

## Educação integral ou educação de tempo integral? Uma análise do Programa Mais Educação e do Projeto Guaporé de Educação Integral nas Escolas Estaduais de Rolim de Moura - RO

Valdiane Cardoso Ferla<sup>1</sup>

Eraldo Carlos Batista<sup>2</sup>

Marilsa Miranda de Souza<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo discute as contradições entre educação integral e educação em tempo integral e analisar as concepções, as condições de oferta e os resultados da educação integral implantada pelo Programa Mais Educação e pelo Projeto Guaporé nas escolas do Município de Rolim de Moura, RO, a partir dos princípios da educação omnilateral. Como abordagem metodológica, utilizou-se a pesquisa qualitativa, orientada pelo método do materialismo histórico e dialético, por considerar que a realidade não pode ser entendida de imediato, mas é resultado de múltiplos fatores. Os resultados apontaram que o Programa Mais Educação e o Projeto Guaporé de Educação Integral implantados no Município de Rolim de Moura são essencialmente de caráter assistencialista e compensatório, uma vez que atuam com o objetivo de diminuir a vulnerabilidade social e o abandono escolar e possuem o intuito de aumentar o IDEB. A ampliação da carga horária escolar não significa, fundamentalmente, a existência de práticas pedagógicas na perspectiva de educação integral. À luz dessa concepção, é preciso que a escola que recebe as políticas de educação integral repense suas práticas no contraturno escolar para que a educação integral não perca seu significado político.

**Palavras-chave:** Educação Integral; Educação em Tempo Integral; Contradição.

### Integral education or fulltime education? An analysis of the Mais Educação Program and Guaporé Project of Fulltime Education in Rolim de Moura - RO, State Schools

**Abstract:** The article discusses the contradictions between integral education and fulltime education and then analyze both concepts, the offered conditions and to show the integral education results implemented by the Mais Educação Program and in the Guaporé Project in schools of the municipality of Rolim de Moura, in the state of Rondônia, from the principles of unilateral education. As methodological approach, it was performed a qualitative research guided by historical and dialectical materialism, as it considered that reality cannot be understood instantly, but as a result of multiple factors. The results showed that the Mais Educação Program and the Guaporé Project of Integral Education implemented in Rolim de Moura is essentially of welfare and compensatory character, once they act in order to diminish social vulnerability, dropping of school and IDEB increase. The intensification of school hours does not mean the existence of pedagogical practices in the integral education perspective. In face of this concept, it is necessary that the

<sup>1</sup> Pedagoga pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), integra . E-mail: [val\\_ferla@hotmail.com](mailto:val_ferla@hotmail.com)

<sup>2</sup> Psicólogo, doutorando em Psicologia (Pontifícia Universidade Católica - PUCRS/Faculdade Católica de Rondônia - FCR). Professor substituto da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR no Departamento de Educação do Campus de Rolim de Moura - RO. Psicólogo Clínico no Centro de Atenção Psicossocial - CAPS e Centro Especializado em Reabilitação - CER de Rolim de Moura. E-mail: [eraldo.cb@hotmail.com](mailto:eraldo.cb@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, (2010). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: [msmarilsa@hotmail.com](mailto:msmarilsa@hotmail.com)

school receiving the policies of integral education rethink their practices after school hours, so that integral education does not lose its political meaning.

**Keywords:** Integral Education; Fulltime Education; Contradiction.

## Introdução

O artigo faz um recorte da pesquisa “Educação Integral ou Educação de Tempo Integral? Uma Análise do Programa Mais Educação e do Projeto Guaporé de Educação Integral nas Escolas Estaduais de Rolim de Moura/RO”. O estudo foi desenvolvido a partir das seguintes problemáticas: Quais concepções filosóficas, econômicas e pedagógicas de educação integral estão presentes no Programa Mais Educação e no Projeto Guaporé? Quais as condições de oferta e os resultados da formação da educação integral nas escolas de Rolim de Moura?

Na tentativa de responder a tais inquietações, busca-se, em primeiro momento, um diálogo com Éboli (2000) e Bomeny (2009) sobre as experiências de educação integral pensada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Além disso, discute-se acerca do contexto social responsável atualmente pela crescente abordagem da educação integral no Brasil a partir dos estudos de Neves (2009) sobre educação omnilateral, Silva e Silva (2012) e Arroyo (2012), que apresentam discussões sobre a educação integral na escola de tempo integral. Parte-se do pressuposto que a educação e as políticas educacionais são formuladas conforme os interesses do Estado em cada época.

Em segundo momento, discorre-se sobre a trajetória da pesquisa, destacando os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os sujeitos envolvidos na pesquisa e os obstáculos enfrentados no seu desenvolvimento. O método do materialismo histórico-dialético foi utilizado para refletir e analisar, de forma crítica, o objeto estudado em sua totalidade, pois o “método dialético possibilita ir do fato empírico (fenômeno) para o conceito e num movimento lógico o desvelamento das contradições essenciais do fenômeno, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência” (KOSIK, 2011, p. 16).

Por último, apresentam-se os resultados e discussões da pesquisa, abordando as contradições encontradas entre educação integral e educação em tempo integral nos Programas Mais Educação e no Projeto Guaporé de Educação Integral. Assim, o objetivo com este estudo foi analisar as concepções, as condições de oferta e os resultados da educação integral implantada pelo Programa Mais Educação e pelo Projeto Guaporé, nas escolas de Rolim de Moura, a partir dos princípios da educação omnilateral.

## Educação integral e educação em tempo integral

A educação integral foi instituída nas escolas por meio de diversos documentos oficiais e legislações, materializados por meio de programas para a educação básica, com o objetivo de atender à educação em tempo integral, distante da educação integral entendida como uma formação omnilateral, capaz de promover o “trabalho produtivo” (NEVES, 2009, p. 8875). No século XX, mais especificamente entre as décadas de 1920 e 1930, ocorreram no Brasil inúmeras mudanças estruturais, políticas, econômicas e, consequentemente, educacionais, na tentativa de apontar o rompimento de um arcabouço social anacrônico.

Nesse período, foi pensada uma nova forma de educar, mediante o descontentamento com a estrutura educacional da época. Entretanto, muitos educadores, dentre eles Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, trouxeram uma nova forma de pensar a educação, implantando políticas públicas

em várias regiões do Brasil. Há uma forte presença do conceito de educação integral nas ideias e ações de Anísio Teixeira. O educador defendia uma concepção de educação em tempo ampliado “com base no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal” (CAVALIERE, 2010, p. 258).

Anísio Teixeira, a partir de 1930, foi um dos primeiros a defender uma escola pública que atendesse as crianças em período ampliado. Fundamentado principalmente pelos postulados teóricos de John Dewey. Anísio Teixeira foi um dos principais representantes do pragmatismo estadunidense no Brasil, marcando a história da educação brasileira ao longo do século XX, e seu pensamento norteia as políticas educacionais nos dias atuais. Anísio Teixeira tem grande notoriedade na discussão sobre educação integral por sua experiência como idealizador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), no Estado da Bahia. De acordo com Éboli:

O governador da Bahia, na ocasião, Otávio Mangabeira, preocupado com a falta de assistência familiar e social da criança baiana, com a falta absoluta de serviços de saúde e de escolas e o conseqüente abandono da infância, vagando desocupada pelas ruas, incumbiu seu secretário da educação, Prof. Anísio Teixeira, de organizar um plano para reestruturar o sistema vigente. (2000, p. 22)

Nesse sentido, a ampliação do tempo escolar se justifica não por uma questão essencialmente educacional, mas, sim, no intuito de resolver o problema da desigualdade social. Seguindo os mesmos parâmetros, posteriormente, Darcy Ribeiro continuou o legado de Anísio Teixeira, com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nos anos 1980 e 1990, no Estado do Rio de Janeiro, durante os dois mandatos de Leonel Brizola. Segundo Bomeny, “Darcy Ribeiro definia o programa dos CIEPs como a incursão do poder público na assistência pública. A escola em tempo integral seria a chave da solução do problema do menor abandonado” (2009, p. 116).

A proposta curricular dos CIEPs era semelhante à da Escola-Parque de Anísio Teixeira. O objetivo de Darcy Ribeiro era uma educação voltada para as crianças das camadas mais pobres, como forma de resolver os altos índices de fracasso escolar e, conseqüentemente, a evasão e a repetência. Para isso era necessário garantir o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Paro descreve que:

Nos CIEPs, localizados preferencialmente em regiões de concentração de população carente, ofereciam-se aulas relativas ao currículo básico, complementadas com sessões de estudo dirigido, atividades esportivas e participações em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno. (1988, p. 19)

Para os que idealizaram os CIEPs, a intenção era generalizar essa proposta em médio e longo prazos para a população carente das escolas públicas. Com base nessa concepção, percebe-se que a proposta era criar uma escola assistencialista com a finalidade de resolver a desigualdade social. As experiências de educação integral citadas até então têm como justificativa a precisão de solucionar os problemas sociais por meio da educação. Assim, a ampliação do tempo escolar resolveria a situação da infância e adolescência abandonada, proporcionando um período de aprendizagem e, ainda, criando a ideia de igualdade para todos.

Não se compreende a educação integral como uma política assistencialista como ela vem sendo posta no campo educativo. Uma vez que não se mensura a educação como forma de resolver a desigualdade social, já que ela é a essência do modo de produção capitalista. Não é possível democratizar o ensino de um país sem antes democratizar toda a sua estrutura social. As posições a respeito desse tema são inúmeras, uma vez que há os que exaltam e os que criticam essas propostas, considerando a estrutura organizacional do sistema educacional brasileiro. De acordo com Paro, os

que argumentam contra a instalação do período integral se voltam quer para a crítica do caráter excessivamente assistencial que os projetos podem assumir, quer para a consideração das condições concretas em que se dá o ensino em nossa sociedade, os quais estão a exigir medidas no sentido de que, antes de tudo, se garanta ensino de boa qualidade em período parcial – o que está muito longe de acontecer –, para depois poder-se falar em extensão da escolaridade para período integral. Os defensores da medida utilizam, como eixo central de justificação, a necessidade de resolver o problema do menor abandonado que, sobretudo nos grandes centros urbanos, é, explícita ou implicitamente, considerado problema de segurança da população. Assim, a escola de período integral apresenta-se como a solução necessária para tirar o menor da rua, proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem e de convívio escolar que represente, ao mesmo tempo, a realização da justiça social a essa parcela da população. (1998, p. 13)

A educação assistencialista pensada por meio da educação integral acaba por depositar na educação responsabilidades que não são suas. O combate à pobreza e à violência não será realizado por meio da ampliação da jornada escolar, pois envolve uma conjuntura histórico-social de dominação e exploração em que vive a população brasileira. A ampliação da carga horária escolar não significa, fundamentalmente, a garantia de práticas pedagógicas na perspectiva de educação integral. À luz dessa concepção, é preciso que a escola que recebe as políticas de educação integral repense suas práticas no contraturno, pois “uma forma de perder seu significado político será a de oferecer mais tempo da mesma escola” (ARROYO, 2012, p. 33). No entanto, atividades que compreendam um reforço ou um complemento, com foco no suprimento das péssimas condições de ensino e aprendizagem do turno regular, não oferecem educação em tempo ampliado, mas o mesmo tipo de educação. Nesse sentido, Arroyo, ainda, tece as seguintes considerações:

É fácil observar que as boas intenções desses programas, por vezes, são forçadas a se submeter a políticas seletivas e classificatórias mais fortes. Encontramos escolas e redes que orientaram esse mais tempo, mais educação para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provinhas, provas e provões, para elevar a média e passar na frente das outras escolas e das outras redes de ensino. (2012, p. 34)

A escola integral ou de tempo integral está sendo pensada para melhorar os indicadores da escola, ou mesmo resolver o problema de estudantes de baixa renda que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Quando se pensa a escola pública de tempo integral, sem dúvida que os destinatários são crianças das camadas populares, filhos dos trabalhadores pobres e, mais especificamente, as milhares e milhares de crianças que estão em situação de abandono (ARROYO, 2013). A ampliação do tempo escolar, nesse sentido, pode ser percebida como uma política de “pão e circo” para manter a ordem estabelecida ao povo historicamente explorado.

Ou seja, nas propostas de educação em tempo integral o Estado é apresentado como protetor do próprio povo, mesmo contra si mesmo, contra sua barbárie, ignorância, sua desordem, sua imoralidade. Não é raro justificar a necessidade de alargar o tempo escolar pela desestruturação da família operária, pela violência nos lugares de moradia e outros diagnósticos que justificam a necessidade de conferir à escola maior abrangência, de modo a suprir o ambiente humano e proteção efetiva e moral que o lar operário não tem capacidade de dar (ARROYO, 2013).

Compreende-se que a educação não é neutra. Dessa forma, as políticas educacionais trazem implícitas ideologias e concepções que não resolvem de fato os problemas educacionais e sociais, pois elas têm como finalidade diminuir a realidade perversa do povo. Em meio às diversas concepções de educação integral existentes, Silva e Silva (2012) explicam que, no Brasil, são: conservadora-integralista, socialista anarquista, liberal-pragmatista, socialista marxista.

A concepção conservadora-integralista, que tem como seu principal mentor Plínio Salgado, em seus

documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral. Nessa perspectiva, o Integralismo no Brasil era apontado como um movimento de cultura que pretendia ser mais do que um partido político; seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para a qual a escola teria papel fundamental (CAVALIERE, 2010). Esse movimento tinha orientação religiosa católica, nacionalista e muito se aproximava do Fascismo.

Ao discutir sobre educação integral, os integralistas não se referiam à ampliação da jornada escolar como fator indispensável para a promoção de educação integral. A concepção socialista anarquista, de acordo com Silva e Silva (2012), opõe-se aos ideais da corrente conservadora integralista. O princípio fundamental dos anarquistas é a negação da autoridade instituída (GALLO, 2002); para eles a escola funciona como reprodutora do sistema capitalista.

A partir da segunda década do século XX, ocorreram muitas modificações no setor educacional. O “manifesto dos pioneiros” da educação apontava para um novo arranjo educacional que se manifestava como massificação do ensino, devendo ser público, gratuito, obrigatório e leigo. Nessa direção, o movimento reformador do início do mencionado século refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. Assim, a corrente pedagógica escolanovista, durante todo o século XX, já apresentava algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral (CAVALIERE, 2002).

É nesse cenário que se apresenta a concepção liberal-pragmática, a qual está intimamente ligada à Escola Nova, cujo principal representante é Anísio Teixeira. Pode-se encontrar sua gênese no pensamento de autores como John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e nos postulados dos pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Froebel (1782-1852) e, principalmente, do estadunidense John Dewey (1859-1952) e seus representantes. A concepção socialista marxista, de acordo com Silva e Silva (2012, p. 67), “possui contribuições de vários pensadores em diferentes períodos históricos” e acredita ser o homem um ser social e histórico de relações sociais. Marx entende o seguinte por educação:

1. Educação intelectual;
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares;
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (2011, p. 85)

Nessa perspectiva, a educação compreende três dimensões indissociáveis, a intelectual, que diz respeito à aquisição do conhecimento científico; a corporal, que seria o desenvolvimento do corpo físico; e a tecnológica, que entende o trabalho como princípio educativo, conhecido também como educação política. Quando Marx versa sobre educação intelectual, física e tecnológica, está visivelmente se referindo à educação integral, à formação do homem omnilateral, e isso não se confunde com educação em tempo integral, que o Estado dissemina com sua política de educação integral.

A educação que se pratica no Brasil é de caráter unilateral, marcada por uma organização educacional dualista. Conforme Neves (2009, p. 8875), “a produção omnilateral é a que objetiva o homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade, já a produção unilateral, é a que visa somente a preparação do homem para o trabalho alienado.” Dessa forma, o que se testemunha na atual educação brasileira é pouco comprometimento com a formação crítica do sujeito, uma vez que o pragmatismo permeia toda a educação, dando a ela um caráter estritamente prático em vez de teórico-prático.

A escola é a instituição social responsável pela educação; assim, o Estado brasileiro tem implantado

diversos programas educacionais nas escolas em todo o País, dentre eles políticas educacionais para a promoção da educação integral. Porém, essas propostas têm enfrentado a triste realidade do sistema educacional brasileiro e sua natureza fundamentada no ideário liberal capitalista, inibindo a realização da formação do ser humano em sua totalidade, ou seja, a produção do ser humano omnilateral.

Esses programas se originam da necessidade de resolver uma realidade social de fome, exposição à violência, abandono de crianças e adolescentes e todos os tipos de vulnerabilidade social que permeiam o cotidiano da comunidade escolar onde essas políticas de educação integral são implantadas, visto que o público-alvo, tanto do Programa Mais Educação quanto do Projeto Guaporé, é composto por “escolas com baixo índice do IDEB, além de considerar os territórios marcados pela vulnerabilidade social que exijam a atenção tanto nas políticas públicas sociais como educacionais.” (SEDUC, 2013, p. 5). Ao visitar as escolas onde os programas foram implantados, percebeu-se que há algumas contradições entre a educação integral propagandeada e a educação de tempo integral.

Partiu-se, então, da identificação dos seguintes problemas para analisar as políticas de educação integral, tema neste trabalho: Quais concepções filosóficas, econômicas e pedagógicas de educação integral estão presentes no Programa Mais Educação e no Projeto Guaporé de Educação Integral? Quais as condições de oferta e os resultados da formação da educação integral nas escolas de Rolim de Moura?

## Método

Neste trabalho, utilizou-se uma abordagem qualitativa, pautada no método materialista histórico e dialético, a fim de integrar a parte (fenômeno estudado) e o todo (teoria), por considerar que a realidade não pode ser entendida de imediato, mas é resultado de múltiplos fatores. Por isso, a preocupação neste estudo foi buscar a conexão empírico-teórica. A aplicação do método ajudou na relação do macro, que diz respeito à concepção das políticas de educação integral, e da parte, que se relaciona à realidade das escolas inseridas nos Programas.

Buscaram-se as determinações fundamentais e secundárias do problema. Assim, o método dialético possibilita ir do fato empírico (fenômeno) para o conceito e, em um movimento lógico, no desvelamento das contradições essenciais do fenômeno, fixa-se na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência (KOSIK, 2011).

O estudo foi desenvolvido no período de dezembro de 2015 a abril de 2016. Na ocasião, após a autorização e consentimento dos participantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o coordenador pedagógico da Representação de Ensino vinculada à Secretaria Estadual de Educação, responsável pelo projeto na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Rolim de Moura-RO, com dois estagiários do Projeto Guaporé de Educação Integral, gestores da escola (diretora, vice-diretora e coordenadora) e com dois alunos que estiveram envolvidos no Programa Mais Educação e, atualmente, estão participando do Projeto Guaporé de Educação Integral no Município em questão. Assim, a pesquisa contou com um quantitativo de oito entrevistados.

O campo de pesquisa foi a escola da rede pública estadual de Rolim de Moura que recebeu o Projeto Guaporé de Educação Integral. Com o objetivo de manter o sigilo dos participantes os nomes foram substituídos por códigos, em que a letra representa a inicial da função exercida na escola, e o número, a ordem das entrevistas. A análise dos dados teve como eixo central a aplicação do método dialético, mediante o qual se buscou interpretar a realidade objetiva e subjetiva em termos de categorias básicas: totalidade e contradição.

A análise foi realizada em dois níveis básicos. No primeiro nível, utilizou-se a categoria totalidade e contradição para analisar os aspectos históricos, econômicos e políticos em que se insere a educação brasileira. Buscou-se compreender como se produzem as políticas educacionais (fenômeno social). Ou seja, quais as “leis” sociais e históricas e que forças reais os constituem enquanto tal, pois se entende que “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos - processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos” (KOSIK, 2011, p. 45).

A análise do Programa Mais Educação foi feita mediante os documentos normativos que norteiam essa política, o referencial teórico e o conteúdo das entrevistas que narram o que foi o Programa na escola pesquisada e a influência que ele teve na concepção de educação integral do Projeto Guaporé de Educação Integral. A análise documental, conforme definida por Gil (2002, p. 46), tem por base “documentos outros que não aqueles localizados em bibliotecas”. Dentre eles: legislação (portarias, decretos, resoluções, diretrizes, etc.), manuais, módulos, manifestos, boletins, etc.

## Resultados e discussões

### Os programas de educação integral e suas contradições

A contradição entre educação integral e escola de tempo integral no contexto do Programa Mais Educação se define pela concepção de que a ampliação do tempo escolar é educação integral, uma vez que, de acordo com Silva e Silva (2012, p. 29), “Não estando bem esclarecidos os elementos que compõem a concepção de Educação Integral, a tendência é predominar apenas a ideia de ampliação da jornada, realização de atividades socioeducacionais no contraturno e reforço escolar como forma de Proteção Integral.”

Dessa forma, pretende-se analisar as entrevistas realizadas com os sujeitos que fazem parte do Programa Mais Educação e do Projeto Guaporé na Cidade de Rolim de Moura, com a finalidade de conhecer a essência desses Programas. A partir da Portaria n. 17, discute-se sobre o tempo escolar e a assistência social. Para Pinheiro:

A categoria **tempo escolar** é definida como o tempo em que o aluno se encontra sob a responsabilidade da escola. Sendo que a jornada ampliada é condição explicitada pela Portaria para o fomento da educação integral. A organização do tempo é tida como um turno de atividades escolares e um contraturno de atividades complementares, no qual são desenvolvidas as ações socioeducativas. (2009, p. 113)

A organização do tempo escolar no contexto do Programa Mais Educação não assinala para outra proposta de coordenação do tempo, senão naquelas presentes nas experiências de Anísio Teixeira com o CECR e nos CIEPs de Darcy Ribeiro. Nesse viés de pensamento, Dias (2013) afirma que o Mais Educação “nasce da necessidade de ampliação da jornada escolar que se configura numa educação integral, numa clara associação entre as atividades escolares e educativas com outras atividades de caráter *social e assistencialista*” (DIAS, 2013, p. 81, grifo do autor). Como o Projeto Guaporé segue as orientações do Programa Mais Educação, pode-se perceber, nas entrevistas, que as atividades realizadas caminham na mesma perspectiva de Dias (2013). Ao indagar sobre quais atividades a estagiária desenvolve no contraturno escolar, obteve-se a seguinte resposta:

Então, ministro as oficinas de letramento e matemática. Auxiliando os professores na questão de reforço, ajudo diretamente os que tem dificuldade [...] é um complemento [...] nas oficinas de letramento a gente sempre trabalha a questão, por exemplo, da leitura e da escrita da criança, ortografia através de jogos que facilitam a criança aprender. Jogos pedagógicos [...] Como na alfabetização nós utilizamos o alfabeto móvel, textos fatiados

e outros jogos que facilitam a criança aprender [...] (E1, informação verbal).

Dessa forma, pode-se perceber que as atividades se configuram em um complemento ou reforço da sala de aula. Dentro do próprio ordenamento do Projeto, viu-se a obrigatoriedade do eixo de acompanhamento pedagógico que inclui Língua Portuguesa e Matemática:

fica obrigatória a inclusão do Eixo Temático 1 (Acompanhamento Pedagógico) para todas as escolas desenvolverem suas atividades de estudo como: pesquisa, experimentos entre outros, bem como o Eixo Temático 2 (Educação Ambiental), para todos os níveis de ensino, visando compatibilizar as matrizes do Ensino Médio Inovador e do Programa Mais Educação. (SEDUC, 2013, p. 26-27).

Para trabalhar com o eixo Educação Ambiental, a escola pesquisada tem como um de seus parceiros o viveiro cidadão no qual, segundo o aluno entrevistado, eles realizam atividades como: “adubo, essas coisas assim [...] A gente assiste bastantes palestras. Teve um dia lá que a gente foi num rio, que eles estavam ajudando ele assim [...] a continuar [o rio estava poluído]” (A1, informação verbal).

Além dessas atividades, os alunos relataram realizar atividades de balé, leitura, futebol, por meio da parceria com uma escola de futebol particular da cidade, além de oficinas de letramento, matemática e recreação. Observe-se o que diz a aluna que participa do balé e da alfabetização:

Eles dão os brinquedos e deixam a gente pegar os brinquedos, daí tem crianças que querem futebol, outros que preferem casinha, uno, brincadeira de palitos, quebra-cabeça, dama. A gente escolhe o brinquedo, daí a gente brinca, e têm também as brincadeiras que não usa brinquedos, pega-pega, pique no alto, essas brincadeiras [...] os professores do Mais Educação ficam olhando para ver se acontece alguma coisa errada; no futebol já fica um professor só para juiz. (A2, informação verbal).

Essas atividades de caráter socioeducativo, promovidas por meio da ampliação do tempo escolar, conjugam educação e proteção social, considerando o desenvolvimento integral do aluno e a proteção integral (PINHEIRO, 2009).

Dentro das atividades que acontecem na escola (I1), pode-se perceber um caráter assistencialista, como se observa no trecho que segue:

Aquilo que a gente faz em casa ou deveria fazer em casa que é a construção do indivíduo. Não faça isso porque você está ferindo o espaço e a liberdade do outro, faça isso para ajudar o outro [...] Muito disso o Programa Mais Educação teria que trabalhar; ética, moral, cidadania. (C1, informação verbal).

Dessa forma, visualiza-se que a essência desses Programas é resolver uma questão social que remete a uma estrutura social, política e econômica excludente e em crise. Assim, a escola não consegue resolver esses problemas por meio de políticas públicas educacionais, de educação integral ou não, pois isso remete a uma política educacional assistencialista, e esse não é o papel da escola. Em síntese, o Projeto estudado tem o objetivo de:

Proporcionar a ampliação da jornada escolar de 04 para 08 horas diárias, sendo 06 horas de estudos para o desenvolvimento curricular e 2 horas de prevenção e promoção da saúde, que compreende a alimentação (café, almoço e lanche), higiene corporal, descanso e relaxamento, devidamente monitorados por profissionais envolvidos no processo, somando o total de 08 horas diárias de efetivo trabalho escolar, com atividades preparando e qualificando o estudante para o trabalho e a cidadania. (SEDUC, 2013, p. 9).

Dessa forma, pretende-se propiciar meios para minimizar o abandono e a evasão escolar; a distorção idade/ano; reduzir a vulnerabilidade social dos estudantes por meio das atividades no contraturno;

valorizar a diversidade cultural, a família e a comunidade; elevar os índices de aprendizagem dos alunos; realizar parcerias com a família, comunidade, órgãos e instituições locais na busca de interação com o processo educativo, entre outras propostas expressas em seu texto.

As falas dos entrevistados deixam claro que os programas de educação integral são uma forma de tirar a criança da rua por um tempo maior, na tentativa de minimizar problemas sociais, como a marginalização e a vulnerabilidade social e também educacional. E, para isso, é oferecido reforço escolar e acompanhamento pedagógico como forma de aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola.

Antes, assim, eu não sabia quase nada; daí começou o projeto de letramento e matemática ensina muito mais. O professor ensina nós na sala, e o Programa Mais Educação ensina nós fora da sala de aula, na igreja [há uma igreja parceira da escola onde acontecem as oficinas de matemática e letramento; fica a 350 metros da escola]. (A1, informação verbal).

Sobre a permanência dos alunos durante o período ampliado, obteve-se a seguinte resposta: “Sou a favor, porque tira nós da rua, assim, pra não se envolver no mau caminho [...] Essas coisas [...]” (A1, informação verbal).

Dessa forma, pode-se perceber a presença de dois problemas que as políticas de educação integral tentam resolver: o da vulnerabilidade social e o da melhoria dos índices institucionais. Em entrevista com a gestora da escola pesquisada, perguntou-se a ela se a ampliação da jornada escolar ajudava na elevação do IDEB:

Posso te responder agora com o peito cheio: sim, sim, e, segundo informações, tenho que entrar hoje. No último SAERO parece que a escola A1 ocupou os primeiros lugares. E todos os indicadores elevaram muito o índice de desenvolvimento; ocupamos o terceiro lugar. Saímos de um patamar de IDEB de 3,8, depois de 4,4 e fomos para 6,0. Aqui olha, pode ver (pegou um quadro na estante com os indicadores de desenvolvimento), esses foram os indicadores. Quer fotografar? (D1, informação verbal).

As políticas de educação integral não devem se restringir a:

Reforço, recuperação, suplência, compensação, elevação de médias em provas de resultados quantificáveis cumprindo um papel histórico funesto: reforçar históricas visões negativas, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes de coletivos populares e de suas infâncias-adolescências que com tanto custo chegam às escolas. (ARROYO, 2012, p. 37).

Dessa forma, dentro das políticas públicas de educação integral, é necessário romper as ações que se materializam como um complemento escolar, um reforço para elevar os índices institucionais que acabam por descaracterizar a educação integral.

### **Educação compensatória: uma concepção de educação integral**

Depositar na escola a responsabilidade de resolver os problemas sociais citados anteriormente é utopia, pois essa instituição não consegue oferecer sequer uma educação de qualidade em tempo parcial. A escola tenta resolver um problema social que foi construído historicamente pelas péssimas condições econômicas, políticas, sociais e educacionais, porém ela sozinha não consegue superar os problemas enfrentados por muitos dos alunos. O aluno pode ficar na escola por mais tempo, mas, ao retornar ao seu lar, vai se deparar com sua severa realidade. Essas questões sociais se situam em um nível muito mais amplo. A educação é apenas uma das esferas da sociedade e não está preparada para receber os alunos em período ampliado.

No Programa *Mais Educação*, as atividades socioeducativas dar-se-ão de forma complementar ao turno regular, e não de forma mesclada às “matérias escolares clássicas” (Matemática, Português, História, entre outras), como proposto no 2º PEE dos CIEPs, descrito no Capítulo 1. A organização do tempo presente no *Mais Educação* pode, entre outros aspectos, fazer-se associar ao fato de que o espaço escolar – que, em alguns casos, inclusive, inexistente (FILHO; VIDAL, 2000, p. 32) – pode não atender às necessidades físicas necessárias à implementação das atividades socioeducativas. Nesse aspecto, o contraturno possibilitaria uma facilitação da utilização do tempo, no que se refere ao deslocamento entre a escola e espaços educativos diversos socioeducativos. (PINHEIRO, 2009, p. 80)

A escola na qual aconteceu o Programa Mais Educação até o final do ano passado e atualmente tem implantado o Projeto Guaporé não possui condições básicas para receber os alunos em jornada ampliada. A estrutura física não está adequada às necessidades de uma escola de educação integral.

Quanto à adequação do espaço escolar para receber as crianças em tempo ampliado, um dos participantes disse: “Não, não mesmo. Absolutamente não [...] na época não olhamos as entrelinhas, e lá dizia que partia do pressuposto que a federação fazia acordo com as entidades e os estados [...] o estado entrava com a estrutura. A gente não sabia ler as entrelinhas.” (C1, informação verbal). Pode-se entender que as escolas implantaram o Programa Mais Educação sem ter uma estrutura física adequada. O depoimento a seguir enfatiza que

houve aulas realizadas debaixo de mangueiras, de sombra de muro, de pés de árvores diversos e até do lado de livros embolorados. Aí depois de um ano a escola conseguiu limpar um barracão, fazer um “caô” e colocar dois ventiladores para funcionar [...] A estrutura da escola A1 está sendo construída; é só você passar lá e vê que há dois anos ela está em obras, problemas na obra, embargo na obra, não é assim, não é assado. (C1, informação verbal).

Além do espaço físico da escola, os estagiários entrevistados relataram não terem participado de nenhuma formação para atuarem no projeto de educação integral, como visto na entrevista com estagiário do Projeto Guaporé de Educação Integral: “Formação não. Eles não mandaram nada dessas coisas pra gente, não. A gente tinha reunião, mas assim entre nós. Mas como o Projeto atuava, essas coisas, não” (E1, informação verbal).

Podemos inferir desse fragmento da entrevista que o Estado tem se preocupado mais com a ampliação do tempo escolar do que com a qualidade da educação, uma vez que a formação do profissional é condição *sine qua non* para a efetivação da educação integral: “os estados e municípios estão sendo convocados a ampliarem a jornada escolar e oferecer *educação integral em tempo integral*, porém em condições formativas bastante reduzidas e precárias.” (SILVA; SILVA, 2012, p. 85, grifo nosso).

Nesse viés de pensamento, vai-se ao encontro de Dias que deixa claro ser preciso superar a ideia de que a ampliação do tempo escolar remete ao conceito de educação integral. Na perspectiva de Dias (2013, p. 80), “o Programa Mais Educação não é educação integral”, pois não tem os elementos necessários para a efetivação de educação integral.

O diálogo em torno da educação integral no Brasil tem crescido muito nas últimas décadas e ganha destaque entre as políticas educacionais brasileiras. A Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007 instituiu o Programa Mais Educação, visando fomentar educação integral por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, caminhando na mesma perspectiva das legislações que contemplam a concepção de educação integral. A constituição de 1988 aponta que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa (SEDUC, 2013, p. 60).

Verifica-se, ainda, discussões sobre a educação integral no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), como forma de proteção integral à criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) registra, em seu art. 34, que o ensino deverá ser progressivamente ministrado em tempo integral. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172, determina que “a educação integral ainda deveria ser destinada em especial às crianças de baixa renda e em lugares de vulnerabilidade social.”

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado em 2007; dentre seus planos de ação está o Programa Mais Educação, que materializa a ideia de educação integral por meio da ampliação do tempo de permanência na escola. O novo PNE, Lei n. 13.005, sancionado em 25 de junho de 2014, também considera a educação em tempo integral como a jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias, prevendo, em sua meta número 6, oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas da rede pública de ensino básico e atender no mínimo 25% dos estudantes da educação básica no Brasil até 2024.

Aliado às leis já citadas, o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – considera educação básica em tempo integral aquela igual ou superior a sete horas diárias, abordando em seu art. 10 a distribuição proporcional de recursos para sua execução de acordo com o número de matrículas.

A partir das considerações tecidas, o que se expõe nas leis citadas são políticas públicas compensatórias, apresentadas como forma de proteção social e diminuição das desigualdades socioeconômicas, propostas semelhantes às experiências de educação integral presentes no início do século XX, no Brasil, pois o Programa Mais Educação e o Projeto Guaporé indicam a jornada ampliada como uma das possibilidades para a melhoria da qualidade da educação no atual contexto brasileiro. Isso consiste em ignorar a totalidade dos problemas sociais, políticos, econômicos e sociais do País, propondo uma educação compensatória “caçada” de educação integral.

[...] a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica não se trata de reconhecer seus limites, mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. (SAVIANI, 1986, p. 38).

A educação compensatória, dentro da educação integral aqui estudada, é vista como forma de proteção integral à criança e ao adolescente, em uma clara “recriação da escola pública, com base numa ‘concepção ampliada’ do espaço e das funções escolares” (SILVA, SILVA, 2012, p. 84). No corpo do texto da Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007, art. 2º, IV, fica evidente o caráter compensatório da educação integral proposta pelo Mais Educação, tendo como finalidade:

Prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a **promoção do acesso aos serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social –SUAS**. (BRASIL, 2007, grifo nosso).

Nesse mesmo viés de pensamento, o Projeto Guaporé de Educação Integral tem como um de seus objetivos “contribuir para redução de exposição de crianças, adolescentes e jovens à vulnerabilidade social por meio do atendimento escolar em tempo expandido” (SEDUC, 2013, p. 9).

Podemos perceber que a educação preconizada por Marx, tratada neste artigo como omnilateral, é

muito mais complexa do que temos produzido no campo das políticas de educação integral, até hoje implantadas no Brasil. Esse autor alemão não chegou a escrever uma obra sistemática sobre a questão educacional, mas ocasionalmente ele aborda a temática pedagógica tratando de seus aspectos específicos. Toda obra de Marx está permeada de uma crítica rigorosa às relações sociais; nessa conjuntura o autor insere seus apontamentos sobre a educação, fundamentando no seu texto a união entre trabalho e educação. “Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática.” (MARX, 2011, p. 86). Fundamentalmente o trabalho como princípio educativo não encontra suporte numa sociedade classista, na qual a educação é uma forma de manter o sistema político. Então, as políticas são pensadas nunca para superar a sociedade em crise, mas, sim, para amenizar, manter e sustentar a desigualdade social. Com base nesse escopo das políticas públicas de educação integral, remete-se à fala de um dos sujeitos entrevistados:

Um tempo atrás, há uns 10 anos, eu diria a você que a educação integral, como eu vi acontecer, nada mais era do que maternalismo ou paternalismo, uma forma da sociedade pegar para si a responsabilidade que pertencia a outra perna do tripé de uma sociedade, conforme a sociologia. Nós tínhamos a família, então, na minha opinião, é paternalismo. Só que hoje, 10 anos depois, eu verifico que é uma das ações que o Estado tem que fazer quando o outro tripé não auxilia. (C1, informação verbal).

Ou seja, uma educação pensada para suprir as necessidades sociais perversas que são encontradas no mundo moderno capitalista. A educação deve se preocupar com a formação omnilateral do ser humano, fundamentada na unidade dialética entre teoria e prática, compreendendo uma visão totalizante que permita entender de forma crítica a sociedade. As políticas de educação integral analisadas não sustentam essa concepção, uma vez que “o programa se aproxima da proposta de educação liberal pragmatista, [...] traz a experiência atrelada à vida humana, cada experiência construindo uma variedade de aprendizagens” (SILVA; SILVA, 2012, p. 87). A educação pensada nesses moldes concebe a formação unilateral da pessoa, baseada em uma visão fragmentada e corrompida da realidade.

Em contrapartida, a formação omnilateral aqui proposta fornece subsídios para o desenvolvimento do pensamento crítico. Colabora para a formação do ser humano, tornando-se capaz de analisar criticamente e de forma totalizante os fatos isolados, conhecendo a essência do fenômeno e suas contradições.

A educação integral, em sua essência, não se confunde com educação de tempo integral proposta pelas políticas públicas aqui analisadas, considerando que a concepção de educação integral em sua totalidade pressupõe a formação do ser humano omnilateral. Verifica-se que a educação na atual conjuntura social é marcada pela produção unilateral, que não se preocupa com a formação crítica, com a finalidade de promover a mudança e a transformação da sociedade.

Percebe-se que as experiências de educação integral no Brasil ainda não cumpriram o objetivo de oferecer uma formação plena para o indivíduo: “a escola de Tempo Integral que se delineia em nosso país é louvada como democrática, mas um olhar mais atento e crítico sobre esta escola nos revela que, na realidade, muito ainda há que se fazer” (DIAS, 2013, p. 85). Para uma sociedade que ainda não resolveu a questão das crianças e adolescentes abandonados, da desnutrição infantil, da violência, entre outros, permanecer mais tempo na escola não significa democratizar o ensino, mas deixar a criança por mais tempo na escola, longe das ruas e das más companhias, oferecendo uma educação assistencialista.

## Considerações finais

Dentro do atual contexto educacional, pode-se perceber uma crescente discussão em torno da educação integral no Brasil e das experiências produzidas dentro dessa perspectiva. Porém, o que se observa é que todas elas apresentam a mesma tônica, ou seja, a crença de que a ampliação do tempo escolar por si só representa educação integral.

Os dados da pesquisa apontam para o fato de que o Programa Mais Educação e o Projeto Guaporé de Educação Integral, implantados no Município de Rolim de Moura, que buscam realizar atividades no contraturno escolar para os alunos ocuparem seu tempo livre, apresentam-se como uma política pública compensatória do Estado. A ampliação da carga horária escolar não significa, fundamentalmente, a existência de práticas pedagógicas na perspectiva de educação integral. À luz dessa concepção, é preciso que a escola que recebe as políticas de educação integral repense suas práticas no contraturno. Oferecer atividades que compreendam um reforço ou um complemento, com foco em suprir as péssimas condições de ensino e aprendizagem do turno regular, é oferecer educação em tempo ampliado para compensar o déficit da educação pública.

A educação que se pratica neste País é de caráter unilateral, marcada por uma organização educacional dualista. Dessa forma, a atual educação brasileira não se compromete com a formação crítica do sujeito, uma vez que o pragmatismo permeia toda a educação, dando a ela um caráter estritamente prático em vez de teórico-prático. Observa-se um caráter assistencialista e compensatório das políticas de educação integral analisadas neste estudo, uma vez que elas atuam com o objetivo de diminuir a vulnerabilidade social e o abandono escolar e aumentar o IDEB. E, para isso, as atividades do contraturno acabam por se tornar um complemento do turno regular ou, simplesmente, “mais do mesmo”.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/119>>. Acesso em: 03 abr. 2016.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 34-35.
- BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.
- BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007.
- BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o programa *Mais Educação*. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069/90 atualizado com a Lei nº 12.010 de 2009, Inclusa Lei nº 12.594 de 2012 (SINASE). Disponível em: <<http://www.tj.sc.gov.br>>. Acesso em: 03 abr. 2014.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jan. 2001.

- BRASIL. Lei n. 11.492, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre a prestação de auxílio financeiro pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, no exercício de 2007, com o objetivo de fomentar as exportações do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jun. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. **Portaria Interministerial n. 17**, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF, 24 abr. 2007.
- CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <<http://oaji.net/articles/2014/655-1401373357.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.
- CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação Social**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf/>>. Acesso em: 22 maio 2017.
- DIAS, J. F. Educação em Gramsci e programa mais educação: pontos e contrapontos. In: LIMONTA, S. V. et al. (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: PUC Goiás, 2013. p. 79-86
- ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Faperj, 2000.
- GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-42
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. v. 1. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- MARX, K. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. In: MARX, K.; ENGELS, F. (Org.). **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011, 2006. p. 83-86
- NEVES, S. G. A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9, Curitiba. **Anais...** PUC/PR, 2009, p. 8875-8885. Disponível em: [http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581\\_2062.pdf](http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581_2062.pdf)
- PARO, V. H. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1998.
- PINHEIRO, F. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 1986.
- SEDUC. Secretaria de Educação. **Projeto Guaporé de Educação Integral**. Porto Velho, 2013.
- SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.