

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIANE ELIZABETH DA SILVA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADE
DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

MARINGÁ
2017

MARIANE ELIZABETH DA SILVA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADE
DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC –
apresentado ao Curso de Pedagogia na
disciplina 4728 – Trabalho de Conclusão
de Curso como requisito parcial para
cumprimento das atividades exigidas.

Orientação: Professora Dra. Marta
Chaves.

MARINGÁ
2017

MARIANE ELIZABETH DA SILVA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADE
DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual de Maringá como
requisito parcial para a obtenção do título de
Graduação em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Marta Chaves (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Ma. Eloiza Elena da Silva
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Me. Vinícius Stein
Universidade Estadual de Maringá

Maringá, 05 de dezembro de 2017

AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos às pessoas que contribuíram com a elaboração deste trabalho e as que participaram da minha trajetória acadêmica durante esses quatro anos. Desse modo, agradeço:

A Deus, por ser o amparo que me conduz ao melhor caminho e pelas maravilhas que realiza em minha vida;

Aos meus pais, Vanderlei José da Silva e Maria Regina Moraes, por todo amor, cuidado e ensinamentos que me proporcionam, por ensinar e serem exemplos de bondade e perseverança na realização de nossos sonhos;

As minhas irmãs, Regiane Heloísa da Silva e Ana Cristina da Silva, pelos melhores momentos que passamos juntas, pelo companheirismo e por sempre torcerem por minhas conquistas;

Ao meu namorado e amigo Samuel de Paula Garcia, por todo amor, compreensão e por estar ao meu lado em todos os momentos. Agradeço por fazer meus dias mais felizes e pelos planos e sonhos que escolhemos realizar juntos;

A minha irmã do coração Maryane Gluck Torres, por sua alegria, amizade e por ser uma amiga com quem sempre posso contar;

A minha orientadora, Dra. Marta Chaves, por ser exemplo de competência e dedicação, pelo zelo e carinho que nos ensina e por todas as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento durante esses anos, pois como afirma Isaac Newton (1643-1727): “se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”;

A todos os professores da Universidade Estadual de Maringá, por contribuírem de maneira significativa para minha formação acadêmica, em especial ao professor Me. Vinícius Stein e a professora Ma. Eloiza Elena da Silva por aceitarem o convite a participar da banca deste trabalho;

Ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), que contribuiu de modo significativo em minha formação acadêmica, profissional e pessoal e por me apresentar possibilidade de uma educação humanizadora a todas as crianças;

As queridas amigas Heloísa Marques Cardoso Nunes, Patrícia Laís de Souza e Paula Gonçalves Felício, pessoas especiais que a universidade me trouxe e que ficaram para sempre em meu coração e em minha vida. Agradeço por todo o carinho, auxílio, incentivo e por deixarem meus dias na universidade mais felizes;

Às professoras Briana Fernandes, Juliana Egg, Kelly Carvalho, Kenney Alves e Natasha Russo, do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Benedito de Souza, pela compreensão e disponibilidade em me auxiliar sempre que puderam. Em especial, à amiga Terezinha Ramalho, pela demonstração de amizade e carinho, pelos conselhos e incentivo no estudo. Pessoa especial que com quem posso contar diariamente.

Sonhe com o que você quiser. Vá para onde você queira ir. Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só temos uma chance de fazer aquilo que queremos. Tenha felicidade bastante para fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la forte. Tristeza para fazê-la humana. E esperança suficiente para fazê-la feliz.

Clarice Lispector (1920-1977)

SILVA, M. E. **Educação Integral e Teoria Histórico-Cultural**: possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. 2017. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof. Dra. Marta Chaves. Maringá, 2017.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar possíveis contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino na Educação Integral, pois consideramos que esse referencial teórico-metodológico apresenta elementos para uma educação plena e emancipadora a favor do máximo desenvolvimento dos escolares. Para isso, realizamos estudos do contexto histórico da Educação Integral no Brasil, das legislações que a legitimam e das principais políticas públicas brasileiras de Educação Integral e Educação em Tempo Integral que anseiam qualidade para a educação. Este estudo é de cunho bibliográfico, amparado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em que discorreremos sobre as possibilidades humanizadoras para a organização do ensino na Educação Integral na atualidade, mediante a experiência do município de Telêmaco Borba, PR, que propicia reflexões para os professores repensar sua prática pedagógica de acordo com as especificidades dessa instituição.

Palavras-chave: Educação Integral. Teoria Histórico-Cultural. Organização do Ensino. Formação de professores.

SILVA, M. E. **Integral Education and Historical-Cultural Theory**: possibilities learning and development. 2017. 43f. Undergraduate Thesis – State University of Maringá. Advisor: PhD. Marta Chaves. Maringá, 2017.

ABSTRACT

This work aims to identify possible contributions of the Historical-Cultural Theory to the organization of teaching in Integral Education, as we consider that this theoretical-methodological reference presents elements for a full and emancipatory education in favor of the maximum development of the students. In order to do this, we study the historical context of Integral Education in Brazil, the legislations that legitimize it and the main brazilian public policies of Integral Education and Full Time Education that aims for quality education. This study is of a bibliographic nature, supported by the Historical-Cultural Theory, in which we discuss the humanizing possibilities for the organization of teaching in Integral Education nowadays, through the experience of the municipality of Telêmaco Borba, PR, which provides reflections for the teachers to rethink their pedagogical practice according to the specificities of this institution.

Keywords: Integral Education. Historical-Cultural Theory. Organization of Teaching. Teacher training.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	10
2.	EDUCAÇÃO INTEGRAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	16
2.1	EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CONTEXTO BRASILEIRO: AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES.....	16
2.2	DOCUMENTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL...	30
3.	EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS.....	34
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POSSIBILIDADES HUMANIZADORAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: VIVÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE TELÊMACO BORBA, PR	34
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
	REFERÊNCIAS.....	41

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo, temos o propósito de identificar possíveis contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino na Educação Integral. Inicialmente, citamos o documento “Educação Integral: texto de referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009, p.16), o qual compreende a Educação Integral como a “ideia de uma formação ‘mais completa’ possível para o ser humano”. Desse modo, em concordância com Chaves (2016), entendemos a Educação Integral como uma possibilidade de desenvolver maximamente os escolares, potencializando suas habilidades humanas, intelectuais, motoras, bem como a autonomia, a coletividade, a solidariedade e o apreço ao conhecimento e à arte, ou seja, como uma possibilidade de desenvolvimento pleno dos escolares, proporcionando o acesso aos conhecimentos e recursos culturais mais elaborados, historicamente produzidos pela humanidade (LEONTIEV, 2004).

A motivação para esta pesquisa inicial se desenvolveu ao longo de nossa trajetória profissional, que se iniciou no ano de 2012 com a atuação junto às crianças em instituições de Educação Infantil. Essa atuação possibilitou refletirmos sobre a organização do ensino em instituições de tempo integral, pois observamos que, em geral, há uma frágil formação dos profissionais da educação, que não lhes favorece refletir e organizar o ensino para o máximo desenvolvimento das crianças.

Nosso interesse se reafirmou com os estudos e vivências realizadas no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)¹, liderado pela Prof. Dra. Marta

¹ O Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), liderado pela Prof. Dra. Marta Chaves, foi constituído como desdobramento do Projeto de Ensino “Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil”, iniciado no ano de 2003 e finalizado em 2004, realizado junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM. É formado por discentes e docentes da Universidade Estadual de Maringá, além de pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Os objetivos desse Grupo concentram-se em estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas e investigações sobre as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Os membros do Grupo organizam pesquisas e atuam em cursos de formação continuada junto a Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná e outras unidades da federação; participam de diversas atividades culturais visando à formação plena do pedagogo, tais como viagens, visita a museus, apreciação de filmes, organização e participação em estudos de integração cultural com diferentes departamentos, em especial o Departamento de Psicologia da UEM. Além da participação em eventos, estudos e vivências diversas, há a elaboração de recursos pedagógicos que auxiliam na efetivação de intervenções pedagógicas humanizadoras, sendo eles: Caixas de Encantos e Vida, Caixas que Mostram Telas, Caixas que Contam Histórias, Livretos e Dicionários. Os pressupostos do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural norteiam e amparam os

Chaves, no qual ingressamos no ano de 2014, durante o primeiro ano de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os estudos e pesquisas desenvolvidos no GEEI oportunizaram conhecermos possibilidades para a organização do ensino visando ao máximo desenvolvimento dos escolares. Nessa direção, corroboramos Chaves (2014, p. 86) quando enuncia que “as instituições educativas só se justificam se, em todos os espaços e em todo tempo, ocuparem-se do desafio de disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas”.

Nossas experiências acadêmicas durante o curso de graduação em Pedagogia na UEM foram relevantes para a escolha do tema da pesquisa, e as vivências proporcionadas pelas disciplinas de Estágio Supervisionado² em Educação Infantil e Ensino Fundamental, em que conhecemos as condições das instituições escolares, inclusive em instituição escolar de tempo integral, foram significativas nessa definição. Assim, priorizamos neste estudo uma investigação bibliográfica, a qual permite que o pesquisador conheça o que já foi escrito e estudado sobre o tema pesquisado (GERHARDT, 2009), no caso, a educação integral, visto que pretendemos verificar se há possibilidades humanizadoras para a organização do ensino na Educação Integral por meio dos subsídios da Teoria Histórico-Cultural, de modo que propicie aos educandos o máximo da aprendizagem e desenvolvimento.

Atualmente, o ensino na Educação Integral é basicamente organizado em tempo integral e há divisão em turno e contraturno. Nesse contexto, Coelho (2009) assevera que a ampliação do horário de permanência dos estudantes na escola favorece a possibilidade de uma formação para além das disciplinas comumente estabelecidas.

Segundo o documento “Orientações para implantação de educação em tempo integral e turno único” (PARANÁ, 2012), as atividades não devem ser divididas em turno e contraturno, pois assinala que a organização deve ser estabelecida em apenas um turno, não havendo essa diferenciação entre as atividades realizadas em diferentes tempos.

estudos, ações e intervenções pedagógicas dos integrantes, a fim de instrumentalizar professores e gestores educacionais para a organização de um ensino por excelência, que se caracteriza por ter como prioridade as máximas elaborações humanas (CHAVES, 2011b; CHAVES, 2012). Salientamos que a partir do ano de 2017 a pesquisadora Ma. Elizane Assis Nunes, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR/Campus de Guajará Mirim), também passou a integrar o Grupo.

² As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil e Estágio Curricular Supervisionado de Ensino Fundamental foram cursadas durante o segundo, terceiro e quarto anos da graduação em Pedagogia (2014-2017) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), em uma carga horária de 68 horas semestrais cada disciplina.

Para afirmar essa ideia, Cavaliere (2014, p. 2014) destaca que “[...] o que vem sendo chamado de educação integral é um conjunto de atividades de diferentes naturezas, às quais se junta o reforço escolar”. Observamos que os estudantes permanecem nas instituições escolares em tempo integral: no período da manhã, realizam as atividades curriculares, e no período da tarde são atividades de “reforço” consideradas “menos importantes” que as do período matutino. Sobre essa questão, Chaves (2014, p. 86) afirma que:

É comum em instituições escolares, nas quais as crianças permanecem em período integral, que as atividades da manhã sejam consideradas pedagógicas. Por vezes coordenadores e professores organizam o ensino com o entendimento equivocado de que um determinado tempo e determinados espaços são mais importantes que outros.

Nessa perspectiva, Coelho (2009, p. 85) salienta que a Educação Integral “[...] não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares [...]”. Diante dessas afirmativas, Chaves (2016, p. 122) pontua que a questão central da Educação Integral não pode estar relacionada ao tempo de permanência dos estudantes nas instituições escolares, “mas entender seu real significado, qual seja, o de socializar às novas gerações o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados [...]”. Assim, compreendemos que todo o tempo de permanência dos estudantes nas instituições escolares de Educação Integral deve necessariamente favorecer um desenvolvimento pleno, humanizador e emancipador.

Desse modo, nossa pesquisa está fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual é por meio das experiências e convívio em sociedade que os indivíduos se desenvolvem e se tornam humanos. Nesse aspecto, Mello (2012, p.19) enuncia que:

O enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano assume que as qualidades humanas – as aptidões, as capacidades e as funções psicológicas que constituem a inteligência e a personalidade dos seres humanos – são apreendidos por cada ser humano ao longo de sua vida, a partir do momento que nasce. Esse processo, que podemos chamar de humanização, se constitui como um processo de educação, em que as qualidades humanas são aprendidas nas relações sociais.

Consideramos com Leontiev (2004) que as habilidades que nos tornam humanos não são adquiridas espontaneamente. Nas palavras deste autor:

As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 2004, p.285).

Assim sendo, é responsabilidade das instituições escolares proporcionar às crianças acesso ao conhecimento elaborado ao longo da história (CHAVES, 2011). De acordo com esta autora, defendemos que a organização do ensino na Educação Integral deve ser sistematizado e intencionalmente planejado, de maneira que leve em consideração as necessidades e particularidades da criança no momento de organizar a rotina na instituição escolar, disponibilize recursos didáticos e intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pleno das capacidades humanas das crianças e adolescentes; possibilite aos escolares vivências enriquecedoras com Arte e Literatura (CHAVES, 2016). Nesse sentido, citamos Vigotski (2009, p. 23) quando afirma que:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Vigotski (2009) assevera que desenvolver a imaginação é essencial, pois a utilizamos na realização de “quase toda atividade mental humana” (VIGOTSKI, 2009, p.25). Assim, acreditamos ser necessário possibilitar formação contínua para todos os profissionais que atuam na Educação Integral para que reflitam suas práticas e de fato organizem o ensino de maneira que favoreça a humanização e emancipação de todos os escolares.

Em nosso entendimento, o referencial teórico-metodológico que embasa nossas reflexões pode possibilitar orientações acerca da organização do ensino por meio de práticas pedagógicas humanizadoras em instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso favorece que todas as ações no processo de ensino e aprendizagem sejam sistematizadas com o propósito de apresentar aos escolares as máximas elaborações humanas, a fim de desenvolver suas capacidades plenas (CHAVES, 2011).

Segundo Chaves (2016), por vezes, encontramos na Educação Integral as mesmas organizações, práticas e intervenções efetivadas nas escolas. Em nosso entendimento, as intervenções devem ser as mesmas, desde que efetivamente contribuam para a aprendizagem e o máximo desenvolvimento dos escolares.

Assim, neste estudo inicial propomos uma investigação afeta à organização do ensino na Educação Integral que possibilite uma formação integral, humanizadora e emancipadora para todos. Nesse âmbito, indagamos: qual a função da Educação Integral? Quais os desafios da Educação Integral na atualidade? Há possibilidades para a organização do ensino na Educação Integral com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural em favor do pleno desenvolvimento dos escolares?

Chaves (2016, p. 132) afirma que “a Educação Integral se apresenta como uma das poucas e talvez a única oportunidade para os escolares atribuírem sentido e significado ao conhecimento e à Arte”. Desse modo, pautamos nossa pesquisa em estudos e autores que versam sobre a Educação Integral, como Cavaliere (2010; 2014); Coelho (2009); Chaves (2016); Esquinsani (2002, 2008); Ribeiro (1986); Teixeira (1997); dentre outros que estudam essa temática. Atentamo-nos também aos estudos dos principais precursores da Teoria Histórico-Cultural: Lev Semionovith Vigotski (2009) e Alexis Nikolaevich Leontiev (2004), bem como na contribuição de autores contemporâneos que versam sobre esse referencial, como Chaves (2011, 2014) e Mello (2012).

Em nossa análise, há relevância em estudarmos a organização do ensino na Educação Integral, visto que toda organização proposta para a Educação tem como objetivo desenvolver maximamente ou para subserviência. Assim, defendemos uma Educação que favoreça o desenvolvimento da emancipação humana, e nessa direção citamos Chaves (2016, p. 132):

Pensar em uma proposta de educação integral implica, necessariamente, refletirmos antecipadamente sobre o conceito de homem e sociedade, pois devemos ter clara qual educação intencionamos disponibilizar às nossas crianças e jovens, se repletas de condutas que justifiquem e perpetuem a miséria e subserviência ou uma educação que possibilite o máximo desenvolvimento humano, por meio da apropriação do conhecimento sistematizado, das máximas expressões da cultura humana e que permita aos nossos escolares compreender a realidade ao seu entorno e superar os limites objetivos e subjetivos que comumente presenciamos nas escolas de diferentes regiões do Brasil.

Portanto, para responder às indagações deste estudo, organizamos este trabalho da seguinte maneira: na primeira seção, apresentamos os aspectos históricos e políticos da Educação Integral no Brasil, em que descrevemos brevemente as concepções de Educação Integral no país, seu percurso histórico e legal.

Na segunda seção, tratamos das práticas pedagógicas na Educação Integral, e descrevemos possibilidades de intervenções humanizadoras sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, por meio da experiência do município de Telêmaco Borba, PR, que ocorreu nos anos de 2015 e 2016 sob orientação da Prof. Dra. Marta Chaves, com a formação de professores para essa organização de ensino. Finalizamos este estudo tecendo nossas considerações finais.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

A concepção de Educação Integral não é recente³; há aspectos históricos, políticos e ideológicos relativos a esse conceito de Educação, o qual apresenta particularidades e proposições distintas em cada período histórico (COELHO, 2009).

Nesta seção, discorreremos acerca do contexto histórico e político do Brasil no período em que se desenvolveram as primeiras experiências de Educação Integral no país, bem como as legislações e políticas públicas que a legitimam. Julgamos ser primordial conhecermos e estudarmos esses elementos para compreendermos sua concepção e organização na atualidade.

Assim, contemplamos, ainda que de forma breve, as primeiras experiências para a implantação da Educação Integral no Brasil, com o Movimento Integralista, nas décadas de 1920 e 1930, que defendia uma educação patriota e moral conservadora. Mais tarde, na década de 1950, em Salvador, BA, e em Brasília, DF, tratamos das primeiras investidas de Anísio Teixeira, que com a finalidade de edificar uma formação completa, instituiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, organizado em dois turnos (manhã e tarde). E nas décadas de 1980 e 1990, Darcy Ribeiro desenvolveu os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, RJ, também organizados em período integral (COELHO, 2009).

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CONTEXTO BRASILEIRO: AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES

As primeiras experiências de Educação Integral no Brasil desenvolveram-se nas décadas de 1920 e 1930, período em que o país encontrava-se na Primeira República, a qual iniciou no ano de 1889, com a queda da monarquia, e permaneceu até 1930 (ARANHA, 2006). A Primeira República era também denominada “República Velha, República Oligárquica, República dos Coronéis, República do Café”, devido ao

³ A ideia de Educação Integral, antes de ser implantada no Brasil, era abordada e concretizada em outros países, como, por exemplo, na Grécia, desde a Antiguidade. Em cada época e local possuía concepções e valores deferentes, que resultavam em práticas distintas (COELHO, 2009).

governo que de acordo com a região era comandado pelos coronéis, fazendeiros de gado e café e pela elite oligárquica, conforme afirma Aranha (2006).

Naquele período, havia diferentes grupos políticos que disputavam o governo da República para liderar conforme suas perspectivas. Essas lideranças políticas eram divididas entre os ideais positivistas e os liberais. Os militares também representavam outro grupo, e dentre estes havia dois grupos oponentes, que se dividiam entre o exército, representado por Deodoro de Fonseca, adepto do novo regime e estava como chefe provisório, e os militares da Marinha, representados por Floriano Peixoto, considerados aliados da Monarquia (FAUSTO, 2007).

Fausto (2007) afirma que os militares, além dos representantes, também possuíam características diferentes. Os militares que participavam do grupo de Deodoro da Fonseca não frequentaram a escola militar e não tinham uma ideia formada para a República, diferentemente do grupo do Floriano Peixoto, cujos componentes estudaram na escola militar, alguns eram adeptos do positivismo e almejavam a “Ordem e Progresso” para a República. Apesar da oposição entre os grupos, os militares representavam uma única instituição: o exército.

Fausto (2007) assinala que o novo regime organizado na República gerou incredibilidade no exterior, havendo a necessidade de elaborar uma constituição para o país com o objetivo de conseguir crédito no exterior. Dessa forma, a primeira Constituição da República foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891, escrita por cinco pessoas e revisada por Rui Barbosa, ministro da Fazenda à época. Em seguida foi discutida, aprimorada e aprovada pela Assembleia Constituinte.

A Constituição de 1891 foi influenciada pelas ideias norte-americanas, em que os Estados tinham autonomia, como, por exemplo, para realizar empréstimo no exterior e organizar forças armadas próprias. A União tinha a responsabilidade de “receber os impostos da importação, criar bancos emissores de moedas, organizar as forças armadas nacionais” e, se necessário, interferir nos Estados para sua manutenção (FAUSTO, 2007, p. 249). A elaboração da Constituição permitiu a constituição de três poderes, sendo:

[...] o Executivo, o Legislativo e o Judiciário -, “harmônico e independentes entre si”. O Poder Executivo, que antes coubera ao imperador, seria exercido por um presidente da República, eleito por um período de quatro anos. Como o Império, o Legislativo foi dividido em Câmara de Deputados e Senado, mas os senadores deixaram de ser vitalícios. Os deputados seriam eleitos em cada Estado, em

número proporcional ao de seus habitantes, por um período de três anos. Os senadores teriam um mandato de nove anos, três senadores representando cada Estado e três representando o Distrito Federal, isto é, a capital da República (FAUSTO, 2007, p. 250).

Dessa forma, a escolha para presidente se daria por meio do voto direto, considerando como eleitores “todos os cidadãos brasileiros maiores de 21 anos, excluindo [...] os analfabetos, os mendigos, os praças militares. A Constituição não faz referências às mulheres, mas considera-se que [...] elas estavam impedidas de votar” (FAUSTO, p. 2007, p. 251). As primeiras eleições ainda foram indiretas, ou seja, a escolha era feita pela Assembleia Constituinte, que inicialmente elegeu Deodoro da Fonseca para presidente e Floriano Peixoto para vice-presidente.

A República seguiu com o governo de Deodoro da Fonseca até 1891, quando este renuncia ao cargo e seu vice, Floriano Peixoto, assume a presidência. Após o fim do mandato de Peixoto, Prudente de Moraes (1894-1898) é eleito como o primeiro presidente civil da República. Em seguida, Campos Sales (1898-1902) assume o poder, estabelecendo as ideias liberais na República. Esse foi o percurso do processo político desde a proclamação da República até a instauração da escolha para presidente por meio do voto civil.

Segundo Fausto (2007), as principais mudanças econômicas que aconteceram entre os anos de 1890 a 1930 estão relacionadas à imigração, principalmente de europeus e asiáticos que almejavam trabalhar e ter uma vida melhor em nosso país. Ao chegarem ao Brasil, o principal local de trabalho dos imigrantes foram as lavouras de café, que naquele período era o que sustentava a economia, prevalecendo uma economia predominantemente agrícola no país nos anos de 1930. Outra mudança da primeira República foi a urbanização, com o principal crescimento urbano localizada na cidade de São Paulo, pois “a cidade oferecia um campo aberto ao artesanato, ao comércio de rua, às fabriquetas de fundo de quintal, aos construtores autodenominados ‘mestres italianos’, aos profissionais liberais” (FAUSTO, 2007, p. 284).

As transformações relacionadas à industrialização são também pontuadas por Fausto (2007), que destaca as fábricas que estavam localizadas em maior quantidade no Estado de Minas Gerais e de maior qualidade no Distrito Federal. Essas fábricas tinham como atividades principais a produção têxtil, alimentação, bebidas e o vestiário.

A implantação do Partido Comunista do Brasil (PCB) ocorreu em março de 1922, objetivando uma sociedade comunista. O processo político dos anos de 1920 no Brasil resultou das transformações e acontecimentos no país daquele período. Ressaltamos a participação da classe média na política, que almejavam que as leis e a Constituição se efetivassem em uma República com “eleições limpas e respeito aos direitos individuais. Falava-se de reforma social, mas a maior esperança era depositada na educação do povo, no voto secreto, na criação de uma justiça eleitoral” (FAUSTO, 2007, p. 305). As eleições para presidente da República foram de grande concorrência, e em 1922 Artur Bernardes foi eleito, e na sequência Júlio Prestes, em 1930.

Nesse panorama, verificamos que no Brasil das décadas de 1920 e 1930 havia grupos e movimentos políticos de diferentes ideologias que refletiam sobre a educação, e especialmente a Educação Integral, como “uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais” (CAVALEIRE, 2010, p. 249). Dentre esses grupos, encontravam-se os movimentos Anarquistas, os Integralistas e os Liberais.

Na década de 1920, o movimento mais presente é dos Anarquistas, que defendiam uma Educação que favorecesse “a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora” (BRASIL, 2009, p. 15). Os Anarquistas rejeitam “o Estado, a Igreja e todas as instituições hierarquizadas, inclusive a escola autoritária” (ARANHA, 2006, p. 270), pois compreendem que quem está liderando as instituições normalmente tem o desejo de se manter na liderança. Assim, defendem uma autogestão instituída na convivência em sociedade.

Nesse sentido, Aranha (2006, p. 271) ressalta que:

Seus preceitos de educação integral compreendiam a educação intelectual, a educação moral e a educação física. O primeiro aspecto sustentava-se no processo de indagação e confronto com o saber já socializado, enquanto a educação moral se voltava para o estímulo à cooperação e à vivência coletiva responsável. A educação física não se restringia apenas a jogos e recreação, estendendo-se a atividades manuais, inclusive com instalação de oficinas para a educação profissional politécnica.

Na década de 1930, o movimento Anarquista segue com suas defesas para Educação, assim como, os Integralistas e os Liberais, os quais possuíam, segundo Cavaliere (2010), concepções contrárias para a Educação Integral. O movimento da

Ação Integralista Brasileiro (AIB), que em 1935 torna-se um partido político fundado e liderado por Plínio Salgado⁴, defendia uma Educação com a participação da igreja, da família e do Estado. Acreditavam que por meio da Educação escolar era possível desenvolver uma nova sociedade, em que “o indivíduo seria moldado para servir aos interesses do Estado Integral” (CAVALIERE, 2010, p. 250). Assim, Sacerdos (1957, p. 42) reafirma que

O movimento integralista lançado por Plínio tem por objetivo primordial construir uma Nova Nação, alicerçada numa concepção total do Homem, em que nenhum aspecto seja minimizado ou desprezado, mas considerado numa justa hierarquia de valores. Proclama, por isso, o despertar de uma Nova Humanidade.

Ao contrapormos estas às ideias dos movimentos apresentados, as concepções dos Liberais compreendiam 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”, como assevera Cavaliere (2010, p. 249). Para Aranha (2006), os Liberais tinham a expectativa de uma educação para todos e que por meio da escola fosse possível modificar a sociedade.

O Liberais eram representados por “intelectuais que expressavam os desejos da construção de um país em bases urbanos-industriais democráticas e que, no plano educacional, endossavam a Pedagogia Nova” (ESQUINSANI, 2002, p. 28). Dentre esses intelectuais destacamos Anísio Teixeira⁵, que “luta pela implantação de um sistema público de ensino de boa qualidade” (COELHO, 2009, p. 98).

Os católicos também tinham concepções e práticas em uma Educação Integral. Dessa maneira, em “suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de Educação Integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, aos integralistas, aos anarquistas e aos liberais” (COELHO, 2009, p. 88).

⁴ Plínio Salgado nasceu em 22 de janeiro de 1895, em São Bento do Sapucaí, no Estado de São Paulo. Era escritor, jornalista e exercia grandes participações políticas no Brasil, inclusive sendo candidato a Presidência da República na eleição de janeiro de 1938. Fonte: www.integralismo.org.com.br

⁵ Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, Bahia, em 12 de julho de 1900. Filho de fazendeiros, foi educador e político. Iniciou o curso de Direito no colégio Jesuíta e finalizou no Rio de Janeiro, em 1922. Foi um dos líderes intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, Diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia em 1927. Faleceu no dia 11 de março de 1971 (ESQUILINI, 2002).

De acordo com Aranha (2006, p. 304), os católicos eram conservadores, adeptos da Pedagogia Tradicional, em oposição à Escola Nova, e “criticavam a tendência laica instalada pela República”. No entanto, foi grande a oposição que se estabeleceu após a Revolução de 1930 contra a aristocracia conservadora do período da República.

Na década de 1920, houve tentativas de reforma do ensino nos Estados, tendo como pontos principais a ideia de uma alfabetização em massa, a expansão da escola pública para atender ao maior número de brasileiros e transformar o povo em “reforma higienista, e aconteceu de modo que cada diretor da Instrução Pública de seu Estado pensava em alternativas para expandir a escolarização e minimizar os problemas educacionais. A esse respeito, Fausto (2007, p. 337) enuncia que:

As tentativas de reforma do ensino vinham da década de 1920, caracterizando-se nesse período por iniciativa no nível dos Estados, o que correspondia ao figurino da República federativa. Em São Paulo, o propósito de combater o analfabetismo e a preocupação de integrar os imigrantes geraram em 1920 a reforma promovida por Sampaio Dória, só parcialmente executada. Iniciativas reformistas surgiram também no Ceará pela ação de Loureço Filho, a partir de 1922; na Bahia, com destaque para Anísio Teixeira (1924); em Minas e no Distrito Federal, promovidas respectivamente por Mario Cassassanta e Fernando de Azevedo (1927).

Cavaliere (2010, p. 252) frisa que a reforma iniciou no Estado de São Paulo com Sampaio Dória, que objetivava alfabetizar o povo em larga escala, e para isso “propôs a redução do ensino primário de quatro para dois anos [...] à jornada escolar, esta foi reduzida de quatro ou cinco horas para a metade disso”. Essas alternativas visavam apenas à alfabetização, e à redução da carga horária escolar efetivada por Dória, as quais receberam grandes críticas por parte dos educadores, que as consideraram um retrocesso à educação. Com “exceção da reforma paulista de 1920 [...] todas as demais apresentaram em suas justificativas e regulamentos em concepção primária bastante ampliada” (CAVALIERE, 2010, p. 252). A fim de contrapor essa reforma higienista, os educadores começaram as primeiras reflexões e pensamentos sobre efetivar a concepção de Educação Integral nas instituições escolares.

Fausto (2007) assinala que 1929 era o último ano do mandato do presidente Washington Luís, e foram abertas eleições para a presidência da República, e Getúlio Vargas concorreu com Júlio Prestes para esse cargo. Ao mesmo tempo, nesse ano

foi fundada a Aliança Liberal, na qual Getúlio era o candidato representante das elites que tinham a finalidade de impressionar a classe média, e para isso “propunha algumas medidas de proteção aos trabalhadores, com a extensão do direito à aposentadoria a setores ainda não beneficiados por ela, a regulamentação do trabalho do menor e das mulheres e aplicação da lei de férias” (FAUSTO, 2007, p. 319-320).

Ainda em 1929, segundo Aranha (2006), ocorreu a queda da Bolsa de Nova York, que provocou uma crise mundial que afetou inclusive o Brasil. Nesse mesmo contexto, em nosso país as elites dos Estados se dividiram, aspecto fundamental para o fim do período da República no país (FAUSTO, 2007).

Fausto (2007) salienta também que, em março de 1930, Júlio Prestes vence as eleições para presidente da República, e o resultado dessas eleições poderia contribuir de maneira significativa para unir novamente os Estados. Embora parte da oposição tivesse aceito de modo tranquilo o resultado das eleições e até mesmo se colocado à disposição para contribuir com o governo de Prestes, nem todos pensavam e aceitaram da mesma forma, os “chamados ‘tenentes civis’ queriam uma resposta pelas armas”, era evidente os posicionamentos distintos dentro do grupo da Aliança Liberal (FAUSTO, 2007, p. 321).

Assim, em maio de 1930, Luís Carlos Prestes se declara “socialista revolucionário e condenava o apoio as oligarquias” (FAUSTO, 2007, p. 322), no entanto esse anúncio gerou polêmica entre as elites políticas e entre o povo. Somente no ano de 1934 Prestes ingressa no Partido Comunista Brasileiro, sob permissão das lideranças de Moscou.

Em consonância com Fausto (2007), diante desses acontecimentos e das ações dos militares contra os revolucionários, a Revolução de 1930 iniciou-se em 3 de outubro e perdurou até o momento em que os militares derrubaram Prestes do poder e se instauraram no poder em uma junta provisória. Entretanto, essa junta não permaneceu no poder devido às grandes e intensas manifestações do povo e dos revolucionários. Nesse sentido, Aranha (2006, p. 295) ressalta que “desta situação aproveitou-se Getúlio Vargas para se tornar chefe do governo provisório. A fecundidade de debates no início da década arrefeceu com o golpe de Estado Novo, que durou de 1937 a 1945”.

Nesse período denominado Estado Getulista, o presidente assume o poder executivo e legislativo nacional e acaba com eles em âmbito estadual e municipal.

Também como substitui todos os governadores eleitos por interventores federais nomeados.

O governo de Getúlio Vargas também se destaca pela política trabalhista, que de acordo com Fausto (2007, p. 335), “teve por objetivos principais reprimir os esforços organizatórios da classe trabalhadora urbana fora do controle do Estado e atraí-la para o apoio difuso ao governo”, assim o governo reprimiu principalmente organizações do PCB e partidos de esquerda. Em seu governo, Vargas também criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, bem como elaborou leis de proteção ao trabalhador e especialmente ao trabalho das mulheres dos menores, estabelecendo as férias e limite de oito horas de trabalho diários (FAUSTO, 2007).

Os sindicatos foram legalizados, mas deveriam cumprir algumas normas do governo para que continuassem com legitimidade. Fausto (2007) explica que essas ações foram exemplos de iniciativa do governo e não de pressão popular.

Em relação à Educação desse período, Vargas tinha objetivava “[...] formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada” (FAUSTO, 2007, p. 337). Desse modo, Aranha (2006) ressalta que em 1930 criou-se o Ministério da Educação e da Saúde, tendo como primeiro ministro Francisco Campo e posteriormente Gustavo Capanema, durante o Estado Novo. A criação desse ministério contribui para planejar as reformas nacionais, não apenas as intervenções estaduais, conforme acontecia anteriormente. Outra questão importante foi a estruturação das universidades.

A gestão de Gustavo Capanema sobressai pela criação do “curso supletivo de dois anos, [...] importante para a diminuição do analfabetismo, atendendo os adolescentes e adultos que não tinham se escolarizado” (ARANHA, 2006, p. 307). Também pensaram-se na carreira e na remuneração do professor, na reestruturação do ensino secundário com “quatro anos de ginásio e três anos de colegial, este dividido em curso clássico [...] e científico” (ARANHA, 2006, p. 307), e na criação de cursos profissionalizantes, sendo em 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) mantido pelas indústrias e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

A igreja católica tornou-se grande aliada desse governo, influenciando os fiéis a apoiá-lo; em compensação, o governo instaurou um decreto permitindo o ensino da religião nas escolas públicas. Essa Educação defendida pela igreja católica era extremamente conservadora e diferenciava os ensinamentos de acordo com o sexo,

pois se compreendia que na sociedade meninos e meninas exerceriam funções diferentes (FAUSTO, 2007).

Diante desse contexto, os educadores liberais se manifestaram a favor de uma Educação para a escola que fosse laica, gratuita e sem distinção de sexo. Assim, as escolas particulares que desejassem educação religiosa deveriam ministrá-la de acordo com suas confissões. Essas concepções dos educadores foram expressas na elaboração do Manifesto dos Pioneiros de 1932⁶. Vargas não declara a posição de seu governo de apoio aos Liberais ou aos Católicos, porém suas ações são favoráveis aos Católicos. Desse modo, apenas Lourenço Filho se mantém no cargo, os demais foram retirados e até mesmo perseguidos, como Anísio Teixeira (FAUSTO, 2007).

Coelho (2009) expõe que Anísio Teixeira, na década de 1930, já defendia a ideia de instituições escolares públicas com o objetivo de uma formação completa e uma jornada escolar ampliada. Cavaliere (2010, p. 250), contudo, assinala que Teixeira

[...] não faz uso da expressão “educação integral”, talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que [...] usavam abundantemente as expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral”.

Anísio Teixeira, que anteriormente também acreditava na ideia de uma Educação higienista, nesse contexto reflete sobre a possibilidade de “uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas de cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania [...]”. Essa nova concepção de Educação tem relação com as viagens e estudos que realizou nos Estados Unidos da América no ano de 1927, quando ainda era diretor da Instrução Pública, em que teve “[...] contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teóricas-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

A respeito do governo de Getúlio Vargas, Aranha (2006, p. 295) afirma que:

Conhecido como “protetor dos trabalhadores”, “pai dos pobres”, coerente com tendências autoritárias do seu governo, na verdade Getúlio controlava a estrutura sindical, subordinando-o ao Estado.

⁶ Documento elaborado por 26 intelectuais, dos quais podemos destacar Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O documento menciona três vezes a expressão “Educação Integral” e defende que esta deve ser de responsabilidade do Estado (CAVALIERE, 2010).

Enquanto manipulava a opinião pública pela propaganda do governo e pela censura, sufocava a oposição com prisão, tortura, exílio.

Após o período Vargas, iniciou a República Populista em 1945, com a queda do presidente do poder, e se encerra com o golpe militar de 1964, como assevera Aranha (2006). A escolha no novo presidente aconteceu por meio de eleições diretas, e o resultado foi favorável ao general Eurico Gaspar Dutra, que tomou posse no final de janeiro do ano de 1946.

No primeiro ano de governo de Dutra é reorganizada a Constituição brasileira, que é promulgada em setembro de 1946 em um caráter que:

O Brasil foi definido como uma República federativa, estabelecendo-se as atribuições da União, Estado e municípios. Fixaram-se também as atribuições dos três poderes: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. O Poder Executivo seria exercido pelo presidente da República, eleito pelo voto direto e secreto para um período de cinco anos. O exercício do Poder Legislativo caberia ao Congresso Nacional, composto de Câmara dos Deputados e Senado (FAUSTO, 2007, p. 400).

Dentre as alterações realizadas na Constituição, há modificações no capítulo relacionado ao voto, definindo que “o direito e a obrigação de votar foram conferidos aos brasileiros alfabetizados, maiores de dezoito anos, de ambos os sexos” (FAUSTO, 2007, p. 400). Em seu governo, Dutra ficou conhecido como um presidente conservador e que respeitava fielmente a Constituição, exceto quando se tratava da repressão sobre os comunistas.

Antes mesmo da metade do mandato de Dutra já havia movimentações a respeito de sua sucessão. Getúlio Vargas, juntamente com Eduardo Gomes e Cristiano Machado, se candidataram à Presidência da República, e as eleições aconteceriam em 3 de outubro de 1950. Getúlio Vargas utilizou como argumentos para sua campanha na industrialização e nas melhorias das leis trabalhistas, no entanto em cada Estado o candidato realizava um discurso diferente, conforme os interesses locais. Dutra não apoiou a campanha de Getúlio Vargas, pois não acreditava que este continuaria com o trabalho de seu governo (FAUSTO, 2007).

Segundo Fausto (2007), Getúlio Vargas venceu as eleições e tomou posse no dia 31 de janeiro de 1951. Em seu mandato, tentou desempenhar um trabalho democrático, e assim como em seu governo anterior, mantinha relações com diferentes grupos sociais.

Em relação ao desenvolvimento econômico do país, Vargas investiu nos segmentos econômicos, especialmente nas indústrias, com medidas como, por exemplo, a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), em 1952, e “estabeleceu o monopólio estatal do petróleo com a criação da Petrobras, de acordo com o espírito nacionalista da época” (ARANHA, 2006, p. 295). Um problema econômico que seu governo enfrentava era a inflação, pois:

Em 1947, a inflação que vinha dos últimos anos da guerra mundial perdeu intensidade, mas logo depois tomou ímpeto. Passou de 2,7% em 1947 a uma média anual de 13,8% entre 1948 e 1953, apresentando só neste último ano uma variação de 20,8% (FAUSTO, 2007, p. 409).

Nesse cenário, houve reivindicações por parte dos trabalhadores, porque o custo de vida estava muito alto, gerando muitas greves no ano de 1953.

Como assinalamos, a concepção de Educação Integral no Brasil já existia com diferentes perspectivas, mas foi nesse contexto que as primeiras instituições escolares organizadas em tempo integral com o objetivo de uma formação mais completa possível foram constituídas por Anísio Teixeira. A esse respeito, Coelho (2009, p. 89) assevera que:

[...] o educador tinha em mente a criança do ensino fundamental, a quem deveria ser dispensada uma formação completa, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações).

A autora complementa:

[...] essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressupostos importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País (COELHO, 2009, p. 89).

Desse modo, em 1953, período em que era Secretário da Educação e Saúde da Bahia (1947 a 1951), efetivaram-se as ideias de Anísio Teixeira com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizado “no bairro da Liberdade, um dos mais

pobres da cidade de Salvador, Bahia” (SILVA, 2010, s/p). Coelho (2009) afirma que o objetivo era edificar uma formação completa organizada em tempo integral.

O Centro Educacional Carneiro Carneiro Ribeiro era composto pelas escolas-classe e escola-parque, nas quais as crianças permaneciam em período integral na escola, no período da manhã nas escolas-classe, com estudo dos conteúdos convencionais, a Educação formal, e no período da tarde nas escola-parque, que destinavam-se às atividades sociais, de arte e educação física, ou seja, as atividades diversificadas (PARANÁ, 2012). Além de ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, das 7h30min às 16h30min, Teixeira aumentou também o período letivo anual, que passa de 640 horas para 1080 horas (CAVALIERE, 2010, p. 256).

Nesse sentido, Teixeira (1997, p. 243) ressalta 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, em 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 ao uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis.

A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no início de 1960, foi reproduzida em Brasília, DF, e tencionava ser referência para o país (CAVALIERE, 2010). Todavia, a experiência não foi propagada, mas as concepções de Anísio Teixeira para a Educação Integral influenciaram outras experiências, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) desenvolvido por Darcy Ribeiro⁷ nas décadas de 1980 e 1990 no Rio de Janeiro.

Os CIEPs foram criados em um contexto tal que o Brasil passava por um período de construção lenta da democracia, no início dos anos de 1980. Sobre esse período, afirma Aranha (2006, p. 320): “a sociedade civil, a classe política, as organizações estudantis apresentavam-se de modo mais contundente contra o

⁷ Darcy Ribeiro nasceu em 26 de outubro de 1922 em Montes Claros, Minas Gerais. Era educador, pedagogo e político, lutou ao lado de Anísio Teixeira, seu grande amigo, por uma educação de qualidade para todos. O trabalho de Darcy Ribeiro é marcado pela defesa de educação, especialmente para as crianças e índios. Faleceu em 17 de fevereiro de 1997.

arbítrio, buscando recuperar espaços perdidos. Exilados políticos anistiados retornam ao Brasil”. Com o fim da ditadura, o primeiro governo civil foi eleito em 1985, mas Tancredo Neves morre e quem assume o poder é seu vice, José Sarney (ARANHA, 2006).

As escolas públicas passam por situações precárias, e para se manter e atender às necessidades, as escolas recorriam a doações e promoções. Com a ruína do plano cruzado, criado pelo governo de José Sarney em 1986, o qual “[...] os preços e a taxa de câmbio foram congelados por prazo indeterminado e os aluguéis, por um ano” (FAUSTO, 2007, p. 522), assim os preços das escolas particulares também estagnam e a classe média passa a matricular seus filhos também em escolas privadas, o que causa uma elitização no ensino.

Ressaltamos o contexto do Rio de Janeiro; Ribeiro (1986, p. 13) explana que a realidade da educação do Estado era precária, com alto índice de analfabetos e de analfabetos funcionais. O fracasso escolar não poderia ser relacionado à falta de escolas ou de profissionais, e Darcy Ribeiro pontua que o fracasso escolar está associado à “atitude das classes dominantes brasileiras para com nosso povo”, e acresce que “nossa escola fracassa por seu caráter cruelmente elitista”, ou seja, para este educador, o desenvolvimento e as condições de vida dos filhos das classes populares são frágeis, o que impossibilita a aprendizagem, diferente das “crianças afortunadas”, que sua condição de vida favorecia o aprendizagem.

Em outubro de 1986, o governador do Estado do Rio de Janeiro era Leonel Brizola, do Partido Democrático Brasileiro, que ao assumir o governo, uma de suas primeiras iniciativas foi no tocante à educação, quando criou um programa de reforma educacional do Estado denominado “Plano Especial de Educação”, coordenado pelo vice-governador e Secretário da Educação Darcy Ribeiro. Entre as medidas imediatas da reforma estão a reforma dos prédios escolares; o transporte gratuito para as crianças irem à escola; a substituição de merendas industrializadas e enlatadas por refeições frescas e mais saudáveis; a distribuição de leite nas escolas; a valorização do magistério e a principal reforma, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (RIBEIRO, 1986).

Leonel Brizola, escreve uma carta para compor o “O livro dos CIEPs” relatando que 50% das crianças saem da escola “analfabetas e ressentidas” por falta de uma alimentação adequada, saúde precária e o pouco tempo que permaneciam na escola.

Acrescenta que nos CIEPs, os índices de aprovação chegaram a aproximadamente 90%. O governador ressalta ainda que:

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

Os CIEPs, assim como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, apresentavam uma proposta de educação em tempo integral, mas as divisões dos espaços eram diferentes. Anísio Teixeira optou pela construção de dois espaços, sendo escolas-classes e escola-parque, já Darcy Ribeiro os organizou em um mesmo espaço, favorecendo a agregação das atividades (COELHO, 2009).

As escolhas de localização para os CIEPs, que também eram chamados pela população de “Brizolão”, foram preferencialmente em regiões carentes. O planejamento da estrutura física dos CIEPs foi realizado por Oscar Niemeyer, e sua arquitetura tem a capacidade para mil alunos, assim organizada:

[...] cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes (RIBEIRO, 1986, p. 42).

O mandato de Leonel Brizola encerrou em março de 1987. Ao sair do governo, deixou 500 construções finalizadas dos Centros Integrados de Educação Pública (RIBEIRO, 1986).

Aranha (2006) relata que essa experiência recebeu críticas, especialmente aquelas organizadas por Luiz Antônio Cunha. Entre essas críticas estava o alto investimento financeiro realizado na construção física dos CIEPs, sua localização inadequada, próximo a rodovias e cruzamentos, e seu caráter assistencialista.

Salientamos as experiências do Centro Educacional Carneiro Ribeiro de Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro por serem as primeiras e principais experiências em Educação em Tempo Integral em uma

perspectiva de formação integral. De acordo com Pestana (2014), na década de 1990 houve outras experiências de escolas públicas em tempo integral semelhantes aos CIEPs, como os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e/ou Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), Programa de Formação Integrado da Criança (PROFIC) do Estado de São Paulo.

2.2 DOCUMENTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL

As experiências do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado por Anísio Teixeira nas décadas de 1950 e 1960, e os Centros Integrados de Educação Pública elaborados por Darcy Ribeiro em 1980 e 1990, destacam-se como experiências de Políticas Públicas de Educação Integral e Educação em Tempo Integral no Brasil com o propósito de melhorar a qualidade da educação pública. Indicamos também outras políticas públicas desenvolvidas em Estados brasileiros durante essas décadas.

Nesse âmbito, Coelho (2009, p. 90) afirma que “[...] as políticas públicas no campo educacional [...] consubstanciam visões sociais de mundo e apontam para a prática que as efetivem”. Isto é, por meio das concepções sobre os problemas sociais que são desenvolvidas políticas públicas a fim de solucioná-los.

Cavaliere (2014) aponta que nas campanhas eleitorais de 2014 para todos os cargos e todos os partidos a defesa por escolas de Educação Integral foi evidente, visto “o momento político reafirmou uma demanda social” (CAVALIERE, 2014, p. 1211), que se configura na necessidade dos pais em terem um local para deixarem seus filhos durante o horário de trabalho.

A propagação da necessidade de escolas de Educação Integral em tempo integral pode haver dois principais motivos, sendo: a proteção das crianças para que não fiquem nas ruas enquanto seus familiares trabalham e a convicção da classe média de que seus filhos mudariam para uma condição social melhor, por meio da educação. No entanto, essa realidade se difere das classes que possuem condição financeira favorável, pois escolhem atividades educativas para que seus filhos realizarem, além das recebidas na escola. Desse modo, pensar a educação escolar em tempo integral como a principal possibilidade para melhorar a qualidade da educação pode não ser eficaz (CAVALIERE, 2014).

Atualmente, dentre essas políticas públicas para Educação em tempo integral destacamos o Programa Mais Educação (PME), implantado em 2007 no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A esse respeito, Moll (2012, p. 132) afirma que “estabelece-se como estratégia intersetorial do governo federal para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas”.

O Programa Mais Educação é uma política pública para a Educação Integral, com o objetivo de ampliar a jornada escolar e organizar o currículo de maneira que ofereça no contraturno atividades que promovam o desenvolvimento emocional, social, político e cultural dos escolares (BRASIL, 2007). De acordo com Cavaliere (2014, p. 1212), esse Programa

[...] atua promovendo recursos às escolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para que adquiram materiais didáticos, realizem adaptação e manutenção prediais e remunerem [...] os agentes educacionais que desenvolvam as atividades.

Para a implantação do Programa, as escolas devem filiar-se ao mesmo e o benefício acontece por meio de critério, como, por exemplo, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e locais de vulnerabilidade social, visto que o Programa Mais Educação apresenta-se como uma possibilidade de diminuição das desigualdades sociais (MOLL, 2012). Cavaliere (2014) informa que as escolas que aderirem ao programa devem eleger grupos de alunos que dele participarão.

Em relação ao Programa Mais Educação, Cavaliere (2014) salienta fragilidades, como as atividades promovidas por meio de monitores são desconexas das matérias regulares, por vezes não há contado entre os monitores e professores; falta de estrutura física para organizar o ensino em período integral, sendo incentivado o uso de ambientes externos à escola, e a fragilidade da formação específica dos profissionais para atuar em escolas de educação integral. Nesse contexto, a autora ressalta que:

[...] o tipo de trabalho que vem sendo realizado nas escolas, a partir do PME, na maioria das vezes passa longe de uma prática que poderia vir a ser nominada de educação integral, visto que o modelo organizacional é liminarmente incompatível com a sua realização (CAVALIERE, 2014, p. 1214).

No país, a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral também são legitimadas em legislações, como a Constituição Federal de 1988, que embora não apresente esses conceitos, tenciona uma educação plena dos escolares, possibilitando a aquisição de conhecimentos e valores (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 - LDB, 1996 também objetiva o desenvolvimento pleno dos educandos, especificamente “como finalidade o desenvolvimento integral” para as crianças da Educação Infantil, conforme destaca o Artigo 29 da legislação. A LDB (1996) também destaca o desenvolvimento intelectual, físico, afetivo e social, assim como a ampliação do horário de sua permanência em escolas de tempo integral, seguindo de maneira progressiva no Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, LEI Nº 11.494, de 2007 - FUNDEB, 2007 (BRASIL, 2007), de acordo com Cavaliere (2014, p. 1208),

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

O Fundeb (2007) apresenta uma porcentagem dos valores de recursos financeiros destinados às matrículas em tempo integral maiores que as de tempo parcial, questão que poderá ser um incentivo à educação básica em tempo integral.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) também estabelece como meta a ampliação progressiva do tempo de permanência diária dos estudantes na instituição escolar para no mínimo de sete horas. Cavaliere (2014, p. 1209) explica que:

Há nele a previsão de oferta, até 2024, de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender pelo menos 25% de todos os alunos. Mantém-se a ênfase da educação infantil como destinatária do tempo integral e também, [...] a prioridade para setores vulneráveis da população.

O Plano Nacional da Educação de 2014 (PNE, 2014) e o Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE, 2001), ambos defendem a Educação em tempo integral como prioridade para crianças em maior vulnerabilidade social, ou seja, um caráter assistencialista. No entanto, o PNE de 2014, realiza grandes avanços em relação à concepção de Educação em tempo integral, visto que apresenta especificidades destinadas a essa Educação (CAVALIERE, 2014).

Diante dessas possibilidades para a escola em tempo integral, tais como o programa Mais Educação, estão sendo criados, com a denominação Educação Integral, o “*Segundo Tempo* do Ministério dos Esportes, e no MEC o *Escola Abeta* e o *Programa Ensino Médio Inovador (Proemi)*” (CAVALIERE, 2014, p. 1213, grifos do autor).

Na acepção de Cavaliere (2014, p. 1212),

Essa solução organizacional do tempo integral, que na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada ‘educação integral’, mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos ‘mais necessitados’, gera uma excessiva dispersão de objetivos.

Diante do propósito de uma Educação Integral em uma perspectiva de formação integral para os educandos, os programas e Políticas Públicas educacionais brasileiras atuais apresentam preocupações afetas principalmente ao tempo, mas uma Educação de qualidade não acontece somente por meio do aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola.

3. EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Nesta seção, apresentamos de maneira breve possibilidades para a organização do ensino da Educação Integral na atualidade. Destacamos a experiência de Telêmaco Borba, PR, sobre os estudos e encaminhamentos afetos à Educação Integral desenvolvida no município sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pois consideramos que esse referencial teórico-metodológico apresenta possibilidades de uma Educação plena.

Nesses estudos, nos atentamos especificamente às reflexões relacionadas à formação de professores, às práticas pedagógicas humanizadoras e organização da rotina enquanto possibilidade para favorecer a aprendizagem e desenvolvimento na Educação Integral.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POSSIBILIDADES HUMANIZADORAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: VIVÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE TELÊMACO BORBA, PR

Para pensar na organização do ensino na Educação Integral ou em outra forma de instituição escolar é necessário refletir sobre duas questões principais, conforme ressalta Chaves (2016), sendo: a função da educação e a escolha de um referencial teórico-metodológico que oriente as ações pedagógicas nas instituições escolares.

Chaves (2011) assinala que a função da educação é possibilitar acesso ao conhecimento mais elaborado e sistematizado pela humanidade, pois de acordo com Leontiev (2004, p. 301):

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.

Conforme Leontiev (2004), as habilidades humanas são adquiridas por meio das relações sociais e da apropriação da cultura produzida pelas gerações anteriores

e é função da escola garantir que os escolares tenham acesso a essa cultura mais elaborada. Leontiev (2004, p. 302) ressalta ainda que é necessário “[...] criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana”. Assim, entendemos que as instituições escolares, especialmente as de Educação Integral, podem favorecer essa educação plena aos educandos. Nessa perspectiva, a organização do ensino da Educação Integral será pensada a partir da Teoria Histórico-Cultural, pois nos permite refletir sobre as possibilidades para os trabalhos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento pleno e humanizador dos escolares.

Apresentamos a experiência do município de Telêmaco Borba, PR⁸, enquanto uma possibilidade de organização do ensino para Educação Integral amparado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A experiência relatada ocorreu nos anos de 2015 e 2016 sob orientação da Prof. Dra. Marta Chaves.

Nesse município, a Prof. Dra. Marta Chaves realizou estudos, reflexões, planejamentos e orientações como a equipe pedagógica da Secretaria de Educação, as coordenações pedagógicas das instituições e os professores das escolas de Educação Integral do município, sendo Escola Municipal Leopoldo Mercer, Escola Municipal Professora Maria Emília Steiger, Escola Municipal professor Paulo Freire e Escola Municipal Santos Dumont.

Diante dos estudos e reflexões realizadas pelos profissionais da educação sob a orientação da Prof. Dra. Marta Chaves, o ensino nas escolas Educação Integral referidas, foram organizadas, pelos mesmos, a partir de áreas do conhecimento como Arte e a Literatura. Assim, optaram por realizar as práticas pedagógicas por meio de Ateliês. Sobre essa questão, Chaves (2016, p. 131) assevera que:

[...] a organização do trabalho através de Ateliês apresenta um aprimoramento na organização da Educação Integral, constituindo-se enquanto Projeto Educativo Especial, no qual o professor de Ateliê terá a oportunidade de aprofundar estudos afetos a uma temática, e desse modo planejar as ações didáticas sob sua responsabilidade de

8 O município de Telêmaco Borba está localizado na região dos Campos Gerais, PR. É considerado a “Capital Nacional do Papel”, pois a maior fábrica de papel da América Latina ali se encontra, além de ser o sexto maior polo industrial do Estado e o centro de referência nacional no setor madeireiro. Sua população é de aproximadamente 77.276 pessoas, segundo dados do IBGE (2017). Fonte: Informações do município de Telêmaco Borba, disponível em: <idades.ibge.gov.br/brasil/pr/telemaco-borba/panorama; <http://www.guiadoturismobrasil.com/cidade/PR/855/telemaco-borba>.> Acesso: 25 de outubro de 2017.

forma rica e encantante, questão essencial para o êxito do trabalho educativo

Deste modo, os Ateliês propostos nas escolas de Educação Integral do município de Telêmaco Borba foram denominados “Ateliê para Orientação de Estudos”, com o objetivo de aprimorar os estudos iniciados em sala; “Ateliê de Inglês”, que possibilitam ao aluno, além de conhecer e se apropriar de outra língua, também conhecer a cultura do país estudado; “Ateliê com Professores de Hora Atividade”, em que os professores poderão elaborar Projeto Educativo Especial, como, por exemplo, com estudos sobre Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, de forma que haja continuidade e autonomia em seu trabalho, e os Ateliês de Arte, Literatura, Música e Dança, que possibilitam estudos afetos ao contexto e aspectos históricos e culturais de cada Ateliê, conhecer biografias de expoentes por meio de materiais didáticos, de maneira que a aprendizagem seja significativa (CHAVES, 2016). Assim:

[...] o professor de Ateliê poderá favorecer uma rotina de riquezas culturais e aprendizagens, as crianças poderão desenvolver condutas de pesquisa e estudos, experimentação, elaboração e criação sobre cada temática” (CHAVES, 2016, p. 130).

Dentre as orientações, estudos e reflexões realizadas pela Prof. Dra. Marta Chaves junto aos professores das instituições de Educação Integral de Telêmaco Borba está a temática organização da rotina, ou seja, organização do tempo e do espaço, visto que todas as ações realizadas nas instituições escolares devem ser igualmente sistematizadas e intencionalmente elaboradas, isto é:

É preciso, a todo instante, considerar que as instituições escolares constituem o espaço em que, intencionalmente e de forma rigorosamente planejada, os conteúdos e valores serão ensinados e apresentados aos educandos. [...] um elemento essencial da Teoria Histórico-Cultural, qual seja, a negação da espontaneidade (CHAVES, 2011, p. 101).

Ainda para Chaves (2014), é comum nas instituições de tempo integral haver hierarquia em relação a atividades e ações na escola, sendo considerado o período da manhã mais importante que o período da tarde, pois acontecem as atividades consideradas pedagógicas. No entanto, na organização da rotina não deve haver momentos mais importantes que outros.

[...] Ações rotineiras como orientar e preparar para a higiene, alimentação, hora do repouso, espera de um lanche, aguardar transporte para um passeio ou retorno à residência, realização de atividades integradas e coletivas (como servirem-se e servir ao outro) são vivências cotidianas. A organização da rotina escolar compreende desde a entrada da criança nos portões da instituição, a forma como é servido seu alimento, seu convívio com adultos e crianças e circunstâncias que incluem a realização de procedimentos didáticos. Esses exemplos cotidianos estão tomados de elementos que podem favorecer uma educação humanizadora – portanto plena – ou subserviente – portanto desoladora e desencantadora (CHAVES, 2014, p. 84).

Nessa perspectiva, é essencial investir em formação de professores de forma a proporcionar-lhes estudos sistematizados e reflexões no sentido de recondução de sua prática pedagógica, porque “o êxito de qualquer que seja a proporção educacional se efetivará por meio de um processo de formação contínua capaz de instrumentalizar efetivamente a ação docente” (CHAVES, 2016, p. 125). Dessa maneira, os professores que atuarem junto à Educação Integral devem receber formações específicas, para compreenderem as especificidades dessa organização de ensino.

Na rotina da educação em tempo integral é necessário o momento do repouso ou descanso, visto que é uma necessidade fisiológica. Sobre essa questão, os profissionais receberam orientações pontuais da Prof. Dra. Marta Chaves, pois trata-se de um momento deveras relevante quanto o da realização das atividades, mas por vezes essas ações são secundarizadas. Os escolares devem receber estímulo que motive o descanso, seja por meio de brinquedos, jogos, vídeos, músicas, dentre outros, para condicionar o corpo, descansar, e os profissionais devem zelar para favorecer essa condição por meio de um ambiente silencioso, calmo e aconchegante (CHAVES, 2016).

O ensino na Educação Integral deve ser organizado de maneira que em toda a rotina trabalhos pedagógicos e ações sejam humanizadoras, assim como argumenta Chaves (2011, p. 100):

Consideramos fundamental para caracterizar uma prática humanizadora: que em todos os espaços e a todo tempo as crianças veja, sintam, ouçam e realizem algo a partir das máximas elaborações humanas, no que diz respeito, à arte, à educação e às ciências.

A experiência da Educação Integral no município de Telêmaco Borba, PR, foi organizada e sistematizada, nos anos de 2015 e 2016, de forma que potencialize

maximamente as habilidades humanas dos escolares e lhes proporcione uma aprendizagem repleta de sentido e significado na perspectiva de uma educação plena e humanizadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos argumentos, estudos iniciais e possibilidades que reafirmam a organização do ensino nas instituições escolares de Educação Integral, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, de modo que favoreçam o desenvolvimento pleno, humanizado e a emancipação dos escolares.

Discorreremos, ainda que de forma breve, sobre o percurso histórico e político da Educação Integral no Brasil, pois consideramos que realizar o estudo do contexto histórico da Educação Integral é essencial para compreender seus desafios na atualidade a qual, em cada momento histórico, possui concepções diversas, e ainda não há uma única definição sobre essa perspectiva de Educação. Defendemos uma Educação Integral que oportunize os educandos a apropriar-se das ciências e da Arte, por meio de aprendizagens significativas.

Destacamos duas experiências de conceitos e práticas de Educação Integral no Brasil, por meio da criação de instituições escolares em tempo integral nas décadas de 1950 e 1980, tendo como seus precursores, respectivamente, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que almejavam uma formação completa para os estudantes. Essas propostas foram apresentadas como políticas públicas para a Educação Integral.

Atualmente, há várias políticas e legislações que certificam a Educação Integral. Destacamos o Programa Mais Educação como política pública atual para Educação em tempo integral, bem como o amparo legal por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 (BRASIL, 1996), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação de 2007 (BRASIL, 2007), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Observamos que em nosso país a Educação Integral é organizada, predominantemente, em escolas em tempo integral e que por vezes, essas escolas são associadas à perspectiva de uma Educação Integral.

Porém para que de fato se efetive a Educação Integral, não basta apenas ampliar o tempo de permanência dos escolares nas instituições, mas sim garantir que estes tenham acesso à cultura e ao conhecimento mais elaborado e sistematizados no decorrer da evolução da humanidade, visto que esta é a função da instituição escolar. Por vezes, as instituições escolares, especialmente as de Educação Integral, estão em condições de “miséria e pobreza” e as práticas pedagógicas reafirmam essa

condição, prejudicam a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares e até mesmo o “bem-estar dos professores e equipes pedagógicas” (CHAVES, 2016, p. 132).

Concluimos que mesmo diante da condição atual apresentada na escola, são necessários estudos, reflexões e mobilização dos profissionais que atuam com a Educação Integral, no sentido de levá-los a reconduzir suas práticas e organizar o ensino na Educação Integral em uma perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento dos escolares, pois conforme Mészáros (2008), a instituição escolar não deve favorecer a condição de subserviência dos filhos dos trabalhadores, mas possibilitar a todos o desenvolvimento em uma perspectiva de emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1998.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20.12.1996.

_____. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2017. **Institui o Programa Mais Educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2007.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Brasília. 26.06.2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral**: texto de referência para debata nacional. Brasília, 2009, p. 5-20 / 34-36.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília. 26.06.14.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Educação & Sociedade**, Ribeirão Preto, São Paulo, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia oi política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n.129, p. 1205-1222, out./dez., 2014.

CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: Chaves M (org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Coleção Formação de Professores, EAD, n. 44. Maringá: EDUEM; 2011. p.97-105.

CHAVES, Marta. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil. In: Seminário de Pesquisa do PPE, 10, 2011b, Maringá. **Anais Eletrônicos...** Maringá: UEM, 2011. Disponível em:
<http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/grupos.html> Acesso em: maio 2017.

CHAVES, Marta. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI. In: Seminário de Pesquisa do PPE, 11, 2012, Maringá. **Anais Eletrônicos...** Maringá: UEM, 2012. Disponível em:
<http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/grupo_pesquisa.html> > Acesso em: maio 2017.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá: DTP, v. 17, n. 3, p. 81-91, jan./abr. 2014.

CHAVES, M. Educação Integral e intervenções pedagógicas: contribuições e proposições da teoria histórico-cultural. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá: DTP, v. 19, n. 2, p. 121-134, maio/agosto. 2016.

COELHO, L. M. C. C. **História (s) da educação integral**. Brasília, 2009, v.22, n.80, p.83-96.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Educação e ideologia: o caso de Anísio Teixeira**. Passo Fundo: UPF, 2002.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica. **O ensino e a pesquisa em história da educação: V Congresso Brasileiro da História da Educação**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Tolfo Silveira. **Método de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil/ Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p.37. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em 03 de ago. 2016.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____ **O desenvolvimento do psiquismo**. (Tradução Rubens Eduardo Frias). 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004, p. 279-302.

MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar o pensamento e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, Marta (org). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá, 2012, p. 19-35.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: _____ **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre:Penso, 2012, p. 127-146.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, p. 21-38, jan./ jun., 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações para implantação de educação em tempo integral em turno único**. Curitiba, 2012, p. 3-10.

RIBEIRO, Darcy. **Livro dos CIEPs**, Rio de Janeiro, Bloch, 1986.

SACERDOS. **O homem integral**: filosofia política de Plínio Salgado. Rio de Janeiro: Livraria Clássica Brasileira, 1957.

SILVA, O. V. da. Trajetória Histórica da Educação Escolar Brasileira: análise reflexiva sobre as políticas públicas de educação em tempo integral. **Revista Científica da Pedagogia**. n. 16, jul.2010.

TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia**: introdução à administração educacional. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.