anseios da comunidade

educacional para a elaboração até as modificações e alterações a que foi submetida, resultantes de 39 leis no período de 1997 a 2015.

Ao apresentar um conjunto de normas, a referida lei dispõe sobre conceitos e princípios, fixando que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, nota-se que a educação visa o pleno desenvolvimento do educando, podendo ser realizada em outros espaços além da escola. Neste sentido, a regulamentação traz uma abordagem significativa que estimula a educação integral e integradora, referenciando novos territórios educativos.

O segundo documento, a portaria normativa n. 17 de 24 de abril de 2007, foi produzida pelo Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e combate a Fome, Ministério do Esporte e o Ministério da Cultura. A portaria instituiu o Programa Mais Educação, através de uma política intersetorial, visando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, produzindo uma política indutora de educação integral e tempo integral no Brasil.

Indicado para Estados, Distrito Federal, Municípios e outras instituições públicas e privadas – desde que estas promovam suas ações gratuitamente -, o PME aponta como diretrizes o incentivo e apoio a ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas visando a formação integral e ampliando o tempo e espaços educativos.

O Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, terceiro documento analisado, foi deliberado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva em articulação conjunta com o Ministro da Educação Fernando Haddad, dispõe sobre o Programa Mais Educação, considerando principalmente que a finalidade do PME é contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência na escola. Num contexto social, político e econômico imperante da lógica neoliberal - sustentado pelo gerencialismo, competição, empreendedorismo – que “aposta” que a jornada ampliada é o caminho para uma educação de qualidade.

O documento estabelece, dentre os objetivos do PME, “formular política nacional de educação básica em tempo integral, promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais”, decreta ainda que educação básica em tempo integral é “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias” sendo na escola ou em outros espaços educacionais.

O Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que também compõe este bloco de análise documental, foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pela então Presidenta da República Dilma Rousseff. Marcado historicamente pela luta por uma educação democrática, o PNE, reflete não só uniformidade de ideias e concepções, mas embates travados para que a partir deste, as políticas educacionais incorporem no sistema educacional brasileiro diretrizes e metas comuns, numa perspectiva de se obter melhores condições no que tange ao financiamento e à gestão.

Construído a partir de uma determinação da LDB 9.394/96 em seu art. 9º, e em cumprimento ao disposto no art. 214 da CF/1988 que trata do estabelecimento de um “plano nacional de educação de duração decenal”, o PNE é essencialmente, um projeto nacional de educação, considerado assim como o cerne das políticas educacionais.

Em referencia, Dourado, afirma que o PNE:

Aprovado em 2014, após vários tensionamentos, deve constituir o eixo das políticas educativas. Os principais desafios referem-se ao processo de materialização do PNE ao qual se articulam as condições objetivas, econômicas e políticas das concepções em disputa e a necessária regulamentação de algumas de suas metas e estratégias, bem como o esforço pela ampliação de recursos para a educação. (DOURADO, 2017, p. 41).

Nesse contexto, este documento pressupõe o ponto de partida para a sustentação, elaboração e aplicabilidade de políticas globais e locais para a educação. A partir das metas e estratégias é que se configuram, os programas e projetos visando à democratização do acesso à educação, gestão, financiamento e a busca pela melhoria da qualidade. Considerando o PNE uma política pública, as proposições de Dourado se direcionam para os desafios constantes da materialização do que está projetado no plano, as ações da governança, a direção de recursos financeiros, entre outros aspectos que comprometam a sua implementação.

Em se tratando da educação de tempo integral, encontra-se em anexo a lei, uma meta específica para este tipo de atendimento, visando aumentar o número de escolas de tempo integral e aumentar o número de alunos em tempo integral.

A portaria n.1.144, de 10 de outubro de 2016, concebe o Programa Novo Mais Educação. Produzida pelo Ministério da Educação visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. O documento foi constituído após o impeachment de Dilma Rossself, durante o mandato do Presidente da República Michel Miguel Elias Temer Lulia, membro do Partido político hegemônico, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Com um discurso de equilibrar a economia e “salvar a nação” em um texto intitulado “Ponte para o futuro” o grupo partidário afirma que é preciso “mudar leis e até mesmo normas constitucionais. (...) Recriar um ambiente estimulante para o setor privado deve ser a orientação de uma política correta de crescimento”. (FUG, 2015, p.17).

Nesta direção, em um outro texto elaborado nos moldes do texto anterior “A travessia social: Uma ponte para o futuro” os argumentos dão conta de que “os resultados ainda são muito insatisfatórios em todo ciclo básico. Estamos sempre nos últimos lugares quando comparados aos melhores países do mundo, mesmo alguns com renda inferior a nossa”. (FUG, 2016, p.15). Desta forma, o governo de Michel Temer adota medidas no intuito de traçar caminho para reverter este cenário por eles apresentado. Institui então, pela portaria n.1.144, o Programa Novo Mais educação, ensejado principalmente de acordo com o documento:

Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (MEC, 2016).

Elevar e promover a aprendizagem em língua portuguesa e matemática, são os objetivos centrais da nova roupagem do programa, considerando que os resultados das avaliações demonstraram que em 2015 os anos iniciais e em 2013 e 2015 os anos finais do ensino fundamental não atingiram as metas estabelecidas pelo IDEB, justificando ainda, que com esta medida está atendendo a meta 6 e 7 do PNE, ampliando a jornada escolar e melhorar o fluxo de aprendizagem respectivamente.

Dando sequencia ao que propôs o governo Temer, o Ministro da Educação, pública no mesmo Diário Oficial da União a portaria n. 1.145, ultimo documento analisado do primeiro bloco, que direciona para o Ensino Médio um Programa de fomento às Escolas de Tempo Integral:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal. (MEC, 2016).

A portaria é firmada e assegurada pela Lei n.13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que dentre outras finalidades – Reforma do Ensino Médio - e alterações institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, uma proposta financeira e pedagógica que visa ampliar a jornada escolar proporcionando uma formação integral e integrada. Desta forma, as alterações impostas à Lei n. 9.394/1996 estabelece a ampliação de forma progressiva da carga horária anual mínima de oitocentas para mil e quatrocentas horas, no EM.

A implementação citada na referida lei, prevê:

A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo: I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas; III - cronograma de execução físico-financeira; IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica (...) (BRASIL,2017).

É de responsabilidade dos estados e distrito federal o gerenciamento financeiro e pedagógico para a operacionalização do programa. Nesse sentido, em junho de 2017 o ministro da educação, Mendonça Filho, estabelece através de Portaria de n. 727 novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de

Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Os documentos que compõem o bloco 2 regulam e normatizam a implementação da Educação Integral e/em Tempo Integral na Rede Estadual do Tocantins. O primeiro documento analisado deste bloco é a lei n. 2.977, de 8 de julho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins - PEE/TO (2015-2025). Decretada pela Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins e sancionada pelo governador Marcelo de Carvalho Miranda, até a sua aprovação, passou por várias discussões em audiências públicas realizadas em escolas, no âmbito municipal e regional, todas com intuito de nortear a educação no estado.

É importante ressaltar que a gestão da educação no Tocantins enfrentou momentos de incertezas e desestabilidade, devido à mudança de seus dirigentes, ou seja, no ano seguinte após a aprovação do PEE houve uma troca de Secretário de Educação, o que implicou na descontinuidade de ações. Em setembro de 2016, ao assumir a pasta Wanessa Zavarese Sechim, aposta na implementação de um plano estratégico para consolidar as diretrizes estabelecidas no PEE. Neste planejamento estratégico da Secretaria, consta:

MISSÃO: Garantir ao aluno o acesso, a permanência com sucesso na escola e o desenvolvimento da Educação Integral Humanizada, por meio da gestão democrática e inovação educacional. **NEGÓCIO: Educação** **VISÃO:** Ser uma Secretaria de referência pela qualidade e excelência dos serviços educacionais prestados, visando à formação cidadã do aluno. **VALORES: Desenvolvimento integral do ser humano.** Profissionalização e valorização dos Profissionais da Educação. Eficiência na oferta e nos resultados dos serviços educacionais. Compromisso e transparência na gestão pública democrática e uso correto dos recursos. Criatividade e inovação tecnológica. **FATORES CHAVES DE SUCESSO: Educação Integral e Humanizada.** Universalização da oferta de ensino. (PUBLIX, 2015, p. 28, grifos meus).

Me chamou atenção a forma como está descrita “negocio: educação”, o que mobilizou a buscar a fonte deste suporte que demonstra o Planejamento Estratégico desta secretaria. O Instituto Publix presta serviço ao estado através de contrato firmado, por intermédio do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, parceria que visa modernizar a gestão de resultados. Arrisco-me a chamar, baseada em Ball (2014), de negócios em educação (edu-bussiness) característica forte do neoliberalismo. Funciona como uma desestatização em que

os serviços educacionais são gerenciados por empreendedores do setor privado. Na visão de Ball (2014), assim como Graefe (2005) e Rosa (1999), o neoliberalismo é “disseminado e incorporado por meio de quase-mercados, parcerias público-privadas, o empreendedorismo de organizações públicas, e o trabalho de instituições de caridade e organizações de voluntariado (...)” (BALL, 2014, p. 42).

O Plano Estadual de Educação, no anexo único determina as diretrizes específicas, metas e estratégias promovendo “a formação integral da criança com a indispensável e prioritária participação da família”. E ainda aponta na “meta 5 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”.(TOCANTINS, 2015).

A instrução normativa n. 006, de 30 de maio de 2011, foi produzida pela Secretaria Estadual de Educação e cultura SEDUC, designado para os diretores e todos os profissionais que atuam nas Escolas de Tempo Integral. A instrução dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares de Tempo Integral da Rede Pública Estadual de Ensino, para o ano letivo de 2011.

O documento prescreve a rotina de funcionamento das Unidades Escolares de Tempo Integral orientando que

art.2º A equipe diretiva deverá conduzir o processo de implantação e implementação do ensino integral, sensibilizar a comunidade para a proposta, organizar a Associação de Apoio à Escola, Projeto Político Pedagógico, Grêmios Estudantil, e articular demais instituições co-participe no processo de gestão escolar de forma a assegurar e fortalecer o andamento das ações na escola. (SEDUC, 2011).

Dispõe ainda sobre as regras de funcionamento da escola no período da alimentação, do tratamento às disciplinas da parte diversificada (as disciplinas são divididas em núcleo comum e parte diversificada) e em anexo à instrução apresenta-se o cronograma de planejamento coletivo da unidade escolar. Os conceitos destacados foram: Ensino Integral; Escolas de tempo Integral (ETI); Educação Integral; Núcleo Comum e Parte Diversificada.

O documento da Secretaria Estadual de Educação, Proposta de Implantação da Educação de Tempo Integral no Estado do Tocantins, foi elaborado pela Assessoria Técnico-Pedagógica da Superintendência de Ensino Integral, expressa os anseios políticos da gestão do Estado do Tocantins, que através da SEDUC “visa

implementar e implantar a Educação de Tempo Integral como uma importante meta que contribuirá para a construção de uma sociedade crítica, inclusiva e que garanta qualidade de vida ao educando” (SEDUC, 2011, p.07).

Assim o documento apresenta as diretrizes gerais da concepção à implementação da educação de Tempo Integral no estado. O período de implantação proposto corresponde a janeiro de 2011 a dezembro de 2014, contudo é também o período em que o governador José Wilson Siqueira Campos retorna à frente da gestão do estado. Numa perspectiva patrimonialista de administrar, retoma “as rédeas” do estado disseminando políticas educacionais que atendam as necessidades dos educandos e da comunidade, entendendo ser a educação de tempo integral o meio para o desenvolvimento do país. À frente da Secretaria Estadual de Educação estava o professor Danilo de Melo Souza – em 2005 como secretário municipal de educação de Palmas, capital do estado, implantou de forma exitosa na rede municipal a educação de tempo integral – que traz a experiência de Palmas como referência para a implantação a nível estadual.

O documento estabelece que:

Para a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins é fundamental assegurar uma escola pública de qualidade e possibilitar a todas as crianças e jovens, por vezes provenientes de situações de risco social, condições de igualdade, de acesso e permanência com sucesso na escola, visando à conclusão de seus estudos, bem como a preparação para a vida. (SEDUC, 2011, p. 07).

Escola pública de qualidade, igualdade de acesso e permanência. São os princípios condutores desta proposta de educação de tempo integral, direcionada para aqueles e aquelas que vivem em situação de pobreza.

A análise documental descrita acima é fomentada pela minha relação com a temática, assumo então que é uma relação de busca, de tentar entender o que não conheço o que não sei (MIGUEL, 2004). Neste percurso de buscas e descobertas, minhas análises apontaram para a conjunção de conceitos-chaves, que se mostraram evidentes e recorrentes durante a exploração dos documentos.

No sentido de entender a regulamentação, as concepções e os princípios, bem como a implementação das políticas de educação integral e/em tempo integral no Tocantins, fiz um exercício analítico de retirar dos documentos oficiais as categorias de análises que responderam à indagação norteadora desta dissertação,

que são: (a) Educação Básica de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino do Tocantins; (b) Educação Integral e Humanizada e; (c) Territórios Educativos: Integração entre Políticas Educacionais e Sociais.

Assim, tem-se, pois, por essa perspectiva analítica o delineamento para explorar as dimensões que se circunscrevem como determinantes desde a estruturação até a implementação desta política educacional. Sobretudo, quando se percebe neste caminho que há em sua concretude (na prática) tensões: Educação Integral, que concepção? Tempo integral? Ou aluno em Tempo Integral? Objetivarei, nas páginas que se seguem, refletir teórica e analiticamente sobre os aspectos extraídos dos documentos oficiais que orientam as proposições em torno da educação (integral) e/em Tempo Integral, na Rede Estadual de Ensino do Tocantins.

5.1 Educação Básica de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino do Tocantins

A expansão da educação de tempo integral no Brasil, após a revisão das experiências históricas, é em grande medida um desafio posto aos sistemas de ensino. Ao contrário do que se configura na maioria da literatura neste campo, antes destas – CECR, CIEPs, CAIC e as recentes políticas educacionais de ampliação da jornada escolar -, houve a oferta desse tipo de escola à classe dominante. Giolo (2012) apresenta que:

Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. (GILO, 2012, p. 94).

Uma herança histórica de desigualdades sociais, quando tipos de escola são privilégios pra uns e omissão para outros. As políticas atuais de ampliação da jornada escolar são em grande medida direcionadas para as crianças, adolescentes e jovens oriundos de classe popular, construindo uma representatividade de escola para o pobre. Giolo (2012), no entanto demonstra que o tempo integral é interessante para a elite, ampliava a formação e que as famílias de baixa renda não tinham acesso. Para Souza (2012, p. 359), a classe média compreende que “a oferta de mais disciplinas, conteúdos e atividades contribuem para o enriquecimento da

experiência curricular das crianças e jovens e projetam melhores oportunidades na vida social e no mundo do trabalho”. Jornada ampliada, para a classe média, se traduz em uma educação de qualidade que os colocaria sempre em um lugar privilegiado na sociedade. Para os filhos da elite, era essencial o acesso à escola fomentando uma formação intelectual, aos filhos dos pobres, o trabalho manual, na lavoura, importando aos que conseguiam chegar à escola, que fossem mecanicamente alfabetizados e devolvidos ao trabalho.

Nessa perspectiva, o discurso pregado é de que uma escola pública de tempo integral abrangente e de qualidade custa caro, chega ser inviável estruturalmente. Precedente que facilita políticas de educação integral paliativas, salvacionistas e também de cunho assistencialista, com a finalidade de manter o aluno na escola por mais tempo. A permanência se torna a chave que alavanca, que dá sentido às atividades propostas. As experiências de ampliação da jornada escolar e de educação integral, ainda que algumas não tiveram êxito, foram modelos e oportunidades de manifestar a preocupação com a formação intelectual da criança e do jovem da classe popular.

A educação em tempo integral é, desde o período colonial, meio de preparação para o trabalho, concepção que permanece até nas iniciativas atuais de ampliação da jornada escolar. Percebe-se também que não era acessível à camada popular, o que representava privilégio à elite. Na legislação brasileira, apesar das conquistas, ainda é insuficiente as deliberações para garantir uma educação de qualidade para todos, é preciso compreender as significações das políticas educacionais de educação integral e repensar o papel da escola neste sentido, ao efetivar políticas de permanência do aluno e ampliação da jornada escolar.

A legislação brasileira concebe a educação pelos princípios da liberdade, como um direito de todos visando o pleno desenvolvimento, atuação cidadã e a preparação para o trabalho (CF, 1988; LDB, 1996). Ademais, reforçada por essa última, é básica, obrigatória e gratuita. O aumento da jornada escolar começa timidamente a aparecer e se consolidar de forma gradativa na legislação educacional, quando em 1996 a LDB cita em seu artigo:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Não se pode ignorar os avanços e conquistas: desde o disposto no Plano Nacional de Educação, em 2001, que enfatiza a ampliação do tempo escolar da educação infantil e ensino fundamental, mesmo sem especificar metas; O Plano Nacional de 2014 que expressa através da “Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. (BRASIL, 2014, p. 10); O Fundeb que especifica recursos diferenciados para a Escola de Tempo Integral, mesmo que ainda seja incipiente para proporcionar adequadas condições para o desenvolvimento das atividades.

Confere ao Estado a responsabilidade de através de políticas públicas promover as condições necessárias para ofertar educação em tempo integral na educação básica. No Tocantins, em especial na rede estadual de ensino, notadamente, vê-se o incentivo para a efetivação da oferta de Educação básica em tempo integral, seja implantando escolas de tempo integral, ou seja, pela adesão (obrigatória) ao Programa Mais Educação. Essas medidas são asseguradas pelo Plano Estadual de Educação, na meta 5, em parceria com os municípios, pela estratégia:

5.1. ampliar a oferta, em parceria com os Municípios, de forma progressiva, de matrículas na educação em tempo integral, inclusive para as populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, com base em consulta prévia e informada, considerando as peculiaridades locais, com estrutura curricular própria, sendo: a) ampliar a oferta, em média, de 1,5% (um inteiro e cinco décimos por cento) ao ano; **b) ampliar, em média 3,18% (três inteiros e dezoito centésimos) ao ano, o número de escolas estaduais em tempo integral, assegurando estrutura física adequada;** c) fomentar parcerias com os Municípios para atender o percentual restante da meta, respeitando a capacidade da rede municipal; (TOCANTINS, 2015).

A ampliação da quantidade de escolas estaduais em tempo integral pressupõe em primeira instância planejamento e financiamento, mas intrínseco ainda são as ações implementadas que refletem a função educativa da escola, desse tipo de escola. Fernandes pontua que:

A simples ampliação da jornada escolar, sem que se altere as lógicas organizativas do currículo, conseqüentemente das relações com o conhecimento circulante na escola, não modifica a lógica da nossa atual organização escolar, das relações entre sujeitos envolvidos nos processos educativos e nas expectativas sociais acerca do papel dessa instituição (FERNANDES, 2013, p. 202).

A finalidade da política educacional de ampliação da jornada escolar é de modo geral alicerçada pela influencia da internacionalização, ao modo que se estabelece como recurso para aliviar e combater à pobreza, como política pública de inclusão, como política pública de enfrentamento e redução das desigualdades sociais. Para a SEDUC, a Educação de Tempo Integral “contribuirá para a construção de uma sociedade crítica, inclusiva e que garanta qualidade de vida ao educando e promova uma proximidade entre escola e comunidade” (SEDUC, 2011, p.11). A função educativa da escola de tempo integral, diante de tantas finalidades, segundo Paro (1988) vai muito além da instrução, cabendo à escola se institucionalizar como espaço de formação integral, sustentada na concepção escolanovista:

A escola é tida como instituição em condições de contribuir para a instauração de uma ordem social democrático-liberal. Isso só é possível formando-se o cidadão, o que significa inculcar-lhe noções de direitos e deveres bem como desenvolver nos alunos valores como autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação (PARO, 1988, p. 191).

Penso que este é o ponto mais desafiador. A escola sozinha, com condições físicas e materiais precárias, carente de formação continuada para os professores, não dá conta de atender às suas funções. Como dito anteriormente, no Tocantins as condições são incipientes e desfavoráveis ao cumprimento da meta de ofertar educação em tempo integral em 25% das escolas da rede estadual. Um outro entrave decisivo e implicador foi a revogação - por iniciativa do executivo do Estado, em 2017, pelo então governador Marcelo Miranda - de umas das estratégias que tratava do financiamento da educação básica pelo PEE (2015/2025), a estratégia que ampliava a cada ano de vigência do PEE 0,5% dos 25% garantidos à educação.

Atitude fortemente criticada por representantes de vários órgãos e setores sindicais, como também pertencentes ao quadro da SEDUC, já que foi “às escuras”, sem diálogo com a comunidade escolar e os movimentos sociais. A secretária executiva do Conselho Estadual de Educação do Tocantins e coordenadora da Comissão Paritária de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação do Tocantins relata que:

“Foi uma surpresa, não houve discussão. E essa revogação traz uma grande preocupação em relação às outras estratégias e metas. A valorização dos profissionais da educação, a questão da progressão vertical e horizontal, a ampliação das estruturas físicas para oferta de tempo integral, a tecnologia na educação (em termos de aperfeiçoamento da parte estrutural e metodológica da escola, com equipamentos e reformas)... tudo isso estava pensado dentro desses 5% a mais de investimento nos 10 anos de vigência do Plano. Esse corte traz um entrave para a realização dessas metas”, (De Olho nos Planos, 2017, online).

Em uma expressão de controle hegemônico, por parte do governo estadual, que ao cortar o aumento de investimento, se evidencia as consequências de uma regulação que não considera aspectos fundamentais que refletem na realidade escolar: o comprometimento de uma educação de qualidade há muito defendida por Teixeira (1958,1968) como um direito e não como privilégio, democratizando o ensino público e ampliando as funções da escola.

Aceno sobre distanciamentos e tensões existentes entre a elaboração e regulamentação de uma determinada política educacional e a sua materialização, pois para analisar uma política educativa é necessário referenciar fatores econômicos, políticos e sociais que comprometem a qualidade de ensino e de aprendizagem, ou seja, fatores estes que condicionam a implementação da política. A esse respeito, Canário (2004) por um olhar sociológico e cultural e Libâneo (2008) por um viés pedagógico problematizam conceitos que definem o papel e funcionamento da escola.

Rui Canário (2004) que, em uma análise crítica sobre Territórios Educativos de Intervenção Prioritária¹⁹ traz reflexões sobre a relação da escola com a exclusão social, traduzido em insucesso e abandono escolar. Estes TEIP é uma política social

¹⁹ Ver em Margarida Soares (s.d.) O que são agrupamentos TEIP?

e educativa que visa promover a integração da população marginalizada, ou seja, de combate à exclusão social e escolar. O autor demonstra em sua análise a frágil articulação entre os níveis que efetivam tal política:

As decisões de política educativa (nível macro) não condicionam, nem determinam, os processos territorializados de regulação ao nível local, assim como estes não determinam nem condicionam o modo como os professores trabalham com os alunos. Nessa perspectiva cada um dos níveis considerados corresponde ao espaço de intervenção e responsabilidade de atores individuais e coletivos específicos. O nível macro, definição da política educativa, é o espaço de intervenção e responsabilidade dos decisores políticos e da administração; o nível meso é o espaço de intervenção e responsabilidade das instituições educativas locais, e é este o âmbito possível para a construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino; o terceiro nível é aquele em que o papel e a responsabilidade dos educadores e professores se afirma como decisiva (CANÁRIO, 2004, p. 49).

Lembro que a intenção em Canário (2004) nesta reflexão é de que seus escritos sobre essa frágil articulação é um fator determinante para compreender como as políticas educacionais se encaminham na sua efetivação. Neste contexto, reproduzo seu argumento, a escola das promessas, resultado dos processos de democratização e modernização das políticas educacionais. Uma escola de promessas porque não consegue cumprir suas funções.

Para Libâneo (2008) há fatores externos e internos que precisam ser levados em consideração na perspectiva da pedagogia:

A *análise externa* parte de um olhar mais global, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais das políticas educacionais, das diretrizes curriculares, da legislação, da gestão dos sistemas de ensino; pode-se dizer que analisa as questões da educação de fora para dentro. A *análise interna* aborda os objetivos, conteúdos as metodologias de ensino, as ações organizativas e curriculares, a avaliação das aprendizagens, isto é, refere-se ao funcionamento interno da escola, claro, sem perder de vista os contextos (LIBÂNEO, 2008, p. 169).

Por uma ótica puramente pedagógica, o autor destaca a sobreposição dos fatores externos aos fatores internos, ou seja, as políticas educacionais no Brasil são criadas sem uma “conexão” com o cotidiano escolar e assim passíveis ao fracasso.

Nessa dinâmica, a partir destas constatações e contribuições teóricas, busco embasamento analítico, sobre a educação em tempo integral, na abordagem do ciclo de políticas, formulado por Ball e Bowe (1992), pois “traz várias contribuições

para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p.55). Embora tratar-se aqui de uma pesquisa documental, essa inspiração me ajudou a compreender as variáveis que influenciam a política de educação em tempo integral.

Jefferson Mainardes, expoente dessa abordagem analítica no Brasil, descreve que o ciclo de políticas envolve inicialmente três contextos:

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. **É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado.** [...]O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. [...] **Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.** [...] De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2006, p. 51-53 grifos meus).

A abordagem do ciclo de políticas, neste momento do texto, se fez necessário, para fundamentar, considerando o que foi analisado até o momento, e direcionar o olhar para estes diferentes contextos (macro e micro da produção de políticas), me permitiu inferir principalmente sobre discursos presentes explícita e implicitamente no documentos oficiais que regulamentam a política de educação em tempo integral na rede Estadual de ensino. Pois, essa abordagem como referencial analítico “possibilita uma leitura atenta das influências e determinações tanto em nível macro e micro, tomando essas duas dimensões, como inter-relacionadas e sócio-historicamente condicionadas” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.223).

Cito, portanto um recorte do PEE-TO:

META 3 Garantir a oferta com qualidade social, do ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos(as) alunos(as) concluam esta etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE/TO. [...] II - formação integral como direito, numa perspectiva humanística, científica e tecnológica, levando em consideração a diversidade, a sustentabilidade socioambiental e a preparação para o mundo do trabalho; [...] META 4 Universalizar, até o segundo ano de vigência deste PEE/TO, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos de idade e elevar, até o final da vigência deste PEE/TO, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). [...] I - ampliação da oferta da educação em tempo integral, com garantia de um sistema educacional inclusivo e referencial curricular, que atendam as demandas regionais, locais, culturais, artísticas, sociais, econômicas e políticas, assegurando os direitos e objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento da base nacional comum curricular. (TOCANTINS, 2015).

A disposição legal constante e assumida pelo Plano Estadual de Educação no que diz respeito à formação integral aponta entre outras metas, além da permanência do aluno por mais tempo na escola, a relação e articulação das políticas educativas com outras políticas, caminho para a melhoria da qualidade do ensino público, ou melhor, para garantir a qualidade social²⁰. Esta se fundamenta “na oferta de educação escolar e de outras modalidades de formação para todos, com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população” (PT, 2002, p. 10). Nesta acepção, percebo a presença de uma das diretrizes gerais do projeto de governo Lula 2003 a 2006, em suma, influencias na produção de política.

No Brasil, o direito à educação, é inerente ao acesso a um padrão de qualidade educacional, mesmo que socialmente referenciado. “É em função dessa expectativa que a escola de tempo integral aparece como elemento para um possível avanço em direção à referida qualidade, a depender do sentido e das funções que a ela se venha atribuir” (CAVALIERE, 2014, p. 1206). Desta forma ganha centralidade o debate sobre as funções da escola de tempo integral.

Sobre a intencionalidade da ampliação do tempo de escola, a autora argumenta:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os

²⁰ Ver Uma escola do Tamanho do Brasil (2002) programa para educação do Governo Lula.

indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

A autora demonstra a intencionalidade do Estado ao ofertar Escolas de Tempo Integral, que vão desde a melhoria do desempenho escolar dos alunos, ou como mera ocupação enquanto a família está ausente ou ainda pela preocupação de fato com a formação integral de crianças e adolescentes. Considerando, a posição por uma formação integral, a concepção e os princípios políticos, filosóficos devem pontualmente conduzir as práticas e projetos deste tipo de escola.

Para Cavaliere:

As escolas são instituições complexas e uma ETI é ainda mais complexa. Primeiramente, não temos construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral e todas estão ocupadas por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia. Construir e reformar escolas é condição *sine qua non* a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETI. Em segundo lugar, não há conceito ou prática firmados sobre o que seja educação integral escolar. Outra condição, portanto, é formular/aperfeiçoar modelos de trabalho articulando áreas disciplinares e temáticas, o que necessariamente terá que ser feito no âmbito das discussões mais aprofundadas sobre currículo. Uma outra condição ainda é aumentar o efetivo de professores e incorporar, regularmente e não precariamente, profissionais de diferentes formações, para além dos professores (CAVALIERE, 2014, p. 1213).

Coelho (2009) alerta para os desafios à implantação do tempo integral com vista à formação integral. Segundo a autora, algumas questões levantadas por Lúcia Veloso ao analisar os CIEPs, não de ser consideradas:

Funções ampliadas na escola contemporânea, que passa do ensinar a ler, escrever e contar para o abarcar de atividades até então circunscritas ao âmbito familiar e social anterior à entrada da criança no espaço escolar; custos aumentados, em função da ampliação de tempo e espaço nas instituições formais de ensino, desequilibrando o orçamento dos sistemas públicos; desejo dos pais e responsáveis de que a escola dê conta de uma formação mais completa em horário ampliado para as crianças, no sentido de ampliar e ressignificar suas perspectivas de vida, como também no de tranquiliza-los, enquanto estão trabalhando; idas e vindas de projetos de ampliação do tempo na escola, oriundos da descontinuidade de políticas públicas;... (COELHO, 2009, p. 97).

Diante desse contexto, torna-se urgente repensar as funções da instituição escolar, ao mesmo tempo, ao definir uma política de educação como esta, objeto de estudo desta pesquisa, é necessário compreender os fundamentos que constituem a educação proposta na escola de tempo integral, se educação integral ou educação em tempo integral. Outro aspecto de grande relevância é a necessidade de que os investimentos à educação em tempo integral deem condições e possibilidades para que os sistemas de ensino possam efetivamente conduzir qualitativamente projetos e ações. As discussões a cerca das políticas de educação integral buscam problematizar e refletir as causalidades, consequências e efeitos na e para a sociedade.

Na rede estadual de ensino do Tocantins, a intenção é oferecer às crianças, adolescentes e jovens da educação básica a ampliação do tempo de permanência na escola. A seguir, apresento a análise a partir das concepções de educação integral e humanizada identificada nos documentos examinados.

5.2 Educação Integral e Humanizada

Ao analisar os documentos legais e institucionais que orientam e regulamentam a educação integral no Tocantins, busquei identificar quais concepções e princípios políticos educacionais estavam expressos no conteúdo examinado. Como optei por um recorte temporal de 2011 a 2018, um achado importante e que considerei nas análises, são as falas de dois secretários de educação, que pelos seus projetos e proposições de educação para o estado se apoiavam em discurso que empreende a concepção de educação proposta. De acordo com Paro (1988) o discurso oficial – documentos, publicações e falas - é uma das formas de “apreender o embasamento teórico-filosófico de uma experiência educacional” (PARO, 1988, p. 24).

De modo geral os conceitos indicaram como centro desta categoria analítica a formação integral e humanizada. Os excertos a seguir demonstram a relação de alguns conceitos com a educação integral:

Art. 2o São diretrizes do PEE/TO:
[...] IV - promoção da melhoria da educação com qualidade na *formação integral e humanizada*; (TOCANTINS, 2015).

A educação integral de Palmas será utilizada neste documento como referência, *pois realça a necessidade do desenvolvimento integral* do ser humano nas faculdades cognitivas, afetivas e corporais, sendo o aluno compreendido em sua totalidade (SEDUC, 2011).

Alguns termos apareceram com recorrência: formação plena, formação integral, desenvolvimento global e formação geral, que fortalece a concepção de que a educação pensada, planejada, estruturada e organizada na rede estadual de ensino do Tocantins é de uma educação integral. Essa intencionalidade se apresenta de forma uniforme nos documentos, quer seja para o ensino regular ou quer seja para o ensino em tempo integral. O planejamento estratégico da SEDUC cita em todos os seus componentes – missão, visão, eixos, valores e objetivos estratégicos – o desenvolvimento de uma educação integral e humanizada.

Tomo como referência, para enriquecer minha análise, o trecho de uma reportagem noticiada no site da SEDUC em que o Secretário Estadual de Educação professor Adão Francisco esclarece sobre a “implantação da educação integral e humanizada” aos professores e funcionários de uma escola pública do estado localizada em Palmas:

Na ocasião, o secretário explicou sobre as novas propostas da Educação. “*Teremos como desafio, trabalhar o desenvolvimento do aluno, em sua integralidade e em sua plenitude*”, frisou Adão Francisco. O secretário esclareceu que *a Educação Integral e Humanizada requer, além da dimensão intelectual/cognitiva, as dimensões emocional/afetiva, lúdico/artística, físico/motora, profissional/laborativa e acadêmica/científica* (SEDUC, 2016, online).

Conforme consta na reportagem é o modelo de educação norteador da SEDUC. Vê-se assim no discurso oficial, tanto dos documentos quanto pela fala do secretário de educação, princípios para formação do aluno da educação básica: integralidade e plenitude. “Uma das bases da concepção de educação integral é, justamente, esta predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais” (CAVALIERE, 2002, p. 262).

Nas bases do movimento liberal, em Anísio Teixeira, encontra-se, a inspiração e a fundamentação da proposta de educação de tempo integral no Tocantins visando desenvolver uma formação completa, ampliando o tempo e a permanência na escola com atividades que vão além da leitura, escrita e aritmética. Nesta mesma direção Mauricio (2009), ao fazer um balanço sobre os pressupostos da escola pública de horário integral argumenta:

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

De acordo com esta concepção, Coelho (2009) em uma de suas análises empreendidas sobre as matrizes ideológicas da educação integral sublinha que na Paidéia grega havia uma dimensão de formação humana completa, pois *“há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo”* (COELHO, 2009, p. 85). Com efeito, os postulados da Paidéia, para a autora, relacionam com a denominação de educação integral:

[...] uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social: "o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais..." (COELHO, 2009, p. 85-86).

Desta forma, no modelo de educação norteador do estado, para desenvolver o aluno em sua integralidade adota-se a teoria sociointeracionista²¹ – tendência defendida pelo construtivismo – por epistemologicamente mostrar que “além de fatores sociais e biológicos, também os fatores culturais, afetivos e emocionais exercem influências sobre os processos cognitivos” (BARBOSA, 2011, p. 27).

²¹ Ver em Construtivismo versus sócio-interacionismo de FOSSILE (2009).

Nesse sentido a ação dos professores e demais funcionários deve considerar segundo Libâneo e Freitas (2006) uma “pedagogia mais atualizada”:

o papel ativo dos sujeitos na aprendizagem escolar, a construção de conceitos a partir das representações dos alunos, a relação entre o conhecimento e a realidade, a formação de valores por meio do currículo, a criação de situações de interação e cooperação entre os alunos (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 7).

É deste contexto, partindo dessa concepção, a SEDUC em 2015 promoveu para cerca de 300 educadores, entre eles professores e gestores, o I Seminário de Educação Integral, com o tema Ressignificação do currículo, do tempo, do espaço e das relações escolares. O intuito foi de capacitar estes educadores discutindo os conceitos de educação integral para que pudessem agir em suas escolas com práticas pedagógicas que de fato os colocariam com papel de mediadores na construção do conhecimento pelo aluno, disseminariam então, a proposta para todo o estado. Os excertos a seguir evidenciam:

“O que nós estamos apresentando para a Educação do Tocantins tem a finalidade de permitir que a escola tenha significado para alunos e professores, e nós entendemos que essa importância só será possível a partir da Educação Integral e Humanizada com a resignificação do currículo e fortalecimento de áreas do conhecimento hoje marginalizadas”, explica o secretário (CONSED, 2015, online).

O ideal dessa escola está fundamentado em princípios que também orientam os documentos curriculares da educação no Tocantins, sobretudo no que diz respeito à concepção de construção do conhecimento, entendido como resultado da interação entre o aluno, que é o centro desse processo, e os diversos objetos de aprendizagem, ou seja, a compreensão de que o aluno é o responsável pela busca do conhecimento como meio para a aprendizagem através da mediação do professor (SEDUC, 2011, p. 22).

5.7. revisar, até o final do terceiro ano de vigência deste PEE/TO, a proposta curricular e construir o referencial curricular para a educação em tempo integral, com base nas diretrizes curriculares nacionais, de forma coerente com as demandas atuais, locais e regionais, contemplando a identidade cultural e as especificidades da educação em tempo integral. [...] IV - materialização de um currículo que assegure a inclusão, os direitos e objetivos de aprendizagem, com a estimulação do desenvolvimento social e intelectual dos (as) alunos (as), respeitando os limites e potencialidades individuais, com garantia de qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho (TOCANTINS, 2015).

A questão de um currículo ressignificado está presente nos documentos de maneira eloquente. Estaria o currículo “sob rasura” (HALL, 2000)? O efeito de uma política educacional, entre outros fatores, produz tensionamentos ao contexto docente, seja na dimensão institucional, seja na dimensão escolar ou na própria subjetividade do professor como pessoa e como profissional (PINTO, 2012). Nesta mesma direção, Frangella (2014) destaca:

a criação de uma rede interligada de formação continuada de professores, atendendo a reivindicações e dispositivos legais, atrelada a produção de políticas curriculares na rede. A formação se põe a serviço da política curricular, não como espaço de reflexão e recriação, tradução da proposta, mas de forma a garantir a instituição dessa na prática cotidiana (FRANGELLA, 2014, pag. 3).

Julgo pertinente fazer esse direcionamento sobre o contexto docente e a relação com a formação continuada de professores, porque diferentemente no contexto da prática, estes “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. (MAINARDES, 2006, p. 53).

Outro fator que se manifestou durante a análise está no excerto abaixo, referente à responsabilização dos sujeitos:

Ao apresentar a política elaborada para o setor, o secretário de Estado da Educação, Adão Francisco de Oliveira, chamou todos os educadores presentes para iniciarem, juntos, a mudança no sistema de educação e a transformação do ensino no Tocantins. Na ocasião, o gestor reforçou a importância da participação de toda a comunidade escolar em torno do projeto do Governo do Estado. “Hoje, de fato, damos início à transformação da educação do Tocantins, e isso acontecerá com o esforço de cada um”, disse (SEDUC, 2015, online).

Observo nesse excerto um aspecto da governamentalidade neoliberal: a performatividade. Este é um conceito criado por Ball (2014) para descrever a influência, “o trabalho que os sistemas de gestão de desempenho fazem nas subjetividades dos praticantes” (BALL, 2014, p. 66). “A *transformação da educação acontecerá com o esforço de cada um*” – trata-se de uma afirmativa que ao mesmo tempo em que empodera os sujeitos, os responsabiliza pelos resultados. Esta é uma

característica da performatividade, do que ela faz os profissionais, que assumem “a responsabilidade de trabalhar duro, mais rápido e melhor, assim “melhoramos nossa produção” como parte de nossa autovalorização e valorização dos outros” (BALL, 2014, p. 66). Sob essa ótica, está a busca desenfreada, por melhores resultados, para atingir metas, conquistar uma posição melhor nos rankings, tudo isso sem considerar outros aspectos que são intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem.

A formação nesse sentido, por esse propósito, assume um caráter performático, de fixação de padrões de desempenho, para professores e para alunos, de modo central enfatizado pelo controle e regulação. Os parâmetros da avaliação padronizada influenciam determinantemente a organização da educação escolar e a captação de recursos, mediante os resultados educacionais. Parente postula que:

Esta lógica de avaliação padronizada não leva em consideração as especificidades de cada escola e sistemas de ensino, homogeneizando o conhecimento como se ele fosse linear e constante. Da mesma forma, os dados estatísticos resultantes podem ser interpretados conforme o interesse e a lógica dominante, incorrendo no risco de cometer equívocos dependendo dos critérios que forem adotados e da maneira com que eles forem analisados (PARENTE, 2015, p. 45).

A formação pautada por esta lógica acaba por classificar, selecionar, rotular alunos e professores, os efeitos nesse sentido, são excludentes e discriminatórios. Além do mais, esses processos quantitativos e estatísticos fortalecem performances competitivas e descentralizadoras, características do modelo gerencial. A avaliação “seria também um mecanismo para induzir à prestação de contas e à responsabilização pelos resultados alcançados, ou seja, um mecanismo para informar sobre a eficiência e produtividade dos serviços educacionais” (CARVALHO, 2009, p. 1151).

É preciso ressignificar estes parâmetros e princípios, de modo que a educação seja de fato emancipadora, voltada para valores e interesses comuns. Nesta mesma direção, as reflexões a cerca da implementação do projeto de educação integral e humanizada requer, em primeira instância a apropriação teórica da concepção, visando a efetivação de políticas educacionais direcionadas para “uma educação integral que considera o desenvolvimento humano na sua integralidade. Pensa o desenvolvimento das competências cognitivas, imbricando-as enfaticamente às dimensões éticas, estéticas, físicas, afetivas e sociais.” (SETUBAL; CARVALHO, 2012, p. 114). Essa concepção de educação, no Tocantins, em sua

implementação, ancora aos seus pressupostos a relação interpessoal professor-aluno, traduzindo-se em cuidar e educar, valores emocionais e efetivos que contribuem para a formação. Outro fator é a valorização da identidade cultural e regional, que se materializa nas oficinas múltiplas desenvolvidas nas escolas.

A educação integral nessa perspectiva humanizada, multidimensional, insere-se na articulação de territórios onde os alunos vivem e possam dali extrair conhecimentos outros, fora da escola. Na sequência abordarei as contribuições de outros territórios educativos, que integram políticas educacionais e sociais.

5.3 Territórios Educativos: Integração de políticas educacionais e sociais

Entre os aspectos que se apresentaram perceptíveis durante a leitura dos documentos oficiais e durante o exercício analítico, destaco como última categoria “**territórios educativos**” cuja centralidade deve-se a intenção de focalizar na organização não só do tempo, mas também dos espaços educativos – essenciais ao propor uma educação em tempo integral -, articulando principalmente a integração de políticas educacionais e sociais. Na rede estadual de Ensino do Tocantins, a implementação da educação integral tem como parâmetro a ampliação da jornada escolar, fundamentada conforme destaca os excertos abaixo:

6.4. fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (BRASIL, 2014).

5.4. institucionalizar parcerias com instituições públicas e privadas de fomento a diferentes espaços educativos, culturais, esportivos e científicos para estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados(as) nas escolas públicas estaduais de educação básica; (TOCANTINS, 2015).

O princípio norteador para implementação de educação que visa a formação integral prenuncia a utilização de diferentes espaços educativos. Exigindo-se assim, a compreensão e o reconhecimento de que uma educação voltada para desenvolver as dimensões cognitiva, emocional, lúdico, física e profissional se dá através de territórios educativos. Nesse sentido, Moll ao pensar em elementos para educação na contemporaneidade formula que:

Tal percepção corrobora a dimensão profundamente política presente neste alargamento de perspectivas que acolhe a cidade com seus territórios como reconfiguradoras da ação educativa na sociedade em que vivemos. Acolher a cidade com seus territórios implica identificar e articular espaços, instituições, políticas públicas, iniciativas cidadãs, movimentos sociais e, além disso, acolher os saberes construídos na trajetória histórica dos grupos sociais que habitam as cidades, saberes convertidos em práticas cotidianas e em tradições culturais com seus conceitos, especulações, modos de pensamento (MOLL, 2015, p. 3).

Implica considerar que os lugares, espaços que compõem a cidade, a comunidade a qual a escola pertence, com suas variedades, trazem contribuições de experiência e conhecimento. E ainda, “em reconhecer a potência formativa que está localizada para além das paredes das salas-de-aula, pelo reconhecimento da legitimidade dos saberes produzidos nos diferentes âmbitos do mundo da vida” (MOLL, 2015, p. 3).

Vale destacar a importância de a escola considerar-se “como novo território educativo” (LOUREIRO, 2012), sendo nessa perspectiva articuladora dessa integração de políticas. Autoras como Menezes, Coelho e Cavaliere defendem a importância da centralidade da escola como coordenadora e sistematizadora das ações que concretizam a integração entre os territórios educativos. Singer referindo-se ao papel articulador da escola, afirma que:

No território educativo, a escola deve tornar-se um núcleo articulador: das políticas públicas, dos recursos comunitários e, principalmente, do conhecimento local. Pode desempenhar este papel porque tem em sua missão a tarefa educativa e porque é, hoje no Brasil, o equipamento público com maior capilaridade pelo território nacional, frequentado diariamente pela quase totalidade de crianças e adolescentes do país. Daí que a escola esteja no centro da área de abrangência do território a ser diagnosticado (SINGER, 2013, p. 5).

Para a autora, a escola articuladora, se concretiza com a participação de todos, com vínculo coletivo: equipe, estudantes e família. Ademais a abertura da escola para comunidade proporciona a integração, trazendo-os para dentro da escola. Singer expõe que:

Em um território educativo estão garantidas as condições para a formação de cidadãos autônomos, com a ampliação do seu repertório sociocultural e o fortalecimento da sua capacidade associativa e de participação ativa na sociedade. Um cidadão pleno de direitos e participante ativo nas decisões que afetam sua

comunidade constitui-se com base no desenvolvimento de seu corpo, de sua singularidade, de sua capacidade reflexiva e de suas habilidades para a comunicação e a criação (SINGER, 2013, p. 2).

A constituição de territórios educativos segundo Leite (2012) está “intimamente relacionada ao direito das crianças, jovens e adolescentes de viver uma educação integral como um direito de cidadania” (LEITE, 2012, p. 59). A autora defende a resignificação do tempo ampliado, que somado a espaços outros que não seja somente a escola, transformados em territórios educativos, acabe assim com separação entre escola e vida, a exemplo, a cidades educadoras.

A referência de cidade educadora, por sua vez, foi construída a partir do movimento que teve origem no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona em Novembro de 1990. Neste evento foram discutidos e elencados, num documento intitulado “Carta inicial”, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. O documento traz em seu preâmbulo:

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, [...] De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos (BARCELONA, 1990).

Considerar o impulso educativo dos espaços na cidade, articulando novos ambientes visando uma educação integral e integrada. Em que pese, para Canário (2004) o problema consiste em agir no território educativo como se atua no território escolar, fazendo da “aprendizagem um registro didático e técnico (CANÁRIO, 2004), como identificado na sua análise sobre os TEIPs”.

Numa reflexão próxima das constatações de Canário, Arroyo (2012) indaga se a oferta de mais tempo e espaço da mesma escola e da mesma educação, no turno e no contra turno, são condições dignas de um justo viver. Na visão do autor, “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável” (ARROYO, 2012, p.33).

No Brasil, embora proposto nos projetos de educação nacional e estadual, como no Tocantins por exemplo, a integração e a constituição de novos espaços educativos, torna se desafio constante àquelas escolas que engessam sua rotina com uma organização administrativa e pedagógica restritivamente fechada e

estática. Nesse sentido, insisto na importância de a escola e seus agentes repensarem sobre suas funções e papéis educativos, de modo que, organize conhecimentos e amplie as “oportunidades de aprendizagens espalhadas no cotidiano e em territórios onde circulam seus alunos, firmando-se simultaneamente como um espaço onde os alunos aprendam a estudar e aprendam a trabalhar coletivamente” (SETUBAL; CARVALHO, 2012, p.121).

Compete neste sentido, incorporar pressupostos políticos que valorizem a educação, os conhecimentos produzidos fora do espaço escolar. A esse respeito, as elaborações de Moura e Zucchetti (2010), sobre educação além da escola, revelam que as práticas e projetos socioeducativos não se resumem simplesmente em uma educação não formal ou informal, de outro modo em oposição à educação escolar. Para as autoras:

é preciso considerar que as práticas de educação que ocorrem além da escola (em especial nos projetos socioeducativos e nos projetos que resultam de políticas públicas), ainda que contando com a presença de um mediador estagiário ou voluntário – o “educador” – em substituição à figura tradicional do professor, necessariamente visam implementar processos de ensino e aprendizagem. Isso implica reconhecer que, inevitavelmente, tanto quanto as práticas de educação escolar, as chamadas práticas de educação “não formal” também estão submetidas às modulações da dinâmica das relações poder-saber. Tal afirmação assume uma inflexão preocupante, na medida em que na inversa proporção do desaparecimento do intelectual engajado e/ou da liderança da comunidade, ocorre um engajamento artificial, expresso na figura do voluntário, determinando um nítido esvaziamento de sua dimensão crítico-política (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 632).

Cumprido ressaltar, que nomeadamente a educação não escolar, é representativa de práticas educativas do e no campo social, enraizadas de saberes outros, que em grande medida não são reconhecidos no âmbito escolar, são os saberes socializados na família, no bairro, no clube, entre amigos por exemplo. Neste sentido abarca uma concepção de educação que reflete a multidimensionalidade da condição humana. As referidas autoras constatarem que:

Propositivamente, evidenciamos nossa compreensão de que a educação não se reduz apenas à aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para a formação da força de trabalho, mas é resultado da ação humana e dos artefatos culturais que fazem parte da nossa herança civilizatória ocidental, hegemônica. Entendemos que a educação ensina as condições de reprodução da vida e de

suas formas sociais, que devem estar orientadas pelo respeito às diferenças e pelos princípios da solidariedade e, por que não, da felicidade compartilhada. Entendemos que essas características constituem o fundamento da formação de um sujeito ético capaz de construir alternativas diante do imperativo de uma individualidade competitiva em que se baseia a sociedade capitalista (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 639).

Nesta acepção, mesmo sem mencionar os termos educação integral e território educativo, percebe-se que as reflexões das autoras sobre os saberes produzidos além da escola remetem para a valorização da integração de espaços e políticas que objetivem a formação integral e humanizada.

Para Guará, a valorização de outros saberes, se faz necessária:

A ideia da articulação de saberes que vão além da escola aposta na potencialidade educativa dos espaços e territórios de circulação de crianças e adolescentes, que processam uma matriz convivencial e de aprendizagem pouco reconhecida pelos programas escolares. Ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola não diminui nem restringe a importância e o papel dela; apenas aponta que as demandas de educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação (GUARÁ, 2009, p. 66).

As reflexões de Guará sobre o potencial educativo dos territórios, e sobre o papel da escola, no que tange ao aspecto de educação e de proteção, se pautam na defesa tão necessária e urgente de se repensar na utilização de saberes escolares e não escolares, alicerçados e unificados pedagogicamente. Essa integração, dinamizaria tanto o ensino quanto a aprendizagem. Setubal e Carvalho, advertem:

Não é fácil desenvolver uma educação integral com essa intencionalidade, mas é possível. Nós próprios, educadores, estamos mergulhados nessa sociedade complexa e desafiados a lidar continuamente com conhecimentos, subjetividades e mobilidades. A sociedade atual vem solicitando e pressionando mudanças na intencionalidade e na condução dos serviços oferecidos pelas políticas sociais. De agora em diante são requeridas atenções integrais – proteção integral, educação integral, cidade educadora, saúde que considere o indivíduo em sua integralidade. **Essa mudança implica rupturas tanto na arquitetura de gestão da política pública local, impulsionando ações intersetoriais, territorializadas e sustentáveis, quanto na integralização das ações junto ao cidadão.** Requer igualmente a participação de seus cidadãos; não se aceita mais a condição de cidadão receptáculo passivo da tecnoburocracia do Estado (SETUBAL; CARVALHO, 2012, p.115 grifos meus).

Novos padrões, novas posturas são exigidas para que se compreenda e se fundamente as ações na instituição escolar e fora dela. A integração de políticas sociais assume relevância com a aprovação do plano de metas Compromisso Todos pela Educação, ramificado do Plano de Desenvolvimento da Educação, foi decretado e aprovado em 24 de abril de 2007 e visa a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. A saber, impõe além das metas a aferição da qualidade da educação básica pelo IDEB, que também indicará a verificação do cumprimento das diretrizes elencadas no documento. No que se refere à integração de políticas destaque dentre as diretrizes:

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; [...] XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola; [...] XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (BRASIL, 2007).

Há nesse sentido, articulações de três questões fundamentais para materialização das políticas que propõe uma formação integral e humanizada. Primeiro a questão da jornada ampliada, este aspecto impulsionou legalmente a criação do PME, que trata da permanência do aluno mais tempo na escola. Segundo, as ações intersetoriais, que integra outros ministérios, outras áreas para fortalecer a institucionalização dos projetos e programas nesta direção. E terceiro, as parcerias firmadas com a comunidade local, talvez numa estratégia de ação participativa e descentralizada, para assegurar a legitimação, mas também a responsabilização pelas ações desenvolvidas e conseqüentemente pelos seus resultados.

Considerando os documentos analisados correspondentes as políticas educativas na rede estadual de ensino do Tocantins, constato que semelhante ao nível nacional, no estado, tem se materializado a mesma abordagem, ou seja, evidencia-se nas políticas locais processos e configurações, que determinam a educação como prática social, mediada principalmente pela lógica neoliberal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se propôs, como objetivo geral, investigar os princípios, concepções, normatizações e procedimentos que organizam a educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins. Para analisar as políticas de educação integral, foi essencial buscar o arcabouço teórico e estudar ao mesmo tempo, para ampliar o entendimento, o contexto histórico, político, social e econômico dos processos que conduziram à constituição desta política no Brasil.

Do mesmo modo, visando uma melhor compreensão busquei entender o papel do Estado e sua relação com a sociedade, bem como compreender as influências do mercado neoliberal sobre as políticas educacionais. E nesse sentido, refletir sobre a função da escola, considerando-a instituição primeira de implementação de políticas educacionais, instrumentalizando princípios e normas que direcionam e determinam a materialização da política.

Nesta perspectiva, foi fundamental conhecer algumas experiências históricas de ampliação da jornada escolar, e, com efeito, as contribuições de Anísio Teixeira, um dos principais expoentes desta temática no Brasil. Teixeira, tinha como base as ideias de Dewey e idealizava uma educação “que libertasse, num progressivo movimento, tal como ele viveu, a capacidade individual para fins sociais cada vez mais amplos, mais livres e mais frutíferos. Só um regime democrático poderia realizar tal tarefa” (NUNES, 2010, p. 50). Uma sociedade democrática, que preconize perenemente os princípios de justiça e de igualdade. Desta forma, a democratização da escola pública de qualidade, esteve presente nas proposições de Anísio Teixeira, que defendia a jornada completa na escola, e criticava a redução do tempo e a jornada de meio turno. Assim, argumentava:

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. E, pois uma escola que é o seu próprio fim e só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isto mesmo, **não pode ser uma escola parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e**

participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1968, p. 35-36 grifos meus).

Em oposição à escola tradicional, Teixeira articulou a implantação da escola de jornada completa, de horário integral, que ofertasse uma formação ampla, envolvendo outras dimensões, além da intelectual e preparatória para o trabalho. E, a escola de tempo integral, nesse sentido, contribui para a efetivação de uma sociedade democrática, para essa transposição do que se vivencia na escola, para vida, na vida. Para Cavaliere,

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa (CAVALIERE, 2007, p. 1022).

A autora reforça que a escola de tempo integral projetará a correlação de educação e democracia, desde que haja condições adequadas tanto de infraestrutura quanto de preparação dos profissionais, currículo integrado com a vida do aluno, bem como a organização de tempo e espaço educativos.

No Tocantins, diante do que foi identificado nos documentos oficiais analisados, percebi analogia as idealizações de Anísio Teixeira. O documento que trata da implantação da educação de tempo integral na rede estadual de ensino, por exemplo, expressa em sua fundamentação teórica o pensamento de Teixeira, e assim, evidencia-se como inspiração e concepção para organizar o tempo e as atividades propostas na escola de tempo integral no Tocantins.

O Programa Mais educação, atualmente, Programa Novo Mais Educação, também formaliza a oferta de tempo integral para os alunos no Tocantins. É uma política educacional, e pela ótica de análise do ciclo de políticas proposta por Ball (1992), percebi no contexto da influência, as proposições dos organismos multilaterais ao conceber a ampliação da jornada escolar, como estratégia para reforçar os conhecimentos em português e matemática, visando alcançar melhores índices de

desempenho. No contexto da produção percebe-se que o Estado age apenas como regulador e transfere a responsabilidade para a sociedade, para os sujeitos que concretizam a política educacional. Além do mais, predomina nos textos oficiais e nos comentários feitos sobre a política a absorção da lógica gerencialista, sem uma real associação com a realidade escolar, assim sendo, verifica-se que a “educação é apenas uma manifestação de uma reformulação global das bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas à desvantagem social” (BALL, 2014, p.43).

Ao averiguar as especificidades de regulamentação e normatização direcionando as políticas de educação básica de tempo integral, numa perspectiva humanística, integrando espaços e políticas sociais, tem-se configurado nas representações normativas valores sociais e culturais que também definem a concepção da política educacional. Partindo desse pressuposto, e lembrando a pergunta da pesquisa, que norteou a escrita da dissertação, constatei que há uma direta relação e articulação das diretrizes da política nacional com a política local e que apesar do financiamento garantido por lei, ainda é insuficiente para prover as condições necessárias para implementação de educação integral. Compreendi que a função educativa da escola de tempo integral é a formação integral, instrumentalizada pela concepção sociointeracionista, que desenvolve os princípios de integralidade e plenitude. Por outro lado, considero importante destacar, o caráter performático e a standardização da formação, direcionando de forma determinista a finalidade da educação na escola, caracterizando de modo geral a ampliação da jornada escolar. Aponto, neste sentido, a existência de ambiguidade e contradição, expostos nos documentos.

Também constatei a descontinuidade de políticas educacionais, devido à constante mudança de governo na gestão do estado. Coincidentemente, no período de análise da pesquisa, 2011 a 2018, o Tocantins teve 4 gestores. Sendo que os dois últimos disputaram judicialmente o comando, ao ponto que nos meses de março e abril do ano de 2018, ora estava um, ora estava o outro gerenciando o estado. O atraso nos projetos, na implementação das políticas públicas, em especial das políticas educacionais, acaba gerando efeitos e trazendo consequências negativas que comprometem os resultados. Nesta mesma direção, é importante destacar o difícil acesso aos dados e informações sobre educação integral perante a SEDUC, fato que também compromete e limita as reflexões da pesquisa.

A partir das reflexões trazidas nesta dissertação, do estudo desenvolvido sobre as políticas de educação integral como direito, explorou-se conceitos como educação integral, tempo integral e territórios educativos. Estes conceitos foram identificados a partir da análise documental e articulados com os objetivos desta pesquisa. A abordagem analítica fez emergir a reflexão sobre a integração de políticas educacionais e políticas sociais, ressaltando a constituição de novos territórios educativos.

Considerando a relevância de outros espaços educativos, ampliam-se as possibilidades de ensino e de aprendizagem. A intersetorialidade e a articulação de territórios educativos, são elementos centrais que estão presentes na regulamentação e nas diretrizes para implementação das políticas de educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins. Essa integração de espaços e de instituições, atendendo às normatizações dispostas no PNE (2014/2024) e no PEE (2015/2025) reafirma e fortalece o desenvolvimento de práticas socioeducativas na intencionalidade de prover dentre outras condições, a proteção integral e a inclusão social.

Neste contexto, Guará indica que:

Educação integral com inclusão social supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades – uma educação que constrói caminhos para um novo momento histórico de integração cada vez maior de conhecimentos e competências. Por isso as ações voltadas para a melhoria da educação contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (atendimento a todos), seja na aposta qualitativa (todas as dimensões da vida), necessitam ser articuladas (GUARÁ, 2009, p. 68).

Uma educação que considere política e pedagogicamente todas as dimensões da vida requer a conexão e articulação de políticas sociais. A educação integral nessa perspectiva traduz-se na valorização da atuação cidadã na sociedade, mas também na valorização da educação não escolar, ou seja, da educação, dos conhecimentos e saberes apreendidos fora da instituição escolar.

Compreender as políticas de educação integral e todas as suas nuances, pressupõe um estudo aprofundado, assim, a intersecção das políticas sociais com as políticas educacionais ou vice-versa, carece de um espaço maior de reflexão e estudo futuro. Esta pesquisa dentre outras contribuições, me possibilitou conhecer,

ou pelo menos ter uma noção sobre a concepção de pedagogia social, de visualizar o diálogo a cerca da educação não escolar, pois era uma vertente desconhecida.

Gostaria de compartilhar que em vários momentos da escrita sentir a necessidade de dialogar com os sujeitos que constituem a escola e outros territórios educativos. Penso que pode ser pauta de outra pesquisa acadêmica, de ampliar o debate para além das leis, dos documentos institucionais, ouvir a voz destes sujeitos, suas impressões individuais e coletivas ao materializar as políticas de educação integral.

Ao Estudar as políticas educacionais tive a oportunidade de refletir e compreender os aspectos políticos que norteiam a estrutura e o funcionamento da escola pública. A lição mais importante deste estudo, ao finalizar esta pesquisa, é, sobretudo conhecer o que é política educacional e poder me apropriar teoricamente de saberes que até então eram distantes, que eu não tinha acesso. Penso que a qualificação vai muito além da certificação que o título de mestre me proporciona, a transformação intelectual é a base para minha atuação crítica e agora conhecedora do fio condutor de toda a organização e funcionamento da escola, trazendo benefícios à minha profissão docente que fortalece meu compromisso social e ético.

Por fim, espero que esta pesquisa possa compor e ampliar as possibilidades de estudos, reflexões e debates no campo da educação integral.

REFERÊNCIAS

- ABE, Stephanie Kim. Revogação de meta de financiamento da educação no Tocantins. **De olho nos Planos**, [s.l.], 22 dez. 2017. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/revogacao-meta-financiamento-tocantins>. Acesso em 10 set. 2018.
- ALGEBAIL E. B. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 2004. 352 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2004.
- ALGEBAIL E, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.
- ALVES, Roneidi Pereira de Sá. **Os caminhos da educação integral em Palmas – Tocantins**. Goiânia Goiás. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2013.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 3, n. 2, ago./dez. 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos espaços educativos. Porto Alegre: Penso Editora, 2012. p. 33-45.
- ARROYO, Miguel. O direito ao tempo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988.
- BAKUNIN, Mikhail A. Educação Integral. *In*: MORIYOÓN, Félix García. (org.) **Educação Libertária** – Bakunin e outros. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARBOSA, Jefferson Rodrigues. A Ascensão da Ação Integralista Brasileira (1932-1937). **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília, v. 6, n. 1/2/3, p. 67-81, 2006.
- BARBOSA, Maria de Fátima Juliano. **O construtivismo no curso de atualização de professores para escolas de horário integral** – o Curso Do Ciep: uma nova concepção de educação. 2011. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, 2011.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. **A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1994.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva; CUNHA, Marcus Vinicius da. Anísio Teixeira: Pioneiro do Pragmatismo no Brasil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO - CINFE, 5., 2010, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOWE, Richard; BALL, Stephen. J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Sobre o Fundeb. **Portal do FNDE**, Brasília, 31 maio 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 22, 22 set. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.642 de 31 de março de 1993**. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas MEC – Novo Mais Educação – Documento Orientador – Versão Preliminar**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Manual operacional da educação integral**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 80, p. 5, 26 abr. 2007.

BRASIL. **Programa Novo Mais educação**: Documento Orientador – Adesão – Versão I. instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 19, de 15 de maio de 2008. Dispõe sobre a adesão, habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes no PDDE. **Portal do FNDE**, Brasília, 15 maio 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/> Acesso em: 22 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. **Texto Referência Para O Debate Nacional.** Brasília: MEC/SECADI, 2009.

BRASIL. Ideb – Apresentação. **Portal do MEC**, Brasília, 28 fev. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Projeto Minha Gente:** informações básicas sobre o projeto. Brasília: Inep, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral:** texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. O que é o PDE Escola. **PDE Escola**, Brasília, 23 out. 2011. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. **Portal do MEC**, Brasília, 19 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/financiamento-estadual/dinheiro-direto-na-escola>. Acesso em: 11 fev. 2018.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo, Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...].** Poços de Caldas: Anped, 2003.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004.

CARTA das cidades educadoras. **Declaração de Barcelona.** Barcelona, 1990.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **A gestão da educação básica no Tocantins:** concepção e lógica do programa escola autônoma de gestão compartilhada. 2004. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. *In*: COELHO, Lígia Martha C. da C. (org.) **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alit; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. (orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Tempo Integral no Ensino Fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2004.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. *In*: COELHO, Lígia Martha C. da C. (org.) **Educação Integral em tempo integral**:

estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). 3. ed. Tradução: Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959. [Texto originalmente publicado em 1910].

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mercedes. **A educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação:** o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira (orgs.) **Políticas e gestão da educação no Tocantins:** múltiplos olhares. São Paulo: Xamã, 2008.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, jul. 2003. p. 29-46.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral:** Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV, 1971.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no Mec: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Niterói, n. 15, p. 1-29, 2012.

FARIA, Luciano Mendes de. A educação em tempos sombrios: perspectivas para a educação no governo Provisório de Temer. **Blogdopensar**, [s.l.], 26 maio 2016. Disponível em: <https://blogdopensar.wordpress.com/2016/05/26/a-educacao-em-tempos-sombrios-perspectivas-para-a-educacao-no-governo-provisorio-de-temer/>. Acesso em: 04 jun. 2018

FERNANDES, Cláudia. Os tempos na/da escola. Algumas questões para debate. *In*: COELHO, Ligia Martha C. da Costa. **Educação integral:** história, políticas e práticas. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 202-215.

FITOUSSI, Jean-Paul, ROSANVALLON, Pierre. **La nueva era de las desigualdades.** Buenos Aires: Manantial, 1997.

FRANGELLA, R. Formação de professores e políticas curriculares para o ensino fundamental: produções sob rasura. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 12., 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UECE, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

GALLO, Sílvio. Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. Política & Trabalho. **Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 36, p.169-186, abr. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, Jaime. Educação integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRAEFE, Peter. Roll-out neoliberalism and the social economy. *In: ANNUAL MEETING OF THE CANADIAN POLITICAL SCIENCE ASSOCIATION*, 2005, Ontario. **Proceedings [...]**. Ontario: Canadian Political Science Association, 2005. p. 1-30.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Revista em Aberto: educação Integral e Tempo Integral**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HISTÓRICO do Programa Pioneiros Mirins. **Programa Pioneiros Mirins**, [s.l.], 25 jun. 2008. Disponível em: <http://pioneirosmirins.blogspot.com.br/> Acesso em: 17 mar. 2018.

JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns Aspectos da Política Educacional do Governo Lula e sua Repercussão no Funcionamento das Escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

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

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: SBHE, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/no-vo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

LIMA, Fátima Maria de. Das políticas para infância pobre no Tocantins: educação e trabalho. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (org.) **Políticas e gestão da educação no Tocantins**. São Paulo: Xamã, 2008.

LOPES, José Rogério. Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 171-188, 2009.

LOUREIRO, Armando Paulo Ferreira. “Novos” territórios e agentes educativos em sociologia da educação: o caso da educação de adultos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 20, p.123-139, 2012.

LUNA, Sérgio Vasconcellos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: Educ, 2011.

MACHADO, Aquidaban F. Políticas públicas no estado do bem-estar social e no neoliberalismo: alguns aspectos. **Direito em debate**, n. 20, p. 73-98, jul./dez. 2003

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2003. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26ra/index.htm. Acesso em: 20 dez. 2017.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, Brasília, n. 80, p. 15-31, 2009.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). *In*: MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>. Acesso em: 05 jan. 2018.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. CIEP - Centro Integrado de Educação Pública - Alternativa para a Qualidade do Ensino ou Nova Investida do Populismo na Educação? **Em Aberto**, Brasília, n. 44, p. 45-63, out./dez. 1989.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MOLL, Jaqueline. Cidade e Territórios Educativos: elementos para pensar a educação na Contemporaneidade. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: Anped, 2015.

MOLL, Jaqueline. Da crise da escola e do seu (re) encontro com a vida. *In*: QUIJANO, G. M. R. (org.). **Jornada da Educação Popular pelo encontro da Escola com a Vida**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. 1 CD ROM.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 5, n. 2, nov. 2011.

MORAES, José Damiro de. Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário. *In*: COELHO, Lígia Martha C. da C. (org.) **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. **Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**: impactos na qualidade e no financiamento do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinorá Tereza. Educação além da Escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v.40, n.140, p. 629-648, maio/ago. 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/MEC, 1974

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **World Declaration on Education for All and the Framework for Action to Meet Basic Learning Needs**. Jomtien: Unesco, 1990.

PARENTE, Juliano Mota. A performatividade na educação: as implicações das novas tecnologias políticas no trabalho do professor. *In*: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; VALLE, Luiza elena L. do; MATTOS, Maria José Viana de (orgs). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção para a modernidade. *In*: COELHO, Lígia Martha C. da C. (org.) **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARO, Vítor Henrique. Escola Pública de Tempo Integral: Universalização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1988.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo. [S.l.]: [s.n.], 2002.

PINTO, Umberto de Andrade. A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 513-533.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB). **Uma ponte para o futuro**. [S.l.]: Fundação Ulisses Guimarães, 2015.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB). **A Travessia Social**: uma ponte para o futuro. [S.l.]: Fundação Ulisses Guimarães, 2016.

QUEIROZ, Rozilane Soares do Nascimento. **O papel do terceiro setor nas políticas públicas a partir dos anos 1990 no Brasil**: análise da parceria Instituto Ayrton Senna e SEDUC-TO na oferta dos programas Se Liga e Acelera Brasil (2004-2009). 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Goiás (UFG), Goiânia, 2010.

ROCHA, Sádía Maria Soares Azevedo; OLIVEIRA, Ana Claudia Martins de; SANTOS, Jocyleia Santana dos. Que é integral: a educação ou o tempo? **Revista Querubim**, v. 4, n. 34, p. 86-159, 2018.

ROSE, Nikolas. **Powers of freedom**: reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SALGADO, Plínio. **Reconstrução do homem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica Brasileira, 1983.

SALGADO, Plínio. **Obras completas de Plínio Salgado**. São Paulo: Editora das Américas, 1955.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista concedida por e-mail à reporter Juliana Monachesi. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 26 abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016.

SETUBAL, Maria Alice; CARVALHO, Maria do Carmo Brant. Algumas reflexões para a educação integral que se quer no Brasil. *In*: LECLERC, Gesuína de Fátima; MOLL, Jaqueline (orgs.). Políticas de Educação Integral em Jornada Ampliada. **Em Aberto**, v. 25, n. 88, jul./dez. 2012. p. 1-214.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SINGER, Helena. Educação Integral e Territórios Educativos. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO NUPSI, 2., 2013, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: NUPSI, 2013.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC**: Solução ou Problema? Rio de Janeiro: Inep, 1995.

SOUZA, Danilo de M. A experiência de Palmas (TO). *In*: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TOCANTINS. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES-SEDUC. **Projeto de implantação de educação em tempo integral**. Palmas: SEDUC, 2011.

TOCANTINS. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES-SEDUC. **Plano estadual de educação**. Palmas: SEDUC, 2015.

TOCANTINS. Seduc realiza seminário para discutir educação integral e reformulação curricular. **Consed**, Palmas, 24 abr. 2015. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/seduc-realiza-seminario-para-discutir-educacao-integral-e-reformulacao-curricular>. Acesso em: 11 set. 2018.

VALE, José Misael Ferreira do. A Educação Contemporânea: Esboço de Interpretação. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 16, n. 1, jan./dez. 2012.

VALENTE, Silza Maria Pazello. O movimento anarquista no Brasil. **Semina**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 260-269, set.1994.

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Educação integral. Uma questão de direitos humanos? **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 257-276, jan./mar. 2017.

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Educação não escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da pedagogia social. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 185-199, jan./abr. 2007.