



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRIS REGINA GAMBETA JUNCKES

**EDUCAÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL OU ESCOLA DE
TEMPO INTEGRAL?**

**FLORIANÓPOLIS
2013**

CRIS REGINA GAMBETA JUNCKES

**EDUCAÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL OU ESCOLA DE
TEMPO INTEGRAL?**

Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Educação Integral, da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina sob a orientação da professora Dr.a Jucirema Quintero.

FLORIANÓPOLIS

2013

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta um panorama do contexto histórico educacional brasileiro revendo as Políticas Educacionais que se referem ao tema “Educação integral, educação em tempo integral e/ou escola de tempo integral” desde o início do século XX até os dias atuais, buscando verificar a proposição das Políticas Educacionais e identificar os conceitos e adjetivos utilizados para definir a ampliação do tempo da escolarização das crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Paralela a esta contextualização, buscamos também destacar o caminho percorrido na pesquisa acadêmica sobre esta temática, procurando perceber de que forma esta vem sendo destacada pelos pesquisadores nos últimos seis anos (2007 – 2012), a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes. Percebemos que a produção acadêmica e os documentos oficiais existentes na pesquisa educacional brasileira apresentam uma multiplicidade de conceitos e adjetivos para definir a ampliação do tempo de escolarização, deixando dúvidas interpretações sobre a caracterização da educação e da escola, quando atrelada ao adjetivo “integral”, principalmente quando intercalada pela expressão “tempo”, o que traz motivo de mais questionamentos. Afinal, estamos qualificando a educação, a escola ou o tempo escolar? Será possível unificar estes conceitos? Acreditamos que problematizar a relação entre os conceitos que unem a educação, a escola e o tempo integral pode ajudar a entender as características e configurações dos programas que vem sendo implantados no Brasil e compreender como esses temas estão se configurando na atualidade.

Palavras-chave: educação integral; educação em tempo integral; escola de tempo integral

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
2. A EDUCAÇÃO E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO: EMERGÊNCIA, IDEIAS, EXPERIÊNCIAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	10
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO, A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	17
3. TRAJETÓRIA DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES EXISTENTES E SELECIONADAS.....	20
3.1 BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES - CAPES	21
4. ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS, DOS ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS E DA PESQUISA ACADÊMICA.....	28
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS.....	35

1 – INTRODUÇÃO

Nos últimos anos um dos temas mais discutidos na área da Educação no Brasil é a qualidade do ensino. O governo, especialmente através do Ministério da Educação, tem investido de diversas formas em programas, projetos e leis que buscam “qualificar” a educação brasileira. Mais recentemente, tem apostado na reorganização do currículo escolar, através de políticas que regulamentam a ampliação do acesso e permanência dos alunos na Educação Básica, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, (lei nº 11.274/2006) e, mais recentemente, com a obrigatoriedade da matrícula da criança na Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, com a lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, antecipando a obrigatoriedade da educação escolarizada.

Veicula-se, nos diversos meios de comunicação, sobre a necessidade de qualificar o ensino, de investir na formação dos profissionais da educação, em valorizar financeiramente e moralmente estes profissionais, em investir nas escolas enquanto espaço educativo, em utilizar espaços alternativos para complementar a educação, enfim, apresentam-se formas variadas de preocupar-se com a qualidade de ensino referindo-se a utilização/ampliação do tempo e do espaço escolar como um dos caminhos para se alcançar a qualidade de ensino almejada. Porém, ainda não se vê preocupação com a significação dessas mudanças propostas no espaço escolar e na vida dos sujeitos que vivenciam estas mudanças. Desta forma, instigamos perguntar: Quais são os objetivos da ampliação do tempo escolar? Fala-se sobre a “Educação Integral, a educação em tempo integral e a escola de tempo integral”, mas, quais são os pressupostos desta qualificação para educação ou para a escola? O que o termo “integral” traz de novo para a educação brasileira? Por que estas diferentes nomenclaturas são utilizadas? Como estes termos vêm sendo utilizados no contexto histórico brasileiro?

Estas perguntas emergiram no campo profissional, ao me deparar como partícipe do processo de implantação de uma proposta de “Educação Integral em tempo integral” em uma escola pública do município de São José, SC. Esta vivência fez ressurgir questionamentos sobre a função da escola, sobre o tempo e o espaço escolar e a formação das crianças e adolescentes.

Em minha trajetória como professora na rede privada e como Orientadora Educacional na rede pública municipal de São José/ SC tenho participado de alguns debates sobre o papel da escola na construção das relações humanas e como este tem sido preocupante ao caracterizar as causas/consequências do fracasso escolar na vida de muitas crianças, e

adolescentes. Muitos foram os questionamentos e reflexões que surgiam com as situações vivenciadas no dia a dia, gerando muitas vezes divergências no ambiente de trabalho.

Ao analisar o que ouvia de pais, alunos, professores e colegas de trabalho, ficava me questionando porque tanta queixa referente à escola, porque as crianças não conseguiam demonstrar seu conhecimento, ou porque não conseguíamos “ver” o desenvolvimento da aprendizagem escolar? Entre as justificativas mais ouvidas estava a queixa referente ao tempo e ao espaço para o ensino, afirmando que estes eram impróprios para desenvolver as atividades que seriam necessárias com as crianças (falta espaço/tempo para brincar, para fazer atividades lúdicas, com jogos, pinturas, etc). Entre as situações-problema mais enfrentadas enquanto Orientadora Educacional destacam-se o desrespeito no horário do recreio entre as crianças pequenas, referente às brincadeiras agressivas, assim como, a queixa dos professores de que as crianças eram muito desatentas e só queriam brincar na sala de aula.

Quando surgiu a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, onde as crianças entrariam na escola com seis anos de idade, mais questionamentos surgiram: Como atender as necessidades destas crianças? Que tempo/espaço destinaremos para a brincadeira? O professor está preparado para trabalhar de forma lúdica? Muitas leituras e debates foram realizados para que os professores entendessem a necessidade de desenvolver um trabalho significativo com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Recentemente, tenho acompanhado a implantação do Programa Mais Educação e da Educação Integral em Tempo Integral em algumas escolas da grande Florianópolis, no Ensino Fundamental e tenho compartilhado com outros colegas de trabalho muitos questionamentos a respeito destes programas.

O Programa de Educação Integral em Tempo Integral iniciou em fevereiro de 2012, em três escolas da rede municipal de São José, com as turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Neste as crianças permanecem na escola “obrigatoriamente” por nove horas consecutivas, diariamente. Enquanto atuava nesta escola, acompanhei a angústia de vários profissionais, assim como de pais e demais representantes da comunidade escolar, preocupados com as crianças e com o processo da educação. Estas pessoas compartilham comigo questionamentos que envolvem as vivências das crianças no ambiente escolar: seus direitos, seus sentimentos, suas conquistas, suas queixas, sua aprendizagem, etc.

Ao iniciar o ano letivo (2012) deparamo-nos com esta nova proposta de trabalho e começamos a nos questionar sobre a necessidade (ou não) desse tipo de programa de educação naquela realidade escolar. Por que esta escola foi “escolhida”? Quais as intenções deste programa? Quais serão os efeitos deste na vida das crianças que ali passarão a maior

parte do seu dia? Como elas se sentirão neste ambiente por tantas horas? Como as famílias, os professores e demais membros da comunidade escolar irão responder a esta proposta? Enfim, como acontecerá o Programa de Educação Integral em tempo integral?

O processo de construção do Programa se tornava cada dia mais angustiante, pois as propostas apresentavam-se como interessantes, porém a ação/prática estava longe de atender o que estava na proposta. A preparação/organização do ambiente escolar, a formação de professores, a parceria com as famílias, e o principal, o atendimento aos interesses e necessidades das crianças que ali estavam, eram cada dia mais desafiadores, e a cada descompasso, se tornava mais frustrante. Percebendo/sentindo as fragilidades do Programa busquei então compreender o que era e o que se esperava com a ampliação do horário escolar, com a escolha e realização de novas atividades pedagógicas. Busquei conhecer os documentos orientadores da “Educação Integral”, fornecido pelo Ministério da Educação, assim como, conhecer outras experiências de “educação em tempo integral” que acontecem ou já aconteceram no Brasil.

Concomitante ao meu interesse (e/ou necessidade profissional) surgiu, no início do ano de 2012, a oportunidade de participar deste curso de Pós-graduação em nível de Especialização em Educação Integral na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Este curso foi oferecido aos profissionais que atuam em escolas públicas e estão envolvidos com o trabalho da “educação em tempo integral” na Educação Básica. Estes profissionais foram dispensados de seu trabalho para, nas sextas-feiras (de março a dezembro), participar do curso. Este ofereceu três módulos onde foram trabalhados os princípios e bases históricas e teóricas da Educação Integral no Brasil; currículo e organização do trabalho pedagógico na Educação Integral; e as inovações pedagógicas por meio de artes e mídias.

No decorrer dos encontros, das aulas, eu e os demais colegas estudantes e profissionais da educação, discutimos sobre o que estávamos vendo acontecer nas escolas, no processo de construção de um currículo novo, baseado nas propostas das escolas e das redes de ensino. Buscamos ampliar nossos entendimentos a partir dos referenciais teóricos que foram sugeridos nos momentos de estudo, e, logo, senti necessidade de buscar mais informações sobre a relação da educação em tempo integral e a infância, já que não via esta preocupação nos materiais trabalhados neste curso de especialização.

Durante o curso e a atuação na escola, os questionamentos foram se ampliando. Comecei a fazer a relação entre teoria e prática, conforme enfatiza Saviane (2010) como “momentos de um mesmo processo”, ou seja, a vivência na escola impulsionou a procura pela teoria, com o

intuito de compreender o que estava vivenciando e conhecer o que os pesquisadores falam sobre essa experiência, para então saber que caminhos seguir, o que pensar e como agir.

De acordo com Gatti (2002, p. 57) “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos...” e foi assim que resolvi apresentar meus questionamentos e meu projeto de pesquisa ao processo de seleção de mestrado em educação na UFSC, onde fui aprovada e iniciei os estudos em setembro de 2012. O tema de meu projeto era “Educação Integral em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental - desmistificando o tempo e o espaço da infância em três escolas públicas no município de São José/SC”. Neste projeto meu objetivo era averiguar a utilização do tempo e do espaço da infância, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas que atuam em tempo integral.

Continuei a busca nos documentos oficiais do MEC e percebi que com a implantação do Programa Mais Educação, muitas Secretarias de Educação já estavam implantando a “Educação em Tempo Integral” em suas unidades escolares. De acordo com as proposições do Ministério da Educação, com o novo Plano Nacional da Educação (Projeto de Lei nº 8.035/2010), até 2020 deverá haver a oferta da “educação em tempo integral” em 50% das escolas públicas de Educação Básica.

De acordo com as proposições do MEC

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente **projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para a sua implantação**. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 6, grifo nosso).

Porém, ao verificar o que estava vivenciando, as “condições de partida” estavam sendo mascaradas, deixadas de lado, e o que estava sendo priorizado era: como fazer funcionar esta escola, que agora oferece (ou quer oferecer) “Educação Integral em tempo integral”.

Precisávamos definir “como fazer” esta educação, sem entender o que se queria com isso, ou sem compreender qual seu objetivo central. O “porquê” estava sendo substituído pelo “como fazer”, ou seja a ampliação dos tempos e espaços escolares estava sendo discutido, porém a formação da criança, suas reais necessidades foram postergadas. Afinal, o termo utilizado na proposta enfatizava a “Educação Integral”, porém ainda não compreendíamos o que significava esta caracterização da educação.

Buscando compreender o que estava vivenciando, o porquê de tanta angústia e o crescimento de tantas dúvidas, passei a buscar por informações sobre o que realmente se entende, se espera, se busca alcançar com a proposta de “Educação Integral” no Brasil. Aos poucos fui percebendo que era necessário primeiramente conhecer o contexto histórico educacional e as propostas de implantação da “educação/escola em tempo integral” que foram apresentadas nas políticas públicas, assim como, conhecer as inquietações de outros pesquisadores, conhecer o que afirma quem vivenciou experiências de “educação em tempo integral” e/ou pesquisou sobre essa temática, tendo um olhar crítico referente à educação brasileira, para, a partir daí, fazer novas análises sobre os conceitos e adjetivos que abordam esta temática.

A definição de “Educação Integral” está sendo caracterizada nos documentos oficiais deste século, como uma formação do ser humano “o mais completa possível”, porém o que seria esta formação ou como esta aconteceria não parece claro. De acordo com um dos documentos do Programa Mais Educação, conhecido como “Rede de saberes”

No Brasil, atualmente, **são muitas as concepções de Educação Integral**; esta proposta nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma **ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensão afetiva, ética, estética, social, cultural política e cognitiva**. Esta concepção de Educação Integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da idéia de que **os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados** (BRASIL, 2009b, p. 14-15, grifo nosso).

Esta complexidade de conceitos, de definições sobre a educação traz também reflexões sobre o que se entende sobre a formação humana e sobre como esta “nova” visão sobre a educação vai repercutir realmente na formação dos sujeitos que convivem no ambiente escolar. Afinal, o que esta proposta traz de “novo” para a educação brasileira?

Partindo destas observações buscamos nesta pesquisa analisar numa primeira etapa, os documentos oficiais existentes na política educacional brasileira e a produção acadêmica (teses e dissertações apresentadas no portal CAPES nos últimos anos), no sentido de identificar o que quer dizer esta multiplicidade de conceitos e adjetivos utilizados para definir a ampliação do tempo de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Afinal, estamos qualificando a educação, a escola ou o tempo escolar? Será possível unificar estes conceitos? Educação integral, educação em tempo integral e escola de tempo integral podem ser considerados sinônimos? Ou, o que os diferencia? Que tempo é este? Estamos falando do tempo da infância, do direito à infância na escola?

No desenvolvimento desta pesquisa apresentamos um panorama do contexto histórico educacional brasileiro revendo as Políticas Educacionais e os conceitos que circundam o tema “Educação integral, educação em tempo integral e/ou escola de tempo integral”. Buscamos desta forma, verificar a proposição das Políticas Educacionais e identificar os conceitos e adjetivos utilizados para definir a ampliação do tempo da escolarização das crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Paralela a esta contextualização buscamos também destacar o caminho percorrido na pesquisa acadêmica sobre esta temática, procurando perceber de que forma estas vêm sendo destacadas pelos pesquisadores nos últimos seis anos (2007-2012), a partir de uma busca no portal de teses e dissertações da CAPES.

Na sequência, desenvolvemos uma breve análise a partir dos aspectos históricos destacados, onde percebemos que os termos utilizados para caracterizar a educação, a escola e o tempo como “integral” buscam aproximá-los para uma mesma finalidade: qualificar a educação, ampliando o tempo escolar e ofertando atividades diversas (geralmente relacionadas a atividades artísticas e esportivas) com o intuito de ampliar o conhecimento dos estudantes e ocupar o tempo escolar da “melhor forma possível”. Ao analisar a produção acadêmica, observando os títulos/temas e resumos, destacamos que as pesquisas selecionadas apresentam uma multiplicidade de conceitos e adjetivos para definir a ampliação do tempo de escolarização. Percebemos que as pesquisas em sua maioria são caracterizadas como estudo de caso, e desta forma, preocupam-se em apresentar um recorte específico do fenômeno, ou seja, uma parte do processo de implantação da escola/educação em tempo integral como o programa de uma rede de ensino ou de uma escola ou, a contribuição de uma área específica de conhecimento (uma oficina de artes, por exemplo) para o processo educacional.

Nas considerações finais, destacamos as diferenças de pensamentos dos intelectuais ao conceituar e entender o processo educacional no transcorrer da história brasileira, destacando suas preocupações com a ampliação do tempo escolar e, a partir desta constatação, enfatizamos como estes dados nos provocam a buscar por mais esclarecimentos e/ou referências para melhor compreender o significado destas mudanças na educação brasileira.

2 – A EDUCAÇÃO E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO: EMERGÊNCIA, IDEIAS, EXPERIÊNCIAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

Ao se falar sobre a ampliação da jornada escolar, ou sobre a “educação escolar em tempo integral”, precisamos deixar claro qual nosso objeto – a educação. Esta é caracterizada no dicionário de Filosofia, por ABBAGNANO (2007, p. 305) como

a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto de modo mais ou menos ordenado e pacífico.

Desta forma, podemos concluir que a educação é um processo de múltiplas relações, de ensino e aprendizagem, de construção da cultura, da história do próprio ser humano, portanto, já remete também ao conceito de integral, do ser completo, íntegro. Ou seja, a educação por si só já é (ou deveria ser) integral, pois a construção e transmissão do conhecimento, historicamente produzido, acontecem através da educação.

Partindo deste conceito buscamos observar como a educação vem sendo destacada nas políticas públicas, em especial, nas Constituições Brasileiras de 1934, 1967 e 1988.

A educação vem sendo abordada no Brasil como um direito de todos e dever do Estado e da família desde a constituição de 1934:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.(CONSTITUIÇÃO, 1934, artigo 149)

Nesta mesma constituição já se falava no ensino primário integral e gratuito, no artigo 150. No decorrer do século XX a luta principal foi pela universalização do ensino público, pelo acesso a educação escolarizada. Na Constituição de 1967, artigo 176 “a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais da liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do estado, e será dada no lar e na escola”. Logo, muitas foram as formas de atingir tal objetivo, entre elas, a fragmentação do ensino, em tempo, espaço e currículo reduzido. Com a universalização da escolarização sem investimentos em construções de novas escolas, preparação profissional e falta de planejamento educacional, foi implantada a divisão do período de ensino em dois, três e até quatro turnos diários de aula na mesma escola, para conseguir atender a massa popular, e desta forma, foram tratando com descaso a educação pública, oferecendo o mínimo do mínimo necessário, ou seja, aprender a

ler, escrever e calcular, para trabalhar no mercado de trabalho e atender as necessidades da sociedade capitalista (com a qual ainda convivemos).

Jaime Giolo (2012, p.94) destaca que “no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral”, os colégios jesuíticos no período colonial, os colégios e liceus que atendiam a elite imperial eram de período integral, ou até mesmo como internatos. Giolo afirma que

Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos (coisa que aconteceu pelo impacto do processo de industrialização, sobretudo depois dos anos de 1950), a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites. Mas os alunos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos [...] Na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuravam, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo [...] as escolas foram organizadas, pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho. (GIOLO, 2012, p. 94-95)

Questões como qualidade da educação e formas de efetuar o processo educativo foram preocupação de alguns intelectuais, porém, pouco se efetuiu na educação nacional. Segundo a pesquisa de Coelho (2009) sobre a história da Educação Integral no Brasil, no início do século XX, coexistiam algumas correntes políticas que discutiam a educação defendendo a “Educação Integral”, com propostas diversas. Entre elas estavam os religiosos católicos, os integralistas, os anarquistas e os liberais (entre eles Anísio Teixeira). Os dois primeiros defendiam a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina como princípios da “Educação Integral”. Os demais defendiam a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, sendo estas promovidas através da educação. Desta forma, percebemos que há uma intenção nesta época de ampliar o sentido da educação para além da instrução formal.

O debate sobre a “escola pública de tempo integral” chegou ao Brasil no contexto do movimento de renovação da escola na primeira metade do século XX, tendo entre seus precursores Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Este último participou ativamente dos embates políticos e educacionais da época, levantando a bandeira do “horário integral” como necessidade para qualificar o ensino. Ele argumentava que a formação de todos os brasileiros, para os diversos níveis de ocupações de uma democracia, passa pela relação entre qualidade e acesso aos sistemas públicos educacionais. Coelho (2009) enfatiza que Anísio Teixeira lutou pela implantação de um sistema público de ensino no Brasil que fosse abrangente e de boa qualidade, sendo que, a educação escolar deveria formar para o trabalho e para a sociedade.

Somente na década de 50 do século XX, diante de um quadro excludente das classes populares, Anísio Teixeira desenvolveu sua concepção de educação ampliada, defendendo o “horário integral” e a formação do aluno, como a “formação do pensar e do fazer”:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe ampla oportunidade de formação de hábitos de vida real organizando a escola como miniatura da sociedade com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1977, p. 36)

Ainda na mesma década, na cidade de Salvador, Teixeira concretizou a sua idéia de “escola de tempo integral”, implantando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que consistia em um complexo de quatro escolas e uma escola-parque, com o propósito de resgatar a qualidade de ensino¹.

Após a ditadura militar, a década de 80 foi marcada por experiências de “escola pública de tempo integral”, com iniciativas governamentais, que começaram a reorganizar o sistema educacional de seus estados. Nesta década, inspirado por Anísio Teixeira, Darci Ribeiro apresenta a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)², no Rio de Janeiro, que se constituem como “uma das mais polêmicas implantações da Educação Integral realizada no país” (BRASIL, 2009a, p. 16). Este mesmo documento afirma que “vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades”.

Faveri (2013) apresenta um estudo sobre a escola de tempo integral no Estado de São Paulo e, ao resgatar o contexto histórico da pesquisa destaca que em 1986, no governo de André Franco Montoro, foi criado através do decreto nº 25969 o PROFIC, Programa de Formação Integral da Criança. Segundo a autora, o programa justificava-se pelo interesse ao combate a subnutrição, analfabetismo, repetência, evasão e despreparo para o trabalho. “Desta forma, o PROFIC sugeriu a oferta do ensino em tempo integral (opcional) nas escolas em que predominassem alunos carentes” (FAVERI, 2013 p. 34). Este programa teve vigência até 1993, e somente em 2006 um novo projeto de Escola de Tempo Integral (ETI) foi implantado, no governo de Geraldo Alckmin.

¹ Decorrente das ideias de Anísio Teixeira e seus seguidores, foram criados no Brasil algumas experiências de educação em tempo integral que são utilizadas como referência na grande parte das produções acadêmicas, assim como, nos materiais fornecidos pelo governo para implantar as políticas públicas de educação integral.

² Os Centros Integrados de Educação pública, os CIEPs, foram criados nos dois mandatos do governo de Leonel Brizola com apoio de Darci Ribeiro, nas décadas de 1980 e 1990, sendo interrompido pela mudança de governo nestes períodos, e pela falta de investimento, na manutenção dos mesmos, foi caracterizado como desperdício do dinheiro público, escola para pobres, entre outras críticas recebidas pelos seus opositores.

Ao observar a Constituição de 1988, art. 205, que garante a “Educação como direito de todos e dever do estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 2009a, p. 21), observamos uma nova preocupação com a Educação, visando agora desenvolver plenamente ou, integralmente a pessoa. A sociedade passa a ser também responsável pela educação, em garantir este direito.

Virgínia Fontes (2012) analisa as ONGs (Organizações não Governamentais) como aparelhos privados de hegemonia, e destaca que estas começaram a surgir fazendo o papel de assessoria assistencial, com o intuito de substituir as políticas sociais por programas de combate à pobreza, voltadas para as áreas de educação e organização de setores populares. Fontes também salienta que a maioria das ONGs estão ligadas as igrejas cristãs ou a setores diretamente empresariais, fortemente internacionalizados, apoiados pela filantropia e financiamento internacional. Ela fala sobre o “crescimento do voluntariado”, do filantropismo, eximindo ainda mais a responsabilização do Estado em gerir políticas públicas que atendam a necessidade da população. Assim, vemos o quanto a “sociedade” vem contribuindo com a educação em nosso país.

Cavaliere (2009) ao pesquisar sobre as propostas de “educação integral” apresenta uma diferenciação entre a *escola de tempo integral*, onde os estudantes desenvolvem atividades variadas, além das atividades curriculares já previstas no currículo, no interior da escola, explorando o território da escola e, *alunos em tempo integral*, onde os estudantes freqüentam a escola num período do dia, e no contra-turno, desenvolvem atividades variadas, dentro e fora da escola, ou seja, em locais próximos da escola, como centros culturais, parques, entre outros.

Esta pesquisadora abre uma discussão a partir de um conjunto de informações sobre os modelos viáveis para o aumento do tempo de escola e lembra que a “educação em tempo integral” está prevista no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Esta lei faz alusões à “escola de tempo integral” no artigo 34: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Inciso 2º “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Um documento importante que contribui para discussão sobre a Educação Integral é a lei 8.069 de 13 de julho de 1990, intitulado, Estatuto da Criança e do Adolescente, que reafirma a importância de uma educação que extrapole os conteúdos tradicionalmente abordados nas

escolas, valorizando a convivência familiar e comunitária, as manifestações culturais e os movimentos sociais. No artigo 58 são destacados alguns pré-requisitos para a efetivação de um currículo significativo, integrado à vida e aos desafios da cidade e do mundo, sem o qual não pode existir *formação integral*: “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.” (BRASIL, 1990)

Concomitantemente as legislações citadas anteriormente, podemos também destacar a Lei 10.172/2001 que criou o Plano Nacional de Educação (PNE), destinada ao Ensino Fundamental, onde encontramos além da reafirmação do aumento da jornada escolar, uma primeira definição para tempo integral, expressa em um dos objetivos e metas traçados pelo referido plano. Sua meta 21 pretende “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente”.

O PNE (2001-2010) apontou a ampliação da jornada escolar como um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

Em 2007 foi apresentado pelo Ministério da Educação e Cultura, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Parte importante do PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, propõe diretrizes para a ampliação da jornada escolar, considerada como uma das ferramentas para reduzir e combater a evasão e repetência na escola. No artigo 2º, deste documento, são apresentadas as diretrizes voltadas à ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos e à qualificação dos processos de ensino, com a participação dos alunos em projetos socioculturais e em ações educativas.

Outro elemento relevante do PDE é a Lei nº 11.494/2007. Ela institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que vislumbra um volume maior de recursos do governo federal para a Educação Básica. Para operacionalizar as diretrizes do PDE foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, o Programa Mais Educação, cujo “objetivo é fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas, articuladas ao Projeto Político Pedagógico das escolas” (BRASIL, 2011, p. 7).

Dentre os objetivos do Programa Mais Educação está destacada a ampliação dos tempos, dos espaços e dos conteúdos educativos dentro e fora da escola. Para complementar, o decreto 7.083, de janeiro de 2010, apresenta no artigo 2º, como princípio da Educação Integral, “a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação

integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas”, assim como, “o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares” (BRASIL, 2010).

O governo federal, através do PNE, do PDE e mais especificamente, do Programa Mais Educação estabelece políticas de apoio e incentivo à ampliação gradativa da jornada escolar com a participação de diferentes ministérios, seguindo critérios de urgência de implementação, de acordo com as diferentes realidades dos municípios brasileiros.

Desta forma percebemos o quanto a ampliação dos espaços é central nas políticas públicas, sendo caracterizado como território educativo. Anísio Teixeira já descrevia o Parque-escola (conjunto de espaços possíveis ao entorno da escola), na perspectiva da ampliação de territórios educativos.

Lucia Helena Nilson (2009) fala sobre a relação da Educação Integral e o acesso e circulação da criança e adolescente na cidade, e destaca que “o conceito contemporâneo de educação integral inclui a cidade, seus espaços, recursos e acontecimentos como campo estratégico de aprendizagem e desenvolvimento de crianças, adolescentes e também de adultos” (NILSON, 2009, p. 34). Segundo a autora, ao conhecer melhor o território onde vivem, e sentirem-se como participantes deste espaço, as crianças e adolescentes estarão trabalhando sua formação cidadã, adquirindo uma sensação de “pertencimento” deste ambiente, podendo desta forma, usufruir e até interferir na rotina e nos rumos desse lugar. Partindo da idéia de “pertencimento” instiga-nos verificar se as crianças e adolescentes estão sentindo-se partícipes desses espaços (territórios educativos) ou estão apenas fazendo visita, observando e registrando o que viram. Como será que são escolhidos os espaços de pesquisa e/ou trabalho pedagógico? Como acontece a exploração desses espaços? As crianças e adolescentes estão participando das escolhas e decisões sobre o que conhecerão?

Gadotti (2009, p. 21) destaca a visão integral da educação defendida por Paulo Freire: “Uma visão popular transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora”. Desta forma, afirma que é preciso pensar no conjunto de espaços educativos, incluindo a escola, operando de forma integrada. Para tanto, sabemos que é preciso potencializar os diferentes espaços da comunidade e da cidade, como espaços de aprendizagem, pressupondo, como afirma Guará (2006, p. 23) que “qualquer espaço que se pretende educativo só ganhe sentido se recheado pela relação educativa entre crianças e educadores”.

Dando sequência a pesquisa referente às políticas públicas, atualmente está em tramitação no Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (2011-2020). Este plano propõe entre

suas metas, além da alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao final dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferta progressiva de Educação Integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica, apresentando seis estratégias específicas, que como afirma Jaqueline Moll “certamente, serão foco de muitos debates no processo em curso no Congresso Nacional” (MOLL, 2012, p. 136).

A partir da pesquisa sobre a legislação brasileira, percebemos que há uma real preocupação com a implantação e efetivação da proposta de ampliação da jornada escolar na Educação Básica. A retomada da proposta de “escola de tempo integral”, por governos estaduais e municipais vem sendo apontada como tentativa de enfrentar os graves problemas educacionais como: a dificuldade na alfabetização e baixa qualidade do ensino, reprovação e evasão dos alunos, acompanhadas da distorção idade/ série, entre outros.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos³, homologada em 2010, no título “A educação em escola de tempo integral”, artigo 37

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis. (BRASIL, 2010, p. 10)

Preocupa-nos o destaque das políticas públicas para a ênfase à qualidade do ensino apenas como melhoria do rendimento escolar, para corresponder com as avaliações federais, nas quais as escolas são submetidas continuamente (SAEB), como percebemos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos⁴ quando destaca que

já existem variadas experiências de escola em período integral em diferentes redes e sistemas de ensino no país. Diante desse quadro, considera-se que a **proposta educativa da escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar**, ao passo em que se exorta os sistemas de ensino a ampliarem a sua oferta (BRASIL, 2009, p. 25, grifo nosso)

Instiga-nos agora saber como está acontecendo estas experiências de ampliação do tempo escolar. Percebemos que a implantação da escola de tempo integral traz em si uma intenção de qualificar o ensino, em oferecer uma educação diferenciada, trazendo a oportunidade de além de ampliar o tempo de escolarização, ampliar também a formação cultural do sujeito. Porém, suscita-nos pesquisar qual o sentido real destas propostas educacionais, quais seus

³Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Fonte: portal.mec.gov.br

⁴Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010 – Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Fonte: portal.mec.gov.br

pressupostos, seus objetivos a curto, médio e longo prazo. Para tanto se faz necessário conhecer a raiz das propostas, das idéias que vem por traz das mesmas, suas bases históricas e culturais. Buscamos perceber se há preocupação com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com seus direitos de “aprender, brincar e participar” do processo educacional, como processo de formação humana.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO, A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade do ensino a partir da idade de seis anos (Lei nº 11.274/2006), fez-se necessário pensar a infância na escola, como categoria social. Fez-se necessário discutir alternativas de trabalho pedagógico para os anos iniciais do Ensino Fundamental que promovessem à valorização do tempo e do espaço proporcionado a criança, neste período de alfabetização. Preocupação esta, presente no documento que norteou o “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, onde é apresentada por vários pesquisadores da infância, a questão do tempo e espaço escolar como construção social, como espaço de vida.

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. (NASCIMENTO, 2007, p. 30)

Refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro de uma escola é também pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os seus direitos assegurados. As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada que favoreça a sua inserção crítica na cultura. Elas têm o direito de serem atendidas em suas necessidades básicas (físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais), para ter uma vida digna. Sonia Kramer (2007), pesquisadora da área da Educação Infantil, grande defensora dos direitos da criança, nos diz que:

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver e entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. (KRAMER, 2007, p. 20)

Dentre suas preocupações, Kramer (2007) destaca a importância da articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, estabelecendo um diálogo, integrando estas duas modalidades da educação, através das experiências com a cultura, pois ambas são constituídas de crianças, sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. É preciso organizar o currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, caracterizando um atendimento integral e integrado da criança.

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, e isto porque, através das interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próprias e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam, e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e direitos (BRASIL, 1998, p. 21).

Ao pensar na criança, compartilhando seu tempo, num período mínimo de sete horas diárias, na escola de tempo integral, precisamos refletir sobre a qualidade desse tempo, tempo este de direitos e deveres, de troca e de conquistas, mas que também pode ser de cansaço, de frustração, de desgosto, caso não seja bem “trabalhado” pelos sujeitos com as quais convive.

De acordo com as proposições das políticas públicas pesquisadas, que orientam a “Educação Integral”:

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, à dignidade e a convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da educação integral se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, sd, p. 7-8).

A partir desta afirmação surgem novos questionamentos: Como será esse reconhecimento das peculiaridades do desenvolvimento da criança? Será aqui uma saída para discutirmos a infância no ambiente escolar?

Maria Raquel Barreto Pinto apresenta em sua pesquisa sobre o tempo e espaço da infância, a preocupação com o espaço utilizado pela criança na escola. Espaço este, que vem sendo suprimido pela cidade industrial, onde as crianças não podem mais brincar na rua devido o sua periculosidade (trânsito, violência). Desta forma a criança fica confinada em seus lares e/ou no ambiente escolar. Pensando no espaço escolar, como espaço da infância Pinto aponta que:

Se defendemos a escola como lugar privilegiado da infância em nossa sociedade, precisamos repensar a construção, organização e ocupação dos edifícios escolares, para que possamos permitir que seus usuários se apropriem e vivenciem o espaço e as práticas ali desenvolvidas de modo a transformá-lo em lugar. Um lugar cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita as crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares. (PINTO, 2003, 64)

Desta forma, cabe verificarmos se a “escola de tempo integral” está sendo proposta, pensada, planejada para as crianças do Ensino Fundamental. Cabe-nos analisar as políticas públicas e perceber se a implantação da “educação em tempo integral” nas escolas públicas está prevendo a transformação da escola em um espaço próprio para criança viver sua infância, ou se os espaços que a escola escolhe para trabalhar e efetuar sua função traz consigo sentido para a formação das crianças brasileiras, visando a “educação caracterizada como integral”.

3 – TRAJETÓRIA DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES EXISTENTES E SELECIONADAS.

Com o intuito de perceber como estão sendo apresentados os estudos sobre as propostas de “Educação Integral, educação em tempo integral ou escola de tempo integral” no Brasil, esta pesquisa complementa-se com um levantamento das produções científicas em nível de pós-graduação no Brasil. Tendo em vista que já foi apresentada uma pesquisa em 2009, partimos do princípio que esta pesquisa atualiza àquela, em parte, por apresentar dados a partir de 2007 até 2012, sendo um levantamento mais específico sobre as teses e dissertações deste período.

Segundo Ribetto e Maurício (2009, p. 137), a tese de doutorado de Maurício defendida em 2001 pode ser considerada como uma primeira análise da produção bibliográfica sobre o tema “Educação Integral”. Estas pesquisadoras concluem seu trabalho afirmando que sua pesquisa “vem confirmar os indícios de revitalização do tema, tanto pela continuidade de produção a respeito como pelo crescimento do número de monografias, dissertações, artigos e comunicações” (RIBETTO e MAURICIO, 2009, p. 148).

Partindo destas observações traçamos um panorama da produção acadêmica e apresentamos o que/como está, sendo pensado/falado sobre a “educação integral” e sobre a “escola de tempo integral” no Brasil no período de 2007 a 2012. Para tanto foi realizada uma busca de dados em duas fontes de pesquisa virtual, sendo elas: o portal CAPES⁵ e BDTD⁶.

GATTI (2002) ao falar sobre a construção da pesquisa em educação no Brasil destaca que:

A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar artimanhas para capturar respostas significativas. (GATTI, 2002, p. 62)

Desta forma, salientamos que este trabalho faz parte de um processo de busca por pesquisas científicas sobre a educação escolar, pesquisas estas que falam sobre as escolas de tempo integral, de jornada ampliada ou, de educação integral ou, em tempo integral, como costumam ser denominadas. Sendo assim, buscamos identificar a temática dos pesquisadores, seu foco de pesquisa e, assim, perceber, como a educação vem sendo caracterizada pelos pesquisadores. Em contraponto, buscamos verificar se há conexão das pesquisas com as políticas públicas educacionais apresentadas anteriormente.

⁵ Banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) - <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

⁶ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - <http://bdtd.ibict.br>

Ao apresentar os dados deste levantamento destacamos os procedimentos metodológicos utilizados na realização do mesmo, contextualizando suas condições históricas e locais. Apresentamos assim, através de tabelas, quadros e gráficos, os resultados encontrados nas buscas realizadas, expondo a base explorada, os termos inseridos para busca, a quantidade de registros encontrados e os trabalhos considerados relevantes.

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES se constituiu como fonte privilegiada desta pesquisa, por esse contemplar uma quantidade significativa de pesquisas que foram realizadas sobre a temática desta pesquisa. A pesquisa no Portal BDTD foi de cunho complementar e não demonstrou ser relevante nesta pesquisa, por não trazer pesquisas diferenciadas daquelas encontradas no portal da CAPES.

3.1 BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES - CAPES

Tendo como objetivo construir um panorama da produção acadêmica, exclusivamente, nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, realizamos ao longo da pesquisa diversas buscas no banco de teses e dissertações da CAPES caracterizando um período de muita pesquisa, leitura e análise, buscando a aproximação da temática com a utilização de diferentes descritores, com o intuito de mapear as pesquisas e analisar com mais ênfase, as dissertações e teses apresentadas neste Portal, tendo em vista, a delimitação do tema, sendo este, um dos objetivos da atual pesquisa.

O tempo dispensado para este levantamento teve início no último trimestre de 2012 e findou-se em maio de 2013. Como parte da pesquisa, foram selecionados descritores/assuntos que se aproximavam do tema da pesquisa, onde foram destacados como centrais os termos: “educação integral”, “educação em tempo integral”, “escola de tempo integral”, “educação escolar com jornada ampliada” e posteriormente foram agrupados os termos anteriores com “anos iniciais do Ensino Fundamental”, onde buscou-se localizar uma quantidade significativa de teses e dissertações que contemplassem a temática em seu título, palavras-chave e/ou resumo. Para melhor visualizar os dados deste levantamento foram apresentados na primeira tabela, como os descritores foram utilizados. Cabe lembrar que foi realizada uma seleção dos trabalhos apresentados, considerando como corpo de análise aqueles que se dirigem ao trabalho educativo em “escolas de tempo integral”, excluindo-se assim, os trabalhos que destacavam outras áreas de conhecimento como a saúde, direito, assistência social, arquitetura, entre outros.

Tabela 1 - Organização e agrupamento dos descritores – Banco de Teses e Dissertações CAPES

Descritores/ assunto	Nº de trabalhos encontrados	Nº de trabalhos selecionados
Educação Integral	1930	-
Educação em tempo integral	430	105
Escola de tempo integral	377	96
Educação escolar com jornada ampliada	52	20
Educação Integral nos anos iniciais do ensino fundamental	25	05
Ensino Fundamental	Educação em tempo integral	68
	Escola de tempo integral	79

Fonte: Portal CAPES

Ao fazer a seleção dos trabalhos localizamos um total de **139 pesquisas**, sendo **15 teses e 124 dissertações**.

Ao **quantificar as teses** destacamos que no ano de 2007 não foi encontrada nenhuma, em 2008 foram encontradas três, em 2009 duas, em 2010 três, em 2011 duas e em 2012 cinco teses.

Na tabela 2 podemos observar a quantificação das pesquisas enquanto nível de doutorado, desde a pesquisa de Ribetto e Maurício até os dados encontrados neste levantamento.

Tabela 2–Levantamento de teses sobre educação/escola em tempo integral entre os anos 1990 e 2012

Ano	RS	PR	SP	RJ	MG	DF	GO	BA	PB	EXTERIOR	TOTAL
1990				X						X	2
1994				X							1
1995				X							1
1996				XX							2
1998				X							1
1999			X								1
2001				X							1
2002			X	X							2
2003			X								1
2007											
2008	X		X					X			3
2009		X	X								2
2010	X		X				X				3
2011			XX								2
2012					X	XX	X		X		5
TOTAL	2	1	8	8	1	2	2	1	1	1	27

Ao analisar o quadro acima das pesquisas enquanto nível de doutorado, percebemos que quase um terço das pesquisas foi realizada no estado do Rio de Janeiro (entre 1990 – 2002), outro terço das pesquisas foi realizada no Estado de São Paulo (entre 1999 – 2011) e a outra terça parte distribuída entre os estados do Rio Grande do Sul (2008 e 2010), Paraná (2009),

Minas Gerais (2012), Bahia (2008), Goiás (2010, 2012), Paraíba (2012), no Distrito Federal foram produzidas duas teses em 2012 e uma nos Estados Unidos em 1990. Verificou-se também que o tema “educação/escola em tempo integral” deixou de ser foco quase que exclusivo da região sudeste do país abrangendo, a partir de 2008, as regiões sul, centro-oeste e nordeste, apesar de ainda ser em menor proporção (este dado poderá ser melhor observado na apresentação das dissertações).

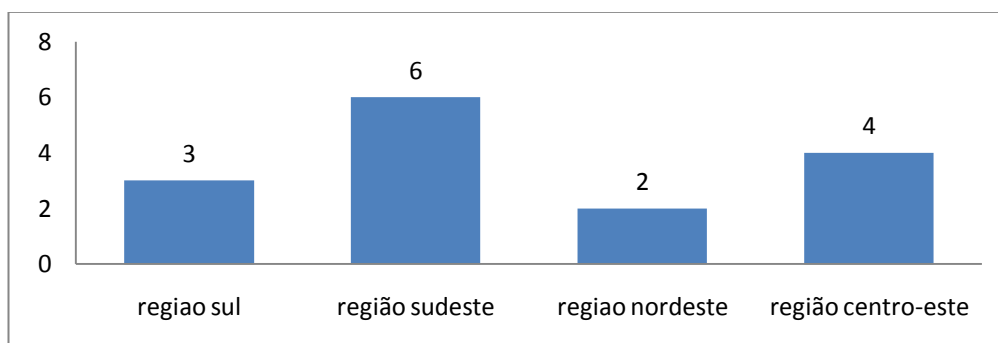
Ao fazer um paralelo com a pesquisa de Ribetto e Maurício (2009, p.139) percebemos que o número de teses vem crescendo, talvez pelo aumento de interesse nas propostas de educação em tempo integral ou, porque ampliou o número de cursos de pós- graduação em nível de doutorado nos últimos anos.

Observou-se um vácuo entre os anos 2004 e 2007 na produção de teses sobre a temática destacada. As teses encontradas neste período não tratam especificamente sobre a “educação/escola em tempo integral”, enquanto trabalho pedagógico ou que se refira à área da educação. Foram encontrados alguns trabalhos que falam sobre a “educação integral”, porém se referem à área da saúde/nutrição em um CIEP e sobre a arquitetura escolar.

Ao realizar o mapeamento das teses percebeu-se alguns equívocos na primeira pesquisa⁷ na classificação de teses e dissertações. Ao perceber estes equívocos cabe salientar que em toda pesquisa devemos buscar conhecer a veracidade dos dados, assim como, questionar as considerações apresentadas.

Para melhor visualizar a distribuição das pesquisas podemos observar o gráfico 1 que apresenta os trabalhos em nível de doutorado por região brasileira entre os anos de 2008 - 2012.

Gráfico 1- Distribuição das teses, por região brasileira, entre os anos de 2008-2012.



⁷ Os trabalhos intitulados “Fazer com paixão sem perder a razão: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral”, “Escola integral: implantação e avaliação de uma proposta de lazer para a mudança do cotidiano escolar” e “Escola Guatemala: uma conversão do olhar para a construção do currículo de uma escola experimental” foram apresentadas como dissertações, porém são teses que foram defendidas nos anos de 2002, 1999 e 1996, respectivamente.

Para demonstrar melhor a quantificação das dissertações encontradas apresentamos, na tabela 3, quantas dissertações foram defendidas em cada ano (tempo) e em qual Estado brasileiro (lugar).

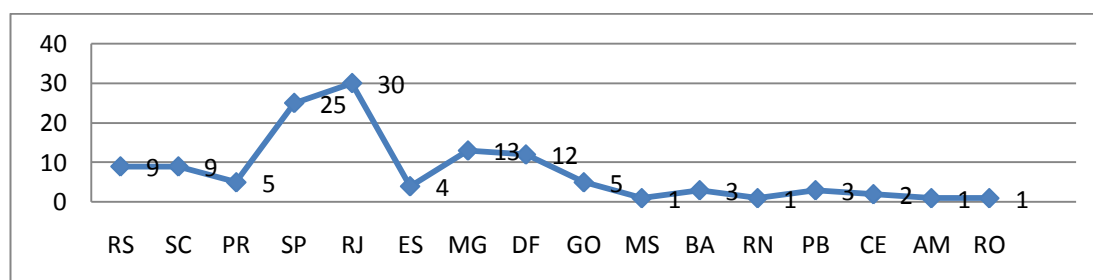
Tabela 3 – Produção anual de dissertações por Estado – 2007 - 2012

Ano	RS	SC	PR	SP	RJ	ES	MG	DF	GO	MS	BA	RN	PB	CE	AM	RO	Total
2007	-	2	2	4	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	11
2008	1	-	1	2	2	-	3	1	-	-	-	1	1	-	-	-	12
2009	4	2	1	5	8	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	22
2010	1	1	-	2	6	-	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	13
2011	1	2	-	4	7	1	4	4	3	-	2	-	-	-	-	-	28
2012	2	2	1	8	6	2	6	5	1	-	1	-	1	1	1	1	38
Total	9	9	5	25	30	4	13	12	5	1	3	1	3	2	1	1	124

Observa-se um crescimento nas pesquisas sobre “educação integral ou escola de tempo integral” de maneira geral se compararmos com o levantamento de Ribetto e Maurício. Na pesquisa anterior foram encontradas 38 dissertações (sendo uma no exterior sobre os CIEPs) em 20 anos e, nesta pesquisa, encontramos 124 dissertações em 06 anos. Na primeira, o estado do Rio de Janeiro concentrava a grande maioria das pesquisas (22), em segundo lugar São Paulo (9) depois o Rio grande do Sul (5), o Distrito Federal (3) e os Estados do Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais e Rio Grande do Norte com apenas uma dissertação, totalizando 6 Estados brasileiros e o Distrito Federal.

Nesta pesquisa (de 2007-2012) podemos dizer que os dados já demonstram-se superiores. Já nos três primeiros anos encontramos um valor superior de dissertações (45 pesquisas como podemos observar nos gráficos e tabelas acima). Destacamos também a entrada das produções vindas do nordeste do país em 2007 (Paraíba) e do norte apenas em 2012 (Amazonas e Rondônia). O Estado do Rio de Janeiro continua apresentando o maior número de dissertações (30), em segundo lugar São Paulo (25), em terceiro Minas Gerais (13), depois o Distrito Federal (12), Rio Grande do Sul e Santa Catarina (9), Paraná e Goiás (5) e os outros oito Estados produziram entre uma e quatro dissertações como podemos ver o gráfico 5.

Gráfico 5- Quantificação de dissertações por Estado.



Na maioria das pesquisas são encontradas referências aos modelos de “escola em tempo integral” dos anos 1950 (Escolas-Parque na Bahia) ou dos anos 1980 e 1990 (CIEPs – Rio de Janeiro), tendo como inspiração as idéias de Anísio Teixeira (1900 – 1971) e Darci Ribeiro (1922 – 1997). Estes defendiam a escola como um espaço que procurava oferecer à criança uma educação ativa e integral, que ia da alimentação até a preparação para o trabalho e a cidadania (princípios estes já defendidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação, na década de 1930). De acordo com Chagas, Silva e Souza (2012):

Ambos marcaram profundamente a história da educação brasileira, ergueram escolas-sonho, tentaram fazer um outro tipo de educação, vislumbrando um país efetivamente educado e democrático onde cidadania seria fato, não retórica político-partidária. Lógico que fracassaram [...] (CHAGAS, SILVA E SOUZA, 2012, p. 72)

Ressaltamos que os documentos norteadores da “Educação Integral” produzidos pelo MEC (PDE, Programa Mais Educação, Educação Integral) nos últimos anos têm seguido as premissas dos educadores citados acima, como afirma Jaqueline Moll⁸:

O esforço empreendido por meio do Programa Mais Educação nos últimos anos dirigiu-se à mobilização de “forças vivas” da educação brasileira e de recursos orçamentários, para construção de práticas pedagógicas e de um campo conceitual que permitam caminhar na perspectiva da Educação Integral, tendo como referência as Escolas-Parque de Anísio e os Centros Integrados de Educação Pública de Darcy [...] (MOLL, 2012, p. 28)

O material divulgado pelo governo para induzir a implantação da jornada ampliada das escolas municipais e estaduais, públicas, tem crescido significativamente, sendo que este tem sido realizado por pesquisadores de várias universidades brasileiras (públicas e privadas), além de representantes de ONGs e de outras áreas que se interessam pelo tema. Não cabe neste levantamento analisar estes documentos, porém, citamos alguns materiais que podem ser visualizados em meio virtual como as revistas EM ABERTO⁹ (2009 e 2012) produzido pelo INEP, além dos materiais do CENPEC¹⁰ que apresentam diversos artigos sobre a caminhada das pesquisas que se referem a “Educação Integral” em nosso país.

No último material divulgado pela revista Em Aberto a temática central reflete sobre a universalidade e obrigatoriedade da “educação integral em jornada diária ampliada” com a

⁸ Jaqueline Moll atua como diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, é professora na Faculdade da Educação da UFRGS e professora colaboradora da Universidade de Brasília.

⁹ EM ABERTO é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. - <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>

¹⁰ O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987 – <http://www.cenpec.org.br>

questão: “o tempo integral deve ser universal e obrigatório para todos os estudantes?” (LECLERC & MOLL, 2012, p. 12). Neste material são apresentados dados sobre a história da educação brasileira que se referem ao tempo escolar, apresentando as mudanças ao longo dos anos, desde o século XIX. Ao finalizar a discussão este texto aponta as necessidades de investimentos e de parcerias com a sociedade para que a proposta de “escola de tempo integral” seja efetivada. Além disso, apresenta a necessidade de se chamar as famílias para responder a questão da universalização e obrigação da ampliação do tempo escolar. Desta forma, percebemos um embate político sobre a temática que vai desenrolar muitos questionamentos ao longo deste século.

4 ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS, DOS ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS E DA PESQUISA ACADÊMICA

Ao fazer uma análise do contexto histórico da educação brasileira, observando os documentos oficiais e a produção acadêmica percebemos que geralmente estes apresentam um rápido percurso pela história da educação brasileira para depois apresentar as propostas de educação dos dias atuais referente a “educação e/ou a escola em tempo integral”. No decorrer da pesquisa vimos que as idéias que classificam a educação integral buscam caracterizá-la como uma educação mais completa, que une vários aspectos da formação humana (física, emocional, racional), porém ao falar das propostas de implantação do programa de educação mais atual o que mais é destacado é a preocupação com a ocupação do tempo escolar, com a organização do espaço escolar, ou com o tempo/espaço dedicado a educação das crianças e adolescentes. Desta forma, verificamos que, apesar das intenções de alguns intelectuais defender a necessidade de desenvolver a educação de maneira global, o que as políticas educativas tem investido nos últimos anos é na implantação de escolas de tempo integral, ou na educação em tempo integral nas escolas (estas últimas expressões acabam sendo utilizadas praticamente como sinônimos e destas decorrem outras expressões como: horário/período/tempo integral, jornada ampliada, educação integral/integrada/ampliada, escola integrada/de tempo integral, entre outras).

Analisando as propostas atuais de “Educação integral em tempo integral” (como tem sido caracterizada nos últimos documentos do governo federal) percebemos um interesse veemente para a implantação de escolas em tempo integral, porém, sem planejamento prévio, sem objetivos precisos. Percebemos isto ao enfatizarmos que as redes de ensino têm liberdade de “montar, criar” seu projeto de ampliação do tempo escolar, podendo estabelecer parcerias com qualquer organização social, pública ou privada, de preferência que se situe aos arredores da escola, caracterizando os territórios educativos (espaços culturais, salões de igreja, praças, ONGs, etc.). Ressaltamos que as propostas de ampliação do horário escolar que seguem as premissas do Programa Mais Educação devem seguir seus referenciais, enquadrando-se nos “macro-campos” que fazem parte do Programa.

De acordo com uma pesquisa encomendada pelo MEC

O panorama delineado pela etapa quantitativa desta pesquisa revela **experiências de jornada escolar ampliada** que se configuram no espaço público brasileiro, **sob a responsabilidade das secretarias municipais de educação**, provavelmente sob a influência da legislação e das **políticas federais indutoras do tempo integral**. Tal configuração traduz uma grande diversidade de formatos de implantação, os quais

combinam diferentes nomenclaturas, tipos de atividades, espaços de realização, formas de distribuição do tempo, parcerias. Trata-se, em sua maioria, de experiências recentes que, se ainda não são tão numerosas, se vêm multiplicando pelo país (BRASIL, 2009c, p. 133-134, grifos nossos).

Este panorama reforça o que temos destacado nesta pesquisa sobre a diversidade de nomenclaturas que são utilizadas para classificar a ampliação da jornada escolar, sem, no entanto, ter como pressuposto a preocupação com a “educação integral”, vista nos discursos como formação do ser humano por completo. Esta diversidade de modelos, de programas, de projetos só tendem a ressaltar a falta de compromisso com a educação do poder público, pois este não tem como conhecer, acompanhar e verificar como está se produzindo a educação brasileira na prática. Nos últimos discursos proferidos pelo poder público federal ouvimos que o governo está disposto a investir¹¹ na educação, ou na escola de tempo integral, mas parece-nos que nem mesmo o próprio governo sabe como fazer, por onde começar, quais caminhos seguir, que metas alcançar... Percebemos que ainda não há, por parte do poder público, preocupação com os sujeitos que estão no espaço escolar, principalmente com as crianças do Ensino Fundamental, já que não encontramos, nos documentos analisados, assim como nos discursos orais, preocupação com a infância na escola. Observamos que a criança está sendo destacada apenas como alguém que precisa de proteção e educação, sendo vista, como aluno/estudante que terá a oportunidade de conhecer outras culturas, ou outros espaços educativos, participando de atividades diversificadas.

Ao analisarmos o que nos diz a pesquisa acadêmica, através das temáticas apresentadas nos títulos, palavras-chave e resumos percebemos que algumas pesquisas apresentam análises sobre o que as políticas públicas propõem enquanto propostas das instâncias municipais, estaduais e/ou federais, traçando um parecer crítico sobre a teoria e a prática apresentada nos campos de pesquisa. Como referência, geralmente as pesquisas apontam a experiência das Escolas-parque de Anísio Teixeira, na Bahia, na década de 1950, sendo este um modelo de “escola integral” onde os alunos deveriam praticar/estudar no contra-turno atividades artísticas, físicas e profissionalizantes; dos CIEPs, no Rio de Janeiro, nos anos 1980 e 1990, que foram destacados como as “escolas de período integral” que repercutiram mais críticas (positivas e negativas) de vários pesquisadores nacionais e internacionais; dos CAICs¹²,

¹¹ Não vamos aqui entrar no mérito da questão do porque o Brasil passou a interessar-se pela temática, já que esta poderia ser temática de uma pesquisa mais aprofundada sobre a questão, como por exemplo, sobre os acordos internacionais, para elevar índices de desenvolvimento, etc.

¹² Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), ou como foi chamado primeiramente, o Centro Integrado de Atendimento à Criança (CIAC) foi instituído em 1991 pelo governo Collor como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

instituído pelo governo federal na década de 1990, sendo referência de educação em alguns Estados brasileiros.

A grande maioria das pesquisas são caracterizadas como pesquisa de campo, ou seja, pesquisas que relatam experiências da “escola de tempo integral”, das várias regiões do país, entre elas, destacam-se as experiências das escolas de Juiz de Fora/ MG, que recebem apoio de várias instituições privadas e públicas, como a Universidade Federal de Juiz de Fora; já no Paraná, as cidades de Apucarana e Curitiba são destacadas como referência nacional; em Santa Catarina destacam-se as experiências das escolas estaduais com a Escola Pública Integrada, implementadas a partir de 2003, porém já abandonada pelo governo estadual há alguns anos. Estas, entre outras propostas de “educação/ escola em tempo integral”, são apresentadas por pesquisadores em nível de pós-graduação, além de outras pesquisas de campo mais específicas, expondo experiências individuais de municípios, escolas e profissionais que acreditam fazer uma “educação diferenciada em tempo integral”, onde é destacada a prática pedagógica realizada nas instituições (como estudo de caso), ressaltando assim, as características dos programas de educação, as inovações, ou tentativa de inovar, os limites e problemas do percurso apresentado.

Algumas pesquisas já apresentam uma análise das experiências do Programa Mais Educação em determinados municípios. Outras avaliam o desempenho da aprendizagem dos alunos, levando em consideração o fato do estudante estar mais tempo na escola diariamente, tendo por base os resultados do IDEB. Outras pesquisas destacam as atividades artísticas (a música, a dança, a linguagem poética e corporal) como diferencial da educação em tempo integral, por acreditar que estas proporcionam a ampliação da educação através do conhecimento das artes.

A educação de tempo integral no campo também é pesquisada em nível de mestrado e doutorado, destacando as possíveis formas de unir a educação rural, agrícola e profissional com a educação formal. São destacadas algumas dissertações com enfoque pedagógico, psicológico e social, voltado para a preocupação com a vulnerabilidade social e a educação em tempo integral como possibilidade do sujeito ser “preparado para viver em sociedade” através de atividades culturais e profissionalizantes.

O trabalho tecnológico, voltado para informática e as mídias ligada a educação em tempo integral é destacado em algumas pesquisas, enfatizando o programa de educação em tempo integral no Ensino Médio, auxiliando os jovens a preparar-se para o mercado de trabalho. O Programa Bairro-escola em Nova Iguaçu/RJ é apontado como um novo modelo de “educação

integral” envolvendo a comunidade do entorno da escola. A Educação Física e o xadrez também são destacados como fonte de pesquisa na experiência de escola de tempo integral.

A formação dos professores é destacada por alguns pesquisadores sendo que estas refletem sobre a necessidade da formação continuada em todos os setores da Educação Básica, ou seja, estas pesquisas falam sobre as propostas de formação em serviço e apresentam como estas vêm acontecendo em algumas redes de ensino.

A experiência da Educação Infantil em tempo integral ou no primeiro ano do Ensino Fundamental é analisada também. Nestas pesquisas percebemos que há preocupação com a formação da criança, com suas necessidades de formação mental e emocional, além das necessidades físicas. Estas destacam a importância do brincar e da ludicidade no ambiente escolar, ressaltando os direitos da criança na escola. Identificamos que estas pesquisas compreendem a infância como um ciclo específico da vida da criança, enfatizando aquelas que estão entre a idade de 3 a 6 anos. Constatamos assim, que pouco se investiga sobre a infância na escola de tempo integral, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abrindo, desta forma, caminho para possíveis pesquisas futuras.

Muitas pesquisas destacam interesse em apresentar as mudanças no tempo e espaço escolar na implantação da escola de tempo integral. Estas pesquisas demonstram preocupação com a organização escolar, analisando as três variáveis: tempo, espaço e currículo, relacionando-as com o trabalho educativo.

Observemos como a educação ou a escola são caracterizadas nos títulos da produção acadêmica e como os programas analisados pelos pesquisadores estão sendo apresentados:

- Escola (pública) de tempo (jornada, horário, período) integral
- Educação integral (integrada)
- Educação (formação) – escolarizada- em tempo (período) integral
- Ampliação da jornada escolar ou jornada ampliada
- Programa Mais Educação
- Escola Pública Ampliada (Santa Catarina)
- Programa Bairro-escola (Rio de Janeiro)
- CIEP- Centro Integrado de Educação Pública (Rio de Janeiro)
- CAIC- Centro de Atenção Integral à Criança (governo federal)
- Programa Cidadescola (São Paulo)
- Escola Integrada (Minas Gerais)
- Ensino Médio Integrado

- Educação do campo, escola rural
- Escola Parque de Salvador
- Escola Parque Cidadã de Chapecó/SC
- PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
- PAR- Programa Aluno Residente
- Casa do Menor Trabalhador

Desta forma, destacamos a diversidade de interesse dos pesquisadores, principalmente em apresentar ou analisar as propostas de trabalho escolar em tempo integral nas diversas cidades brasileiras. Percebemos a vontade de apresentar as novidades, as mudanças nesta forma nova de organizar o ensino, porém, ainda não percebemos preocupação com o sentido desta mudança na educação brasileira, na formação do povo brasileiro, na vida de nossas crianças e adolescentes, na formação da sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os conceitos/adjetivos atrelados a educação brasileira ao se referir a ampliação do tempo escolar e a caracterização da educação como “integral”. Através de um panorama do contexto histórico educacional brasileiro, revendo as Políticas Educacionais e os conceitos que circundam o tema, percebemos que os conceitos não fazem parte de um consenso nacional, mas são decorrentes de políticas de governo, caracterizados por seus precursores como ideais a serem alcançados em tempos determinados. Percebemos que as premissas da educação como direito de todos, do início do século XX, alavancava uma preocupação maior com a qualificação da educação, no sentido de uma educação mais abrangente possível que visava, como afirmava Anísio Teixeira (1977, p. 36), a “formação de hábitos do pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar, e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.” Naquela época buscava-se a universalização do ensino e a instituição de uma base comum, para todos os cidadãos brasileiros, onde se criticava a dualidade do ensino (uma escola para a elite, para “os intelectuais” e outra para o povo, para os “operários”). Isto é, percebíamos uma preocupação com a formação do cidadão brasileiro e com a constituição da sociedade.

Hoje vemos uma multiplicidade de interesses ao defender a ampliação do tempo de escolarização, com intenções de se alcançar um ideal de “educação integral”: uns defendendo a ampliação do tempo escolar como necessidade para qualificar o ensino, outros como necessidade de apaziguar os confrontos sociais, para atender as necessidades do mercado de trabalho, ou, na pior das hipóteses, como discurso político, para mascarar as dificuldades encontradas no campo educacional. Podemos afirmar tais hipóteses ao nos depararmos com a descontinuidade dos programas de educação em tempo integral verificadas nesta pesquisa.

Ao destacar o caminho percorrido na pesquisa acadêmica sobre a educação integral e/ou a escola de tempo integral e buscar conhecer as temáticas que estão sendo destacadas pelos pesquisadores nos últimos anos, percebemos que a preocupação central ainda está em torno de relatos de experiências específicas (como estudo de caso), sem preocupação com a significação desta trajetória histórico/cultural em nosso país. Desta forma, percebemos o quanto se faz necessário aprofundar a temática desta pesquisa, buscando verificar com maior ênfase, as proposições da “educação integral” ou da “educação/ escola em tempo integral” ao longo da história da educação, não só brasileira, mas que influenciaram a constituição de nosso sistema educacional.

Até o momento, levando em consideração os limites desta pesquisa, enquanto título de especialização, podemos afirmar que não percebemos consenso quanto ao entendimento dos termos que se referem a qualificação da educação/escola como “integral”. Percebemos que as definições existentes contemplam diferentes dimensões acerca de elementos fundamentais para a definição de “Educação/escola Integral” como: tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre os diferentes saberes, relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais de educação, entre outros. Destacamos que estas dimensões são relevantes e merecem ampla reflexão sobre seu papel e as implicações de cada uma delas no contexto do debate atual sobre a educação escolar brasileira, pela qual buscamos ainda encontrar os sentidos e significados destas dimensões à caracterização da educação e da escola brasileira na pesquisa que seguirá em nível de mestrado até o próximo ano.

Fechamos este trabalho de conclusão de curso, com um excerto da proposta do governo federal quando afirma que

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para a sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 6).

Levando em consideração a preocupação com a Educação apontada neste discurso, com a necessidade de se oferecer *meios* para a construção e efetivação de um projeto pedagógico que venha a atender as condições necessárias para atingir a formação das crianças e adolescentes oriundas das diversas regiões de nosso país, atentando para o acesso à cultura e lazer, ao processo de construção do conhecimento, percebemos que a proposta da “educação integral” poderá possibilitar um avanço significativo no processo ensino-aprendizagem, na formação da criança, desde que realmente promova um trabalho sério, que busque valorizar as necessidades da criança enquanto um ser biopsicossocial (completo), favorecendo sua inserção na cultura de forma crítica e participativa. Desta forma, enfatizamos que, esta pesquisa caracteriza-se como um início de investigação sobre a educação brasileira caracterizada como “integral” e será complementada na pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de mestrado que será apresentada no próximo ano.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Constituição/Constituição.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Constituição/Constituição.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Decreto 6094 de 24 de abril de 2007 – dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)> Acesso em: 10 de mar. de 2013.

_____. Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010 - dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. < Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccvil_03/_ato2007-2010/2010/.../d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/_ato2007-2010/2010/.../d7083.htm)>. Acesso em: 10 de mar. de 2013.

_____. Lei 8069 de 13 de julho de 1990 – institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília: 1990. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 15 de fev. de 2013.

_____. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: 1996. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 de fev. de 2013.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2001. **Diário Oficial da União**, Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br/ccvil_03/leis/leis_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 05 de mar. de 2012.

_____. Ministério da educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada**. Brasília: SEB/MEC, 2011.

_____. Ministério da educação. **Educação Integral: Texto-referência para o debate Nacional**. Brasília: MEC, 2009a.

_____. Ministério da educação. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral**. Brasília: MEC, 2009b.

_____. Ministério da educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil [relatório final]**. Brasília: MEC, 2009c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>>. Acesso em: 8 de maio de 2013.

_____. **Programa Mais Educação – Passo a Passo**. Brasília: MEC/SECAD, sd.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução**. v. I. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**. maio-ago. 2010, v.20, nº 46, p. 249-259. Disponível em: <[HTTP://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf](http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf)>. Acesso em: 18 de fev. de 2013.

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

CHAGAS, M. A. M. C.; SILVA, R. J. V. & SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. et alii. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.72-81.

COELHO, L. M. C. da C. C. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FAVERI, R. C. C. **A escola de tempo integral no estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares**. Dissertação (Mestrado em educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas: 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php? Acesso em: 12 de julho de 2013.

FONTES, V. **O Brasil e Capital-imperialismo: teoria e história**. 3ª edição. EPSJV/Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC**, n° 2, 2006. p. 15-24.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. MOLL, J. et alii. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

KRAMER, S. A infância e a sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007, p. 13-24.

LECRERC, G. F. E. & MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECRERC, G. F. E. & MOLL, J. (Org.). Política de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 11-14, jul./dez. 2012

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

MOLL, J. et alii. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NASCIMENTO, A. M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL, Ministério da educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007, p. 25-32.

NILSON, L. H. Intersetorialidade e contextos educacionais. In: **TV Escola - Salto para o futuro: Educação Integral e Intersetorialidade**. Brasília: MEC/SED, ano XIX, n° 13, out. 2009. p. 22-28. Disponível em: <[HTTP://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182240EduIntegralInter.pdf](http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182240EduIntegralInter.pdf)> Acesso em: 18 de mar. de 2013.

PINTO, M. R. B. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2003.

SAVIANI, D. Sobre a relação entre teoria e prática. In: SAVIANI, D. **Interloquções Pedagógicas: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas. SP: Autores Associados, 2010, p.217-227.

RIBETTO, A.; MAURICIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.