

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARINA MITIE KAWANISHI

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA IMPLEMENTAÇÃO  
NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS: OS  
PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE UMA ESCOLA PILOTO

CAMPINAS – SP

2016

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação

Marina Mitie Kawanishi

Concepções de educação integral e sua implementação na Rede Municipal de Educação de Campinas: os projetos político-pedagógicos de uma escola piloto

Este documento corresponde a um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para obtenção do título de graduada em licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Apresentado em 21 de novembro de 2016.

Campinas  
2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA  
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS: OS PROJETOS  
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE UMA ESCOLA PILOTO**

**MARINA MITIE KAWANISHI**

**ORIENTADORA: DÉBORA MAZZA**

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DO TRABALHO DE  
CONCLUSÃO DE CURSO DEFENDIDO POR MARINA MITIE KAWANISHI E  
ORIENTADO PELA PROF.DR. DÉBORA MAZZA.**

---

**Orientadora: Prof. Dr. Débora Mazza**

---

**Segunda leitora: Prof. Dr. Nora Krawczyk**

**CAMPINAS  
2016**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

K179c Kawanishi, Marina Mitie, 1983-  
Concepções de educação integral e sua implementação na Rede Municipal de Educação de Campinas : os projetos político-pedagógicos de uma escola piloto / Marina Mitie Kawanishi. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Débora Mazza.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas de tempo integral. 2. Educação Integral. 3. Projeto político-pedagógico. I. Mazza, Débora. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

**Titulação:** Licenciada

**Banca examinadora:**

Nora Krawczyk

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 21-11-2016

*Dedicatória*

*Dedico esse trabalho aos estudantes e professores que permanecem incansáveis na luta pela educação pública e pela transformação social, mesmo em tempos de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente e de humanidade desumanizada, tornando possível o impossível.*

*Às minhas filhas Clarice e Luísa, que fazem aumentar em meu coração a urgência de mudar a educação e o mundo!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Profa Dra. Débora Mazza, por aceitar orientar essa pesquisa, apesar das minhas limitações impostas pelo trabalho e pela maternidade, que se apresentam como grandes obstáculos para muitas mulheres se dedicarem aos estudos e pesquisas. Agradeço à Profa. Dra. Nora Krawczyk, por aceitar tão prontamente ser segunda leitora de minha monografia.

Agradeço à minha família, especialmente meu companheiro Ricardo, meus pais Suely e Gilmar, meus sogros Izildinha e Orlando, pelo amor, pela paciência, incentivo e por se constituírem como uma rede de apoio para que eu pudesse ter momentos de concentração e paz necessárias para concluir essa etapa.

Agradeço aos amigos mais chegados e aqueles que, mesmo distantes, acompanharam e torceram para que esse trabalho fosse finalizado, em especial Carol D. e Ricardo B., Artur, Thalita, Renata M., Guilherme, Cristiane C., e tantos outros. Agradeço especialmente à Mariana Z. e ao Vitor V. pela contribuição teórica e técnica, fundamental para o salto de qualidade e para o colorido dessa monografia. Agradeço ainda as queridas Ana Paula e Camilla, pelo reencontro que me deu novos motivos para terminar logo essa pesquisa (e pela ajuda com a revisão do Inglês).

Agradeço aos participantes do movimento estudantil, do movimento sindical dos servidores municipais de Campinas, do movimento de professores e companheiros de trabalho que dividem comigo no dia-a-dia as dores e as delícias de estarmos organizados e em luta por uma educação pública de qualidade, comprometida com a transformação radical da sociedade. Agradecimentos especiais à Sandra por ser fonte de inspiração e coerência, com sua garra e amor ao próximo. Agradecimentos destacados também à Tânia, Fabiana e Viviane, por solidariamente me enviarem os documentos da escola pesquisada, e aos estudantes, funcionários e professores daquela unidade pela luta, sempre!

*Quem tem consciência para ter coragem  
Quem tem a força de saber que existe  
E no centro da própria engrenagem  
Inventa a contra mola que resiste*

*Quem não vacila mesmo derrotado  
Quem já perdido nunca desespera  
E envolto em tempestade decepado  
Entre os dentes segura a primavera  
(NEY MATOGROSSO)*

## RESUMO

Esse projeto pesquisa as concepções pedagógicas presentes no Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Campinas que em 2014 iniciou o ano letivo com extensão do período de permanência dos alunos na escola e com alterações curriculares, com base no *Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas, decretado no DOM de 10 de março de 2014, através da Resolução SME nº 05/2014*, a Escola de Educação Integral Professor Zeferino Vaz. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, com fontes documentais, revisão bibliográfica sobre concepções de educação integral e sobre experiências adotadas por outras escolas e redes públicas e análise dos documentos que embasem a proposta da rede municipal de Campinas. Os resultados apontam que, apesar da educação integral comparecer como uma meta a ser alcançada prescrita nas políticas públicas educacionais, as condições concretas de sua implementação são limitadas em decorrência de muitos fatores, dentre os principais se encontram o financiamento e o projeto político pedagógico que cuide da formação do sujeito em sua totalidade, como indivíduo e como ser social, desenvolvendo o ensino científico e teórico, industrial e prático, partindo do trabalho como categoria de organização do currículo e buscando superar a fragmentação e hierarquização entre o conhecimento teórico e prático.

**Palavras Chave:** Escola de Tempo Integral, Educação Integral, Projeto Político-Pedagógico

## ABSTRACT

This project investigates the pedagogical conceptions present in the Political-Pedagogical Project of the Municipal School of Primary Education of the City Hall of Campinas that in 2014 started the school year with the extension of the student's period in the school and with curricular changes, based on the *Pilot Project for the School of Integral Education: a proposal under construction in the city of Campinas*, decreed in the DOM of March 10th, 2014, through Resolution SME n ° 05/2014, the School of Integral Education Professor Zeferino Vaz. Therefore, we developed a qualitative research, with documentaries sources, bibliographical revision on integral education conceptions and on the experiences adopted by other schools and public networks and analysis of documents that supports the proposal of the municipal network of Campinas. The results indicate that, although integral education appears as a goal to be achieved prescribed in public educational policies, the concrete conditions of its implementation are limited due to many factors, among the main ones are the financing and the pedagogical political project that cares of the formation of the bloke in its entirety, as an individual and as a social being, developing scientific and theoretical education, industrial and practical, starting from work as a category of curriculum's organization and seeking to overcome the fragmentation and hierarchy between theoretical and practical knowledge.

**Keywords:** Full Time School, Integral Education, Political and Educational Project

## LISTA DE ABREVIATURAS

ADACAMP – Associação para o Desenvolvimento dos Autistas em Campinas  
AIB – Ação Integralista Brasileira  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BM – Banco Mundial  
CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial  
CEF – Caixa Econômica Federal  
CEMEFEJA – Centro Educacional Municipal de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos  
CEMEI – Centro Municipal de Educação Comunitária  
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária  
CF - Constituição Federal  
CIAC - Centro Integrado de Apoio à Criança  
CIEP - Centro Integrado de Educação Pública  
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica  
COTIL – Colégio Técnico de Limeira  
COTUCA – Colégio Técnico de Campinas  
CPA – Comissão Própria de Avaliação  
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica  
DEPE – Departamento Pedagógico  
DOM – Diário Oficial do Município  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EEI – Escola de Educação Integral  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
ETEC – Escola Técnica Estadual  
ETECAP – Escola Técnica Estadual Conselheiro Antônio Prado  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUMEC – Fundação Municipal de Educação Comunitária  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LOM – Lei Orgânica do Município  
MEC – Ministério da Educação  
MP – Medida Provisória  
NAED – Núcleo de Ação Educacional Descentralizada  
OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas  
OMU – Olimpíada de Matemática da Unicamp  
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola  
PEC – Projeto de Emenda Constitucional  
PEE - Programa Especial de Educação  
PISA - Programme for International Student Assessment  
PMC – Prefeitura Municipal de Campinas  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PRONAICA – Programa Nacional de Ajuda Integral à Criança e ao Adolescente  
RMEC – Rede Municipal de Educação de Campinas  
RPAI – Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
TDA – Trabalho Docente com Aluno  
TDC – Trabalho Docente Coletivo  
TDEP – Trabalho Docente Entre Pares  
TDF – Trabalho Docente em Formação  
TDI – Trabalho Docente Individual  
TDPA – Trabalho Docente de Planejamento de Aula  
Unicef – Nações Unidas da Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 DISCUSSÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL</b> .....	17
<b>1.1 As proposições do empresariado para a educação integral no Brasil e o movimento <i>Todos Pela Educação</i></b> .....	33
<b>2 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL</b> .....	39
<b>2.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro</b> .....	39
<b>2.2 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)</b> .....	40
<b>2.3 Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) e Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs)</b> .....	42
<b>2.4 Programa Mais Educação</b> .....	43
<b>3 O APARATO LEGAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS APÓS CONSTITUIÇÃO 1988 PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL</b> .....	45
<b>4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE CAMPINAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL</b> .....	51
<b>4.1 A não fragmentação e hierarquização das áreas do conhecimento e Eixo de Trabalho</b> .....	59
<b>4.2 O estudo da realidade</b> .....	63
<b>4.3 A auto-organização dos estudantes</b> .....	65
<b>4.4 Adequação de estrutura física e organizativa e avaliação da aprendizagem</b> .....	71
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	79
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	84
<b>ANEXOS</b> .....	88

## INTRODUÇÃO

Esse projeto pesquisa as concepções pedagógicas presentes no Projeto Político-Pedagógico da Escola de Educação Integral (EEI) Professor Zeferino Vaz, antigo CAIC, uma escola municipal de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Campinas, que em 2014 iniciou o ano letivo com extensão do período dos alunos na unidade educacional e com alterações curriculares com base no *Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas*, decretado no Diário Oficial do Município (DOM) de 10 de março de 2014, através da Resolução SME n° 05/2014.

Na rede municipal de Campinas, existem no momento seis escolas de educação integral: EEI/EJA Professor Zeferino Vaz, EEI Padre Francisco Silva, EEI Raul Pila, EEI Padre Avelino Canazza e EEI João Alves dos Santos, além da CEMEFEJA Professor Paulo Freire. Com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (Lei n° 13.005/2014), em junho de 2014, é possível um aumento das experiências novas de educação integral nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Campinas, já que em sua meta de número seis, o PNE prevê sua implementação em 50% das escolas, de modo a contemplar 25% dos alunos matriculados, e os planos estaduais e municipais devem se organizar para atingir essa meta em 10 anos. No documento-base do Plano Municipal de Campinas, lançado em março de 2015 (CAMPINAS, 2015, p.34), aparece no indicador de qualidade da meta seis que a rede municipal apresenta uma oferta de 35,7% de unidades educacionais onde as crianças permanecem mais de 7h do dia e a matrícula de 7,5% de crianças, incluindo as unidades de educação infantil, sendo que a média nacional no primeiro índice é de 34,7% e do segundo é de 13,2%, de acordo como INEP/Censo Escolar da Educação Básica de 2013.

Pretendemos com essa pesquisa contribuir para a reflexão político-pedagógica sobre o processo de implementação e ampliação das escolas fundamentais de educação integral na rede municipal de Campinas, tendo como base o Projeto Político Pedagógico da EEI Prof. Zeferino Vaz, o documento *Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas*, norteador desse processo na medida em que define as fundamentações sobre as concepções, objetivos, organização do currículo, dos tempos e espaços escolares, a organização do trabalho docente e a organização dos alunos. Quais as políticas públicas e concepções induzem esse projeto?

Quais são as mudanças propostas além da extensão do tempo? Há um processo de avaliação permanente e participativa?

Segundo texto do PNE/2014, a meta seis deve ser atingida tendo como base o Decreto nº 7.083/2010, que institui o Programa Mais Educação, programa do governo federal dirigido à ampliação do tempo do aluno na escola para sete horas diárias ou mais, através de oficinas e atividades complementares no turno e contraturno, ofertadas por voluntários. Como o próprio PNE/2014 aponta, há nesse decreto também uma concepção de educação integral presente, e é a que mais será incentivada pelo governo federal. É com base nesse programa que se organiza a educação integral na escola pesquisada? As atividades são atreladas ao currículo e planejadas coletivamente com o corpo pedagógico da escola? Há processo de avaliação?

Para dar conta de toda essa análise, nos debruçamos sobre os caminhos históricos, teóricos e políticos desse movimento pró-educação integral no Brasil, encabeçado por atores tão antagônicos na sociedade brasileira, e como as propostas das escolas pesquisadas se localizam nesse cenário. Compreendemos que existem diferentes concepções pedagógicas de educação integral e que essas trazem visões diversas de sujeito, educação e sociedade. Seria o antagonismo entre *escola de educação integral* e *escola de tempo integral* a síntese das contradições presentes nas propostas de educação integral do município de Campinas. Segundo Gonçalves (2006), a educação integral pode ser concebida como a extensão do tempo do aluno na escola, caracterizando confinamento, a partir de atividades complementares desconectadas do currículo da escola. Pode também ser concebida como reorganização do currículo, tempos e espaços escolares, de modo a contemplar a formação multidimensional do aluno, não focada estritamente no desenvolvimento cognitivo. Será que essas duas definições dão conta de explicar as diferentes propostas em voga para a educação integral? Que tipos de reorganização de currículo, método, tempo e espaço escolar estão sendo propostos na escola pesquisada? Com base em quais autores e visões de sujeito, de educação e de mundo estão cunhadas as formas de entender a educação integral?

Maurício (2009, p.26), defendendo a integralidade da formação do sujeito, acredita que a escola de tempo integral é um importante instrumento para que a criança brasileira com carências socioculturais possa ter suprida sua “exclusão educacional” em comparação com crianças de classe média, e que permitiria aprendizagens como, por exemplo, aquisição de hábitos de higiene e saúde. Mas será que o discurso aparentemente

humanizado, não traz consigo uma visão assistencial e higienista da escola, atrelado ao entendimento da instituição como ferramenta equalizadora das diferenças sociais? A quem interessa esse discurso? A exclusão educacional é um conceito que justifica a ampliação do tempo de escola? São perguntas que buscaremos compreender.

Nesse caminho, analisamos as contribuições de teóricos internacionais, como Condorcet, Proudhon, Bakunin, Pistrak, Gramsci e Dewey e suas influências nas movimentações brasileiras, como a Pedagogia Libertária trazida pelos imigrantes europeus, o movimento escolanovista de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, os CIEPS de Darcy Ribeiro, os CIACs e CAICs, além das tendências mais liberais, como o movimento *Todos Pela Educação*.

Todas essas reflexões pretendem contribuir para a compreensão das propostas de ampliação do tempo dos alunos da escola e qual seu real poder transformador.

## **Objetivo**

O objetivo dessa pesquisa é compreender qual concepção de educação integral presente no Projeto Político Pedagógico da EI Professor Zeferino Vaz, a partir de sua interface com o arcabouço legal que induz esta política a nível nacional, bem como os aportes teóricos e metodológicos que o baseiam, para, assim, contribuir para o debate acerca do processo de ampliação das escolas de educação integral de Campinas, tendo como perspectiva a luta por uma escola pública, gratuita, para todos, de qualidade, socialmente referenciada e transformadora.

## **Metodologia**

Essa pesquisa trata-se de um estudo qualitativo ancorado prioritariamente em fontes documentais e bibliográficas, recorrendo aos Projetos Político-Pedagógicos de uma das Escolas Piloto de implementação da escola de educação integral no município de Campinas, a EEI Professor Zeferino Vaz.

Para realizar essa pesquisa, buscamos primeiramente compreender as diferentes concepções de educação integral presentes na literatura e nos documentos oficiais, portanto utilizamos a revisão bibliográfica sobre concepções de educação integral e sobre experiências adotadas por escolas públicas. A pesquisa se relaciona com a produção de

autores como Condorcet, Proudhon, Bakunin, Pistrak, Gramsci e Dewey e suas influências nas movimentações brasileiras, como a Pedagogia Libertária trazida pelos imigrantes europeus, o movimento escolanovista de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, os CIEPS de Darcy Ribeiro, os CIACs e CAICs, além das tendências mais liberais, como o movimento Todos Pela Educação, objetivando a elaboração de uma fundamentação teórica que embasará as reflexões realizadas. Como nos aponta Triviños (1987, p.102), “o investigador, apoiado num conjunto de conceitos, de alguma maneira está iluminando uma parte da realidade e terá, sem dúvida, maior segurança para realizar a sua ação”. Utilizamos o levantamento e a análise documental que embasam a proposta da rede municipal de Campinas, incluindo os Projetos Político-Pedagógicos de 2014 (ano de implementação) e 2015 da escola elencada, as leis nacionais, o Plano Nacional de Educação de 2014 e procuramos identificar as concepções presentes.

### **Metas Semestrais**

As metas para 1º semestre de 2016 foram: revisão bibliográfica, busca por Projeto Político Pedagógico da escola, levantamento e análise documental.

As metas para o 2º semestre de 2016 foram: análise documental, análise dos PPPs, cruzamento com revisão bibliográfica, escrita do trabalho final e defesa.

### **Cronograma**

O cronograma seguiu a tabela abaixo, dividida em duas colunas, cada uma representando um semestre. Dentro dessas colunas estão as atividades realizadas em cada mês.

1º SEMESTRE		2º SEMESTRE	
JANEIRO	FEVEREIRO	JULHO	AGOSTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento bibliográfico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise bibliográfica</li> <li>• Busca por PPP na escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise bibliográfica</li> <li>• Análise documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise bibliográfica</li> <li>• Análise documental</li> <li>• Escrita</li> </ul>
MARÇO	ABRIL	SETEMBRO	OUTUBRO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise documental</li> <li>• Análise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise bibliográfica</li> <li>• Análise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise bibliográfica</li> <li>• Análise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise bibliográfica</li> <li>• Análise</li> </ul>

bibliográfica	documental • Busca por PPP na escola	documental • Escrita	documental • Escrita
MAIO	JUNHO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise bibliográfica</li> <li>• Análise documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise bibliográfica</li> <li>• Análise documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita final do trabalho de pesquisa e conclusões</li> <li>• Apresentação do pôster</li> <li>• Entrega para segundo leitor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusão das sugestões de alteração da banca examinadora</li> </ul>

## 1 DISCUSSÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ah, homens de pensamento  
Não sabereis nunca o quanto  
Aquele humilde operário  
Soube naquele momento!  
Naquela casa vazia  
Que ele mesmo levantara  
Um mundo novo nascia  
De que sequer suspeitava.  
O operário emocionado  
Olhou sua própria mão  
Sua rude mão de operário  
De operário em construção  
E olhando bem para ela  
Teve um segundo a impressão  
De que não havia no mundo  
Coisa que fosse mais bela.

Foi dentro da compreensão  
Desse instante solitário  
Que, tal sua construção  
Cresceu também o operário.  
Cresceu em alto e profundo  
Em largo e no coração  
E como tudo que cresce  
Ele não cresceu em vão  
Pois além do que sabia  
- Exercer a profissão -  
O operário adquiriu  
Uma nova dimensão:  
A dimensão da poesia.  
(VINÍCIUS DE MORAIS)

Nesse capítulo, realizamos uma breve revisão bibliográfica das contribuições teóricas e metodológicas sobre a educação integral contemporânea, buscando abordar as diferentes concepções existentes e compreender, a partir da análise do contexto histórico, conflitos e contradições presentes, como a educação integral se configurou no Brasil como política pública.

Para tanto, partimos das contribuições de Coelho (2009, p.90), ao afirmar que podemos sintetizar o conceito de educação integral como a busca por uma formação mais completa possível para o ser humano, embora existam diversos pressupostos teóricos e abordagens metodológicas que constituem diferentes propostas.

Analisando os diferentes pressupostos e abordagens, Coelho (2009) volta seu olhar brevemente para a Antiguidade e a *Paideia grega* como germe do que se denominou

educação integral, afirmando que a mesma preconizava a formação humana mais completa, do ideal de Homem, abrangendo aspectos intelectuais, físicos, metafísicos, estéticos, éticos, sociais, filosóficos e políticos. Tratava-se de uma formação que não hierarquizava experiências, saberes, conhecimentos, e percebia-os de modo complementar e fundados radicalmente no social.

Afirma que da Antiguidade até o século 18, o debate acerca da formação mais completa foi deixado de lado, na medida em que a concepção da educação formal com lócus privilegiado em instituições públicas que atendessem a todos ainda não estava materializada. Para a autora, a discussão teórica sobre a educação integral contemporânea surge com a Revolução Francesa de 1789 e a constituição da escola pública, numa perspectiva de formação universal do homem. A proposta vem baseada numa perspectiva jacobina de formação do homem completo, abrangendo aspectos físicos, morais e intelectuais dos alunos, trazendo elementos da *Paidéia grega*, mas deixando a dimensão estética dessa formação. Ao instituírem a escola primária pública para todas as crianças, propunham uma “educação comum, radicada na formação integral” (COELHO, 2009, P.86). Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743-1794), filósofo e matemático francês, conhecido como marquês de Condorcet (2010, p.22), deputado da Assembleia dos representantes do povo da França e organizador da escola pública burguesa, afirma no *Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública*, em 1792, o objetivo da instrução pública:

Cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades físicas, psíquicas, intelectuais e morais; e por esse meio, contribuir para um aperfeiçoamento geral e gradual da espécie humana, finalidade última para o qual toda instituição social deve ser dirigida.

Condorcet (IDEM, p.23) destaca que o poder público deve garantir (em especial às massas pobres) a instrução que lhes tire da ignorância e, ao mesmo tempo, possibilitar continuidade dos estudos às crianças de famílias *que podem dispensá-las por mais tempo do trabalho* e permitir o mais alto grau de instrução *aos indivíduos que tenham condição*. Defende que:

[...] a instrução deve ser universal, melhor dizendo, deve estender-se a todos os cidadãos. Ela deve ser repartida com toda a igualdade possível, nos necessários limites do dispêndio, da distribuição dos homens sobre o

território e do tempo mais ou menos longo que as crianças lhes possam consagrar. (IDEM, p.24).

Considerando que naquele momento histórico mulheres e crianças de até cinco anos estavam absorvidas pelo trabalho nas fábricas, evidencia-se um discurso acerca da universalização da instrução aos cidadãos, em detrimento da garantia de condições igualitárias de acesso e permanência para todas as classes sociais, ficando as camadas populares restritas aos primeiros graus de ensino. A instrução pública na França foi dividida em quatro graus. No primeiro grau estavam as escolas primárias, destinadas à população em geral, ensinavam a ler e a escrever, noções gramaticais e matemáticas, noções pertinentes ao exercício das funções públicas e procedimentos de trabalhos artesanais, da agricultura, do trabalho operário, além do desenvolvimento de ideias morais, regras de conduta, leis nacionais e direitos e deveres dos cidadãos. Ensinavam as crianças a ter disciplina e a respeitar as autoridades. O segundo grau compreendia as escolas secundárias, destinadas às crianças cujas famílias podiam dispensá-las do trabalho por mais tempo. O terceiro grau compreendia os institutos, que ensinavam todos os conhecimentos humanos (matemática, física, latim), preparavam para funções públicas que exigiam mais alto grau de instrução, formavam os professores das escolas secundárias e serviam para aprofundamento dos professores das escolas primárias, homens instruídos e não hábeis. O quarto grau abrangia os Liceus, que formavam os professores dos institutos e ensinavam todas as ciências em sua plenitude. A escola em geral ensinava também os cidadãos a ter amor à pátria e o nacionalismo (IDEM).

De acordo com Saviani (2009), essa proposta pedagógica tinha como objetivo elevar a população no geral à cidadania a partir da instrução, transmissão e universalização dos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade, mas não almejava mudar as relações sociais desiguais que se configuravam. Ele a caracteriza, portanto, como uma pedagogia não-crítica, na medida em que não identifica o problema da marginalidade educacional como fruto da organização social vigente, mas como um aspecto acidental que pode ser corrigida pela ação da própria educação: a causa da marginalidade é a ignorância dos indivíduos.

Já Vettorazzi (2011, p.13) afirma que o conceito de educação integral surge no século XIX com a ascensão do movimento operário após a Revolução Francesa, na luta para que o Estado garantisse um sistema educacional para seus filhos, atrelado às ideias de emancipação humana, fim da exploração e do domínio capitalista, defendidas pelos

socialistas de diversas correntes, dado que o proletariado não obteve os benefícios anunciados pela revolução burguesa de verdadeira igualdade e fim da miséria.

Dentro dessas proposições críticas ao sistema capitalista, mas questionando o Estado como proponente de uma educação emancipadora, está a contribuição de Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), que questionava a educação oferecida pelo capitalismo, como nos indica Gallo (1995, p. 48), “pois uma educação fundada na liberdade, na justiça e na igualdade é completamente contrária às bases desse sistema, que são a dominação e a exploração”. Segundo o autor, a educação no modo de produção capitalista era destinada àquela camada da burguesia que gerenciava a sociedade e ao povo era destinado o mínimo de instrução e consciência para manutenção da ordem vigente.

Para transformar essa sociedade e emancipar as classes operárias, e compreendendo o processo educativo como parte dessa transformação radical, Proudhon propunha uma educação revolucionária promovida pelo próprio movimento operário, com dois conceitos centrais e complementares: a *democracia* e o *trabalho*. A democracia se daria a partir da universalização do acesso, ou seja, a justiça na distribuição escolar de modo que a população tivesse acesso a toda etapa escolar, além da democracia na direção e autogestão da escola e da sociedade. O segundo conceito, o trabalho, se consolidaria como principal instrumento de aprendizagem e abrangeria a educação *politécnica*. Os conceitos se relacionam na medida em que cada trabalhador dominando profundamente seu trabalho e demais conhecimentos produzidos pela humanidade teria mais condição para compreender a organização geral da sociedade e participar ativamente e diretamente na sua gestão. A politécnica pressupunha naturalmente a pluralidade, a percepção e a compreensão do múltiplo, como domínio de uma realidade complexa, percebida não como dividida, mas como uma complexidade articulada e interdependente.

Para dar fim à dicotomia entre teoria e prática e, assim, à superação da alienação pelo trabalho, defendia a implementação de oficinas-escolas nas fábricas para a aplicação prática dos conhecimentos teóricos e para que a partir do próprio trabalho prático fosse possível chegar às novas formulações e entendimento de novos conceitos teóricos:

[...] Se a educação fosse, antes de tudo, experimental e prática, reservando os discursos somente para explicar, resumir e coordenar o trabalho; se permitissem aprender pelos olhos e pelas mãos a que não pudesse aprender pelos olhos e pela memória, em breve veríamos (...) multiplicarem-se as capacidades. (PROUDHON, S/D, P.307).

Segundo Coelho (2009), partindo das contribuições de Proudhon, Mikhail Aleksandrovitch Bakunin (1814-1876), socialista utópico russo, é quem traz o termo *educação integral* como conceito estruturado em bases anarquistas e pressupostos crítico-emancipadores. De acordo com Gallo (1995, p.73-74), o filósofo reconhece o papel ideológico da educação e compreende a formação do homem como fruto da construção social, de maneira que:

[...] uma nova educação, somente, não constrói a nova sociedade, e nem a nova sociedade é possível sem um novo homem, em cuja formação é de extrema importância uma nova escola. No entanto, fundar uma nova escola no seio de uma velha sociedade, sem a preocupação de organização de um trabalho revolucionário para transformar paulatinamente as estruturas sociais, é condenar essa escola ao fracasso.

Vettorazzi (2011, p.14) destaca o processo educativo libertário como parte de uma proposta maior de sociedade, comprometida com os princípios humanitários e democráticos, tendo como característica central o autoconhecimento, afirmando que “a conscientização de si e da realidade são elementos constituidores da transformação”. A educação libertária compreende o homem em sua integralidade, múltiplas relações, dimensões e saberes, em sua singularidade e universalidade, portanto, o processo educativo na escola, ou nas outras instâncias da vida, deveria contribuir no desenvolvimento de todas as faculdades humanas para o exercício pleno de sua liberdade.

Recorrendo novamente ao Gallo (1995, p 78), compreendemos que a educação integral de Bakunin trata de:

Uma *instrução pluralista*, que dê um conhecimento científico geral, e que supere a dicotomia trabalho manual/intelectual; que encaminhe o indivíduo para uma formação especializada e depois trabalhe essa especialização, ainda na perspectiva de integração entre a prática e a reflexão, um misto de planejador e prático; e, por fim, seja um processo em que a pessoa se socializa e vai conquistando a liberdade, de tal modo que, ao sair da escola e integrar-se de vez à sociedade dos adultos, seja mais uma pessoa livre, pronta a zelar por sua própria liberdade e pela liberdade dos demais.

Para Bakunin (1979, p.17) a superação da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual no processo educativo seria fundamental para por fim à exploração na sociedade capitalista:

[...] supondo que na sociedade todos trabalham, quer seja por obrigação, quer por gosto, mas que uma classe da sociedade, graças à sua posição econômica e, por isso mesmo, social e politicamente privilegiada, possa dedicar-se exclusivamente ao trabalho intelectual, enquanto a maioria esmagadora dos homens tem de alimentar-se com o trabalho dos seus braços; numa palavra, enquanto todos os indivíduos não encontrarem na sociedade os mesmos meios de sustento, educação, instrução, trabalho e felicidade, - a igualdade política, econômica e social é completamente impossível.

O filósofo compreende que a propriedade privada dos meios de produção e o direito à herança perpetuam a separação entre os que vivem do próprio trabalho e os que vivem da exploração dos trabalhadores, sendo a instrução diferenciada para essas duas classes um mecanismo de manutenção dessa desigualdade:

A instrução a todos os graus deve ser igual para todos, e por conseguinte, deve ser integral, isto é, deve preparar todas as crianças de ambos os sexos tanto para a vida do espírito como do trabalho, a fim de que todos se possam tornar pessoas completas. (IBIDEM, P.43).

A educação integral de Bakunin era proposta a partir do ensino *científico* ou *teórico* paralelamente ao ensino *industrial* ou *prático*. O ensino *científico* se dividia em duas partes: uma geral para todas as crianças e adolescentes, que deveria tratar dos principais elementos de todas as ciências e um conhecimento real de seu conjunto; e uma especial, dividida em vários grupos ou faculdades que trataria da especificidade de um conjunto de ciências complementares, escolhida livremente pelo estudante de acordo com suas razões. Também teria o ensino *industrial* em duas partes: conhecimentos gerais e conhecimentos práticos de todas as indústrias, a constituição da civilização no aspecto material e totalidade do trabalho humano; e a parte especial, dividida em grupos de indústrias relacionadas entre si, esta última também escolhida livremente pelo estudante para posteriormente escolher a indústria que mais lhe interessasse. O ensino prático abrangeria também o ensino moral, não considerado divino, mas humano.

Como nos conta Gallo (1995), a partir das contribuições teóricas de Proudhon e Bakunin, surgem algumas experiências concretas de educação integral nos moldes anarquistas, como, por exemplo, o Orfanato Prévost em Cempius, dirigido por 14 anos pelo pedagogo francês Paul Robin (1837-1912). O referido orfanato foi construído por um rico comerciante que o deixou em testamento para a prefeitura com a condição de que fosse dirigido por um laico, com professores laicos, sob a supervisão de um comitê de

patronato e destinado para crianças de ambos os sexos. Robin considerava que a educação integral deveria cuidar do homem em dois aspectos: o *individual*, independente, tendo direito ao desenvolvimento total de suas particularidades; e o *ser social*, membro de uma coletividade que deve fazer sua parte pela comunidade. Assim, o homem era entendido em sua inteireza, como um ser orgânico formado por diversas facetas que se complementam, devendo a educação atuar no desenvolvimento delas de modo consciente, harmonioso e generalizante:

A educação não pode ser meramente intelectual, deverá se também física; a instrução profissional não pode visar apenas um único ofício, deve também ser generalizante, em um primeiro momento, e, depois, em um segundo momento de especialização, deve ser complementar e harmonizante. Robin está convencido de que tratando o homem dessa maneira, e fazendo com que ele próprio se perceba como uma totalidade harmônica, estará dando a ele condições para a conquista da felicidade, e, socialmente, para a construção de uma sociedade mais justa e, portanto, mais feliz. (IBIDEM, p. 98).

Para Coelho (2009), a pedagogia libertária defendida por Robin era “concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política”, com aspecto político sendo evidenciado a partir da:

[...] *pedagogia da pergunta*, a *solidariedade* nas tarefas manuais, o *espírito coletivo*, por meio das atividades esportivas e dos jogos, as *atividades mescladas*, sem hierarquizações que demonstrassem o predomínio de umas sobre as outras, constituía-se o cidadão emancipado, questionador e construtor de uma história coletiva. (COELHO, 2009, P.89, GRIFOS DA AUTORA).

Nesta citação, a autora revela aspectos metodológicos do trabalho pedagógico na pedagogia libertária desenvolvida por Robin. Vetorazzi (2009, p.15) nos lembra que no Brasil, foram os imigrantes europeus vindos ao final do século XIX como mão-de-obra para cafeicultura que trouxeram essa concepção de educação integral, proposta na pedagogia libertária.

Nessa pesquisa, é importante destacar também o pedagogo marxista russo, Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888 - 1940). Após a Revolução de 1917, foi idealizador e organizador do novo sistema educacional da República Soviética, a *Escola do Trabalho* ou *Escola Comuna*, na mesma linha de pensamento de Nadezhda Krupskaya (1869 – 1939) e Anton Semyonovic Makarenko (1888-1939). De acordo com Silva (2011, p.4), Pistrak

propunha uma *pedagogia socialista* que respondesse às exigências da revolução em curso na República Soviética, “*era necessário formar homens e mulheres capazes de construir uma nova sociedade, com valores condizentes aos objetivos traçados para a transformação social daquele período*”. Assim como os socialistas utópicos, defendia a não dicotomia entre o trabalho manual e intelectual e destacava o *trabalho socialmente útil* como elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana e que, portanto, deveria ser objeto concreto do processo educativo, associado ao contexto histórico. Para tanto, instituiu o trabalho doméstico como atividade diária dos estudantes, as oficinas como elo entre teoria e prática, o trabalho agrícola, e definiu como princípios básicos a realidade política, econômica e social como parte orgânica da vida escolar, além da auto-organização permanente dos estudantes (PISTRAK, 2011.).

Pistrak (2011, p.73) resumiu como objetivo da escola:

1. A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida.
2. Ela deve assumir, antes de tudo, um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente.
3. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções.

O currículo da escola, conhecido como *Plano de Estudos*, era organizado a partir de Complexos articuladores do processo pedagógico, que o educador selecionaria a partir de sua real necessidade social e o relacionaria e aprofundaria como fenômenos sociais ou naturais, a partir do trabalho. Outro aspecto fundamental da *Escola Comuna* seria fazer com que os estudantes apreendessem as dimensões do Complexo situados na atualidade, de modo que os estudantes não apenas *conhecessem* a realidade, mas a *dominassem*:

E aqui os métodos antigos de ensino são inúteis. É preciso tomar os fenômenos em suas mútuas ligações e interações; é preciso mostrar que os fenômenos em sua atualidade são parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento; é preciso esclarecer a essência dialética do que nos cerca. Mas isto é possível somente pelo caminho da *unificação* do ensino ao redor de grupos de fenômenos como objetos de estudo. As questões do ensino unificado, concentração de ensino ao redor de eixos básicos, recebem aqui a devida importância. As questões metodológicas que aparecem partem não apenas da melhor compreensão e da assimilação mais completa, mas da essência da tarefa – o estudo e o conhecimento dos fenômenos da atualidade nas suas ligações mútuas. (PISTRAK, 2011, P. 120).

Além disso, fundamental e imbricado no estudo da atualidade era a autodireção dos estudantes, de modo que as crianças se sentissem sujeitos históricos de seu tempo e transformadores da realidade:

É preciso estabelecer, de uma vez por todas, que as crianças, e especialmente um jovem, não apenas prepara-se para a vida, mas vive agora sua grande vida real. É preciso organizar essa vida pra ele. A autodireção deve ser pra ele um assunto realmente grande e sério, com obrigações e responsabilidades sérias. Aquela proposição de que a criança não “prepara-se” para tornar-se membro da sociedade, mas já é agora, já tem agora suas necessidades, interesses, tarefas, ideias, vive agora em ligação com a vida dos adultos, com a vida em sociedade, não deve jamais perder-se de vista pela escola, se ela não quer sufocar o interesse das crianças pela escola como a *sua* organização, o *seu* centro vital. (IBIDEM, P.127).

Na carta metodológica da NarKomPros<sup>1</sup> (1924) estava descrito, como nos conta Freitas (2009, p.36), que “por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central”, sendo muitas vezes compreendido equivocadamente como equivalente a *tema*. Além disso, muitas propostas que alegam recorrer à teoria de Pistrak tendem a utilizar os Complexos de estudo isoladamente, em detrimento do *estudo da atualidade* e da *autodireção dos estudantes*, aspectos tão ricos da teoria da Escola do Trabalho ou Escola Comuna e que formam o caráter integral da formação humana.

Cabe discorrermos também sobre as contribuições do filósofo marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937) e suas propostas para uma educação humanista e formadora do intelectual de novo tipo:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro - mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político). (GRAMSCI, 2001, P.53).

---

<sup>1</sup> NarKomPros era o Comissariado Nacional da Educação, criando em 26 de outubro de 1917, em substituição ao antigo “Ministério da Educação” da época czarista para cuidar de toda a vida cultural e não apenas a Educação. (FREITAS, 2009, P.11).

Ao analisar o conceito de *superestrutura* na sociedade burguesa, Gramsci (2001) observa seus dois grandes planos, a “sociedade civil” e a “sociedade política ou Estado”, como construtores da *hegemonia* e do *domínio direto* que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade. Localiza os intelectuais como peças-chaves do grupo dominante, seja pela formação de um *consenso* entre as massas, dado pelo prestígio social constituído historicamente, seja pela *coerção legal* que utilizam em momentos de crise desse consentimento. O filósofo marxista percebe a escola como instrumento fundamental da formação dos intelectuais em seus diferentes graus, sendo a escola tradicional dividida em *clássica*, dirigida às classes dominantes e intelectuais, e *profissional*, dirigida às classes instrumentais (operários e camponeses). Levanta que o crescimento da urbanização levou ao surgimento de uma escola *técnica* para a formação profissional, mas não manual (por exemplo, para a instrução dos funcionários da administração burocrática). Observa, assim, um processo de restrição da escola desinteressada (de orientação humanista, da cultura geral, fundada na tradição greco-romana), à pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional. Explicita, assim, sobre a escola tradicional:

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. (IDEM, P.49).

Para o filósofo, a solução para que todos pudessem ter acesso aos saberes e práticas historicamente construídas seria a instituição de uma escola única, referenciada no trabalho, pública e gratuita, de modo a “abarcas todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (IBIDEM, p.36), ligada à vida, sem separação entre o saber prático e o intelectual:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (IBIDEM, P.33).

A escola única, deveria elevar os jovens “a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática”, a “uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”, para poder inseri-lo na atividade social. É preciso:

[...] criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (IBIDEM, P.49).

Defende, ainda, que a escola unitária fosse organizada em tempo integral, “com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc” (IBIDEM, P. 37), com vida diurna e noturna, estudo coletivo e assistência de professores em qualquer hora, devendo ser reorganizado desde o método de ensino até a disposição dos graus. Acredita no desenvolvimento de uma rede de creches paralelamente à escola unitária para que as crianças se habituem à disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares (IBIDEM, P.38); num primeiro nível, de três a quatro anos, de ensino de primeiras noções instrumentais (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), de Estado e sociedade (deveres e direitos); num segundo nível, de seis anos no máximo, para desenvolvimento de noções e aptidões de língua literária, meio de expressão do conhecimento, conhecimento específicos para uma carreira; uma última fase decisiva para desenvolvimento dos:

[...] valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma dos indivíduos, dever a uma escola criadora. (IBIDEM, P.39).

Podemos observar nas contribuições dos socialistas Proudhon, Bakunin, Robin, Pistrak e Gramsci, apesar de suas divergências teóricas e políticas, aspectos similares em suas contribuições sobre a educação, como: 1. A compreensão de que a escola, assim, como outras instituições sociais, são produto e produtoras da organização social e modo de produção de seu tempo, por isso se organiza de modo excludente e diferente para as diferentes classes sociais na sociedade burguesa; 2. A consciência de que a transformação da escola está relacionada com a transformação da sociedade, ou seja, a escola é instrumento de reprodução da ordem ao mesmo tempo em que é espaço de contradições e luta, tendo lugar destacado na transformação ou manutenção da ordem; 3. O trabalho como

categoria central da organização pedagógica, assim como o fim da separação entre trabalho manual e intelectual, na produção e na escola; 4. A defesa da educação comum a todos, o direito dos indivíduos de se apropriarem dos conhecimentos e técnicas historicamente produzidas e socialmente úteis, ao mesmo tempo em que possam explorar e desenvolver suas habilidades, criatividade e aptidões de forma livre, a fim de reforçar o fim das classes sociais; e 5. A importância do desenvolvimento da autonomia e participação dos estudantes de forma consciente e ativa na sua vida escolar individual, nas decisões coletivas e atividades organizativas e diretivas da escola e em todas as dimensões da sociedade.

Dessa forma, podemos afirmar que os intelectuais aqui mencionados da pedagogia libertária e da educação marxista concebem a formação integral a partir de uma visão de *totalidade* do homem, sua possibilidade de se expressar pelo trabalho e viver plenamente suas capacidades produtivas, intelectuais, corporais e políticas. Porém, compreendem que a escola não consegue a transformação educacional por si só, é preciso força da classe trabalhadora para transformar a sociedade e tomar a escola para si. Nesse sentido, de acordo com as contribuições de Saviani (2009, p. 75), podemos caracterizar essas propostas como *pedagogias revolucionárias*, críticas, que buscam a igualdade essencial entre os homens, em termos reais e não apenas formais, tendo como uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular, a transmissão do conhecimento e a difusão de conteúdos vivos e atualizados. Afirma que a pedagogia revolucionária:

[...] sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

Em contrapartida, como nos indica Cavaliere (2010), é no pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX que se desenvolve a compreensão de educação integral no Brasil. Em um momento de crescente urbanização e industrialização do país, aliados ao aumento de visíveis desigualdades sociais e mazelas à população, segmentos da

intelectualidade e políticos no poder elevaram o acesso à educação como um dos mecanismos de acesso à cidadania e melhoria das condições de vida.

A autora nos apresenta tendências que partem da visão de que escola deveria ampliar suas tarefas sociais e culturais. A autora destaca a influência do médico Miguel de Oliveira Couto (1865 -1934), desde 1927 presidente-honorário da Associação Brasileira de Educação, na propagação de uma linha de cunho elitista, higienista e disciplinador para a elaboração de políticas educacionais no Brasil, voltadas à população pobre. Cita a reforma de 1920 de São Paulo, protagonizada pelo então diretor da Instrução Pública do Estado, Sampaio Dória, que preconizava a ampliação do acesso à educação para “libertar o povo da ignorância” através do combate focado ao analfabetismo. Em sua reforma, impôs uma escola de jornada reduzida e conteúdo aligeirado, diminuindo a obrigatoriedade e gratuidade a dois anos de ensino primário, com jornada diária de 2 a 3 horas.

Posteriormente, a radicalização dessa visão elitista e higienista levou a formação de uma corrente mais autoritária, expressa pela Ação Integralista Brasileira (AIB), movimento de extrema-direita inspirado nos princípios do movimento fascista italiano, que tinha Plínio Salgado (1895-1975) como seu chefe nacional. Defendiam uma escola moralizadora, de maior controle social e que moldasse os indivíduos para servir aos interesses do *Estado Integral*. Em seus documentos, criticava uma educação de massas que se limitasse apenas à alfabetização e defendia a elevação do nível cultural da população, desenvolvendo os aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais dos indivíduos. A educação integral da AIB envolvia o Estado, a família e a religião, se opondo a uma concepção universalista, laica e pública de educação, e tinha como valores o “*sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais*” (IDEM, P.250).

Por outro lado, a autora nos apresenta uma corrente de caráter liberal, de um discurso republicano-democratizador que pretendia reconstruir as bases sociais para que o processo educativo fosse formador do caráter cooperativo, participativo e democrático do sujeito. Cita as reformas estaduais de ensino que ocorrem no Ceará, com Lourenço Filho em 1922, na Bahia, com Anísio Teixeira em 1925, em Minas Gerais, com Francisco de Campos em 1926 e no Distrito Federal, com Fernando de Azevedo em 1927, como sendo próprias dessa linha de pensamento, buscando a escolarização das massas, ampliando vagas e as funções escolares, o tempo de permanência da criança nas instituições de ensino (inclusive para alimentação) e melhores condições de funcionamento das unidades

escolares. Defendiam um currículo escolar que desenvolvesse atividades que contemplassem a formação cognitiva, física e estética.

Na ânsia por combater a ideia de massificação da educação simplificada e o entendimento da escola pública como meramente alfabetizadora e domesticadora das camadas populares, Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) e outros 26 intelectuais lançam o movimento de renovação da escola e o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. Segundo Cavaliere (2010, p.253), o termo “educação integral” aparece três vezes no documento, no sentido de ser “*direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação*” e trata da necessidade de a escola aparelhar-se de forma a “*alargar os limites e raios de ação*”, além da criação de instituições periescolares e postescolares de caráter educativo ou de assistência social.

Na busca por compreender o movimento renovador, Coelho (2009) destaca Anísio Teixeira como seu principal expoente e destaca em suas bases teóricas a influência do pragmatismo, fomentada especialmente pelo filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952), que fazia crítica à educação tradicional focada no cognitivismo. Assim, revela que a formação completa defendida por Anísio Teixeira tinha como objetivos:

[...] a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. (COELHO, 2009, P.89).

Ou seja, uma educação que visava não somente o acesso à escola, mas a formação para o trabalho e para a sociedade de modo a contribuir para o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico. De longa contribuição para o acúmulo teórico sobre a educação integral com bases pragmatistas e para a elaboração de políticas públicas educacionais, em especial no Distrito Federal, Anísio Teixeira se afasta da vida pública no período que correspondeu a Era Vargas, retornando ao Brasil após 1946 para assumir o posto de Secretário de Educação e Saúde da Bahia. Em 1950, implementou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, e é a partir desse marco que as propostas concretas de instituições de ensino público de educação e jornada integral, com base nos princípios do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, vêm a se concretizar.

Semeraro (2011) levanta o pragmatismo como base filosófica da pedagogia nova, destacando a influência da teoria darwinista (em sua concepção evolucionista de

conhecimento) e da psicologia experimental (no entendimento de que os processos da vida mental e os da vida corporal são instrumentos integrados de adaptação e de reação ao ambiente) para compreensão da produção do conhecimento. O autor nos apresenta Dewey como figura propulsora dessa pedagogia, contextualizando seu entusiasmo com o desenvolvimento capitalista e industrial e explicando as bases de seu discurso cientificista e da defesa insistente do método científico indutivo como metodologia de aprendizagem.

Dewey (1971) apresenta a necessidade de desenvolver uma filosofia da educação, ou seja, nova ordem de concepções que conduza a novas práticas, capaz de desenvolver uma escola de organização empírica e experimental, mais humana e mais de acordo com ideais democráticos, onde indivíduos desenvolvam autocontrole e atitude cooperativa, a capacidade de discriminação crítica e a habilidade de raciocinar. Para tanto, parte da crítica ferrenha à pedagogia tradicional e ao que considera equívocos de interpretação e práticas da pedagogia nova. O autor aponta como principal objetivo da educação tradicional preparar jovens para futuras responsabilidades por “meio da aquisição de um conjunto organizado de informações e de formas preestabelecidas de habilidades que constituem o material de instrução” e apresentação de “atitudes de docilidade, receptividade e obediência”, a partir da centralidade nos livros didáticos e no professor como detentor e transmissor do conhecimento. Dessa forma, caracteriza a educação tradicional como autoritária e artificial, fundada na transmissão do passado a novas gerações, “uma imposição de fora pra dentro e de cima para baixo”, que concebe o conhecimento como algo estático, produto acabado e sem processo histórico (DEWEY, 1971, p.20-21). Em contraponto, propõe uma educação progressiva que enfatize a individualidade, a atividade livre, o aprendizado pela experiência, o aproveitar das oportunidades do presente e contato com o mundo em constante processo de mudança. Trata a escola como uma comunidade que tem como principal recurso de controle social o modo de organização do trabalho em que “todos os indivíduos devem ter a oportunidade de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis” (IDEM, p.57), ou seja, o aluno deve ser participante do direcionamento de seus estudos. Compreende a experiência individual como verdadeiro local da aprendizagem, o âmbito em que se dá a interação entre organismo e meio “em um processo de metabolismo inteligente de adaptação e modificação, ao mesmo tempo” (SEMERARO, 2011, p.107). Esse processo, para Dewey (1971), se dá por meio *do método científico indutivo*. Para tanto, destaca a figura do professor como líder, aquele que:

[...] deve estudar as capacidades e necessidades do grupo particular de indivíduos com o qual ele está lidando e, ao mesmo tempo, deve organizar as condições que disponibilizem as matérias ou conteúdos de forma a proporcionar experiências que satisfaçam a essas necessidades e desenvolvam essas capacidades. (IDEM, P. 59-60).

Nesse caminho, reforça a importância do planejamento, das disciplinas e da organização por parte do professor para que ambiente se torne estimulante.

Saviani (2009) problematiza essa suposta ruptura da escola nova com os pressupostos da escola tradicional e nos traz alguns questionamentos interessantes quanto às suas similitudes. Analisa as transformações da burguesia quando essa se encontrava como classe revolucionária, possuía discurso de igualdade e reivindicava educação como condição de cidadania e direito de todos (período da Revolução Industrial e implantação dos sistemas nacionais de ensino, momento de estabelecimento da pedagogia tradicional e da ordem democrática), em contraposição à sua consolidação como classe hegemônica e seu discurso de enaltecimento das diferenças individuais e educação como direito de todos, mas de acordo com capacidades, interesses e ritmos de cada um (momento de estabelecimento da pedagogia nova). Para o autor, tal movimento que reclama a superação da pedagogia tradicional e a caracteriza como sendo medieval e pré-científica, na verdade se apresenta como proposta de recomposição dos interesses da burguesia na educação para sua manutenção no poder, já que uma educação de qualidade para todos clamada anteriormente poderia empoderar a classe dominada, essa, sim, de caráter revolucionário.

O autor ainda demonstra que o método científico indutivo era utilizado tanto pela pedagogia tradicional quanto pela pedagogia nova, em suas fases de preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e aplicação. Para ele, a diferença está no objeto de ensino: para a primeira é o produto da ciência e para a segunda é o seu processo de desenvolvimento. O autor aponta que a escola nova não alterou significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares devido, entre outros fatores, ao seu alto custo, que permitiu ser uma experiência isolada e circunscrita em grupos de elite. Considera, portanto, a pedagogia nova como uma pedagogia *não-crítica*, assim como a pedagogia tradicional, pois também compreende a exclusão educacional e a falta de democracia nas relações escolares não como aspecto inerente da organização social vigente, mas como um problema de cunho metodológico a ser resolvido pela mudança de ordem metodológica e organizativa no interior da escola.

É importante destacar que o sistema de educação e de formação humana que germinou na Grécia Antiga (século VIII a.C.) e se cristalizou na Grécia Clássica (século V d.C.) denominado de *Paideia grega*, concebia a educação integral abrangendo os aspectos intelectuais, físicos, metafísicos, estéticos, éticos, sociais, filosóficos e políticos. Tratava-se de uma formação que não hierarquizava experiências, saberes, conhecimentos, e percebia-os de modo complementar e fundados radicalmente no social.

A concepção de educação integral tomada tanto pelos iluministas das revoluções político francesa, econômica inglesa, social americana e quanto pelos revolucionários socialistas russos se distancia da racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura popular e se vincula a racionalidade moral-prática, científica-tecnológica e ética-do direito. (SANTOS, 2007). Tanto os autores libertários do iluminismo quanto os revolucionários socialistas restringem o conceito de educado integral.

Para Arroyo (1988) a educação integral moderna tem origem na busca por espaços isolados de educação que pudessem agir de modo total no sujeito e, assim, formar sábios, guerreiros, monges, eclesiásticos, príncipes, homens de armas, letras ou operários, a partir de métodos e conteúdos que abrangessem o aspecto intelectual, moral, espiritual, físico, a personalidade, ou seja, um ambiente totalmente moralizante, “no dizer de E. Goffman, *instituições totais*, ou na visão de E. Durkheim, *comunidades morais*” (ARROYO, 1988, p.4).

### **1.1 As proposições do empresariado para a educação integral no Brasil e o movimento *Todos Pela Educação***

Apesar de não se tratar de uma contribuição teórica e metodológica sobre a educação integral, consideramos ser pertinente analisar algumas produções e apontamentos do movimento do empresariado no que diz respeito à educação integral por compreender que suas influências repercutem nas políticas educacionais brasileiras e evidenciam certos aspectos ideológicos que embasam suas propostas. Além da concepção reducionista de educação integral construída na fronteira entre racionalidade técnico científica e processo de desenvolvimento, de acordo com Almeida e Dutra (2014), a partir dos anos 1980 e 1990 há um fortalecimento das influências de instituições financeiras internacionais, como

Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), na elaboração das políticas educacionais brasileiras, sobre os quais as autoras destacam:

Entre eles, o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado em 1990, na sede das Nações Unidas, em Nova Iorque onde foi assinada a "Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança" e a adoção do "Plano de Ação" para a década de 1990, estando em pauta, assuntos ligados à educação e à saúde da criança (UFSC, 2013). No Brasil as indicações das discussões realizadas nesses encontros passaram a fazer parte das justificativas de políticas públicas voltadas à criança e ao adolescente.

O momento, marcado por mudanças importantes no modo de produção capitalista com o advento do toyotismo e do neoliberalismo econômico, era de uma maior fragmentação do trabalho e da especialização do processo produtivo em escala mundial, que significaram para os países periféricos a precarização e as flexibilizações de direitos trabalhistas, as restrições dos investimentos estatais em serviços públicos, a introdução da concepção de qualidade total na gestão pública e a intervenção direta do poder privado nas instâncias públicas a partir de privatizações, terceirizações e parcerias público-privadas, não ficando a educação pública de fora desse rearranjo. Como tendências dessa política, surgem os apostilamentos que aprofundam o aviltamento dos conteúdos e o esvaziamento do saber e da autonomia docente, a implementação das avaliações padronizadas em larga escala, os índices ranqueadores das unidades educacionais e redes de ensino, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o PISA (Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o bônus por desempenho aos professores, o que demonstram a lógica neoliberal, meritocrática e mercantil na escola. A ampliação da educação em tempo integral aparece como proposta uma faceta dessa política.

Indo ao encontro das diretrizes determinadas pelos organismos internacionais, um dos movimentos do empresariado que se articula como proponente de políticas públicas brasileiras é o *Todos Pela Educação*. Esse movimento, em seu site oficial, destaca *cinco metas, cinco bandeiras e cinco atitudes* que orientam suas ações. Aponta entre as suas bandeiras a ampliação da oferta de Educação Integral, diagnosticando que a “exposição ao ensino” no Brasil é muito baixa, ainda mais se considerados os fatores como “o envolvimento de docentes em atividades burocráticas, a ausência de professores, o uso de tempo do educador no combate à indisciplina ou mesmo a falta de infraestrutura de

algumas salas de aula” (Em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-bandeiras/>>. Acesso em: 14 dezembro 2014.):

Assim, o *Todos Pela Educação* acredita que é prioritário o cumprimento efetivo das quatro horas diárias obrigatórias e o aumento da exposição ao ensino, associado à melhora das condições de aprendizagem e do funcionamento das escolas. Também se faz necessário colocar em prática a Educação integral nas áreas mais vulneráveis do país, como o campo e a periferia das metrópoles urbanas, a fim de equalizar as oportunidades educacionais (IBIDEM).

Nesse sentido, a Fundação Social Itaú, mantenedora do *Todos pela Educação*, publicou um livro intitulado *Tendências para a educação integral*, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), e nesse documento defendem como propósitos da educação integral:

- garantir a crianças e jovens, em situação de maior vulnerabilidade social, o direito de aprender, que não se restringe ao acesso à escola;
- promover equidade e inclusão social por meio de experiências educativas;
- tirar crianças da situação de abandono e protegê-las, oferecendo educação de melhor qualidade;
- influenciar positivamente nos resultados do Ideb (enfrentar a evasão e a repetência escolar; melhorar a aprendizagem);
- elevar a qualidade da educação pública ofertada;
- agir no desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando o seu repertório de referências e conhecimentos por meio de experiências artísticas, culturais, esportivas, científicas. (FUNDAÇÃO SOCIAL ITAÚ et.al., 2011, p.36).

Os proponentes liberais da educação de tempo integral compreendem que uma maior exposição ao ensino corresponde a um maior aprendizado por parte dos estudantes, sem realizar um diagnóstico mais profundo das causas do fracasso escolar e das desigualdades sociais e sem propor mudanças profundas na organização escolar atual. Além disso, suas propostas de maior tempo na escola tendem a ser realizadas a partir de oficinas de reforço escolar, atividades de caráter socializante, artístico e de recreação no contraturno, sem relação pedagógica com as atividades ditas escolares. Também é destacada a preocupação do movimento empresarial em aumentar os índices de desempenho das avaliações em larga escala e melhorar o IDEB, legitimando a ideia de meritocracia e competitividade inerentes ao livre-mercado. Nesse sentido, de acordo com

Frutuoso (2014), podemos incluir o Programa Mais Educação do governo federal, criado Portaria Ministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010, no bojo das propostas liberais.

Como o próprio PNE/2014 (Lei nº 13.005/2014) aponta, há nesse decreto uma concepção de educação integral presente, e é a que mais será incentivada pelo governo federal. No documento “Educação Integral – Texto referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009, p.29) há a afirmação que o problema da exclusão, evasão e repetência escolar deriva da falta de *diálogo* entre instituição escolar e sociedade, sendo que a primeira não compreende as novas tarefas que lhe estão colocadas no mundo contemporâneo. Assim, o mesmo documento (IBIDEM, P.17-18), estabelece como desafio duplo da escola assumir a *educação e proteção* da infância e juventude, a partir da ampliação do tempo (jornada) e espaço (território) que a unidade educacional deve promover para vivenciar “[...] novas oportunidades de aprendizagem, para reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global”. O documento afirma ainda que instituir o debate de construção da Educação Integral passa por criar estratégias que assegurem à juventude:

[...] acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática. Trata-se de instituir uma mobilização consequente para a formação que reconheça a diversidade como patrimônio imaterial fundamental da sociedade, que incentive a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos. (IBIDEM, P. 27-28).

Para tanto, defende a implicação de oferta de serviços públicos para a educação integral conjugada à proteção social a partir de políticas integradas (intersetoriais, transversalizadas) entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura. Parte da concepção de tempo qualificado, como aquele que é utilizado para atividades educativas diferenciadas, de modo a contribuir para a educação integral, entendida como aquela que supera “a fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente” (IBIDEM, P.28). Defende, por fim, a ampliação do tempo em *qualidade* e em *quantidade*, ou seja, a extensão, também, da jornada escolar diária.

Apresenta de forma explícita a política de Educação Integral como vinculada à melhoria das metas de desempenho escolar expressados no IDEB, a saber, a proeficiência

em Língua Portuguesa, com foco na leitura, e em Matemática, com foco em resolução de problemas, como mensura a Prova Brasil (IBIDEM, P.30).

O discurso do empresariado, que também pode ser percebido no documento de referência do Programa Mais Educação, revela uma preocupação com a vulnerabilidade social e abandono dos jovens. Arroyo (1988, p.15) nos convida a uma reflexão a respeito do caráter assistencial da escola pública em tempo integral e sua relação com a concepção da pobreza como problema essencialmente moral que essa escola pretende resolver:

Neste contexto, a pobreza material passa a ser desprezada e inadmitida. Esta não é vista como produto das relações materiais que se dão no nível da produção, com a exploração do trabalhador por parte do proprietário dos meios de produção. Sendo a riqueza vista como resultado apenas da vontade, do espírito de empreendimento, do esforço e do empenho pessoal de cada um em seu trabalho, a pobreza material é condenada, pois só se sujeitam e ela os ociosos, os vagabundos, os bandidos, aqueles que, por sua pobreza espiritual, não se empenham em tornar-se, também, proprietários de riqueza material.

Assim, a pobreza, o crime e a marginalidade podem ser combatidos com o jovem saindo do seio do convívio familiar e comunitário, geradores dessa moral, e aumentando sua estada na escola em tempo integral, formadora de valores, hábitos e espírito adequados (IDEM, P.16). Para discurso do empresariado, a escola em tempo integral funcionaria como um ambiente seguro para a família deixar o filho, aumentando sua possibilidade de aprendizado e empregabilidade.

Alves (2006) discute o aumento do desemprego estrutural no capitalismo e sua relação com a universalização e aumento do tempo obrigatório da escola aliados a programas de assistência social, como mecanismos de absorção da juventude desempregada para evitar crises sociais maiores. A partir dessa análise, questiona o discurso de requalificação profissional presente nas propostas liberais de educação pública, apontando o conceito de *totalidade do pensamento* como saída para a classe trabalhadora massacrada por uma educação de conteúdo aviltado e trabalho altamente especializado. Retomando Marx, o autor alerta:

Ao discutir a necessidade histórica de o proletariado transformar-se em classe para si, através da consciência de classe, o pensador alemão não estava falando de outra coisa senão do caráter imprescritível de que se reveste o domínio da totalidade pelo trabalhador. (ALVES, 2006, P.150).

Nesse contexto de conhecimento e trabalho fragmentado, demonstra o equívoco dos apontamentos supostamente integradores do conhecimento a partir de abordagens *interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares*:

Sem entrar nas nuances que possam diferenciar essas formas de abordagem, afirma-se que, ao buscarem superar a visão parcial do especialista através do concurso de um conjunto de especialistas de diferentes áreas do conhecimento, terminam por produzir uma soma eclética de elaborações marcadas pela especialização. Em vez de superar a limitação posta pela especialização do saber, tais alternativas agravam os resultados. Estes deixam de ser um corpo marcado pelo olhar enviesado de um especialista para tornar-se uma massa não integrada de conhecimentos, produzida por tantos olhares enviesados quanto forem os especialistas reunidos. (IBIDEM, P.151).

As reflexões sobre o movimento do empresariado para a educação brasileira e a discussão sobre as concepções teóricas e metodológicas realizadas neste capítulo serão subsídios para a análise das experiências de escolas públicas de tempo integral existentes no Brasil.

## **2 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL**

Se fossemos infinitos  
Tudo mudaria  
Como somos finitos  
Muito permanece.  
(BERTOLD BRECHT)

Nesse capítulo, elencamos algumas experiências de Educação Pública Integral no Brasil, que consideramos mais expressivas no cenário educacional brasileiro. Cavaliere (2009) contribui ao realizar uma lista extensa de experiências de jornada ampliada vivenciadas nas redes públicas das capitais e Estados do Brasil, a saber, em Belo Horizonte o Programa Escola Integrada, de 1996; em São Paulo capital, o programa São Paulo é Uma Escola, de 2005; no Rio de Janeiro, o Programa de Extensão Escolar, de origem nos CIEPs; em Curitiba, Os Centros de Educação Integrada, da década de 1980; em Minas Gerais o Programa Estadual Aluno em Tempo Integral, de 2005; em São Paulo o programa Escola de Tempo Integral, de 2004; em Santa Catarina o Projeto Escola Pública Integrada, de 2003, envolvendo estado e municípios; além de levantar algumas outras experiências municipais. Nesta pesquisa, levantamos algumas experiências, duas de caráter renovador, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e os Centros Integrados de Educação Pública; duas de caráter liberal, com os Centros Integrados de Apoio à Criança de Adolescentes/Centro de Atenção Integrada à Criança e Adolescente e Programa Mais Educação.

### **2.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro**

A implementação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, na cidade de Salvador, foi um marco nas propostas brasileiras concretas de instituições de ensino público de educação e jornada integral, caminhando na contramão das propostas educacionais em vigor na época de sua instituição, que aligeiravam o conteúdo e encurtavam o tempo do estudante na escola.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro de Anísio Teixeira tinha capacidade para quatro mil estudantes, de sete a quinze anos, que frequentavam a instituição das 7h30 às 16h30. Era um complexo educacional com quatro escolas-classe, onde eram realizadas

atividades escolares estrito senso, e uma escola-parque, onde aconteciam atividades diversificadas, composta por pavilhão de trabalho; setor socializante; pavilhão de educação física, jogos e recreação; biblioteca; setor administrativo e almoxarifado; teatro de arena ao ar livre e setor artístico. Sobre essa organização, Coelho (2009, p. 91) avalia que expressa uma visão que dissocia as atividades escolares das demais, compreendidas como mais prazerosas, podendo caracterizar “uma concepção de educação integral em que formação completa não é vista integradamente”.

Na escola-parque estudantes eram agrupados por idade e também por interesses. Alimentavam-se e tomavam banho, além de prever a construção de residências para 5% dos estudantes que comprovadamente eram abandonadas e ali viviam. Havia restaurante, lavanderia, padaria e banco. Segundo Cavaliere (2010), Anísio Teixeira vislumbrada um espaço que lembraria uma universidade infantil e que ofereceria aos estudantes uma mostra da vida em sociedade e tinha como meta implementar mais nove centros como esse.

Para o pedagogo, a “educação é vida e não preparação para a vida” (CAVALIERE, 2010, P.258), devendo permitir aos estudantes uma vivência democrática, que lhes possibilitasse reconstruir a experiência, que também é pensamento. Suas propostas inspiraram a implementação de escolas-classe e escolas-parque no Distrito Federal. Após 1964 e a ditadura militar, Anísio Teixeira se afasta da vida política, suas propostas educacionais não ganham continuidade e suas contribuições sobre educação integral são esquecidas por vinte anos. O debate retorna nos anos 80 e 90, com Darcy Ribeiro e a implementação dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), no Rio de Janeiro.

## **2.2 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)**

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) fizeram parte do 1º e 2º Programa Especial de Educação (PEE) do Estado do Rio de Janeiro, que ocorreram durante os dois governos de Leonel de Moura Brizola (1922-2004), nos anos de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994. De acordo com Bomeny (2009, p.144), estes programas previam um esforço do Estado para que diversos aspectos da assistência social estivessem contidos nos CIEPs, tais como educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, alimentação, reforço psicológico e assistência familiar.

A autora destaca a figura de Darcy Ribeiro (1922-1997) para a concretização desse projeto e o descreve como um intelectual que combinava uma “*Sociologia engajada*,

*universalista, militante, com uma Antropologia compreensiva, voltada para o singular e para a interpretação fincada em seus próprios termos*”, atribuindo a um encontro desde com Anísio Teixeira, em 1952, parte de sua militância pela educação pública e orientação escolanovista. Para ela, Darcy Ribeiro compreendia a Educação como chave para o desenvolvimento nacional, sendo o meio de médio prazo mais eficaz para a *redenção brasileira*, que seria a incorporação de benefícios restritos à elite ao povo. Com base nos conceitos de Norbert Elias sobre o processo civilizador, defendia ser a escola pública, aberta a todos, em tempo integral, chave para que crianças entrassem em contato com códigos de sociabilidade e preparo pra a vida em sociedade, em “ação contínua, deliberada, lenta, duradoura e sempre inconclusiva, na direção de formação de hábitos e valores de atitudes socialmente aceitáveis para a convivência coletiva” (IDEM).

O primeiro CIEP foi inaugurado em 1985, na capital do estado do Rio de Janeiro, sendo inaugurados posteriormente cerca de 500 unidades, que correspondia a 10% do alunado do estado. Para Coelho (2009, p.92), a implementação dos CIEPs nas décadas de 80 e 90 foi “uma das mais polêmicas experiências de educação integral realizadas no país”. Inspirados em Anísio Teixeira e projetados por Oscar Niemayer, era em cada prédio escolar criado que ocorriam integradamente as atividades compreendidas tradicionalmente como “escolares” e as ditas “diferenciadas” ou “complementares”. Assim, segundo a autora, em destacada diferenciação com a proposta de Anísio Teixeira, é possível identificar uma compreensão mais articulada entre as atividades educativas e a não hierarquização entre as mesmas. Cada CIEP tinha três blocos, um que continha salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório, áreas de apoio e recreação; outro em que ficava o ginásio coberto (com quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiário), utilizado também para apresentações teatrais, shows de música e festas; e por último um de forma octogonal que abrangia a biblioteca e, sobre ela, a moradia dos alunos-residentes.

Cavaliere (2007) nos relata que a maioria dos CIEPs não conseguiu permanecer para além das duas fases de implementação, em função do hiper-dimensionamento do programa estadual que buscava consolidar um padrão de funcionamento pedagógico nas unidades. Apenas aquelas unidades que mantiveram o tempo integral de funcionamento por mais tempo foram aquelas que resistiram ao desmonte de sua proposta inicial.

Com o duplo desmonte, muitas das escolas de tempo integral da rede estadual, especialmente as da região do Grande-Rio, tornaram-se “escolas abandonadas” confusas, problemáticas, rejeitadas pelo próprio sistema,

sem projeto e sem condições de administrar sequer seu espaço. Foram assim estigmatizadas como escolas para crianças sem cuidados familiares, semi-marginalizadas. Situadas em regiões abandonadas pelo poder público, subsumiram à ineficiência geral do sistema escolar estadual e às condições de miséria local. Nesses casos, pensando-se na ideia de “criação de padrão” o efeito obtido foi exatamente o contrário do que se esperava. (IBIDEM, P.8).

### **2.3 Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) e Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs)**

De acordo com Almeida e Dultra (2014), a criação dos Centros Integrados de Apoio à Criança foi apresentada no “*Projeto Minha Gente*”, do Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), que trazia como justificativa contribuir para a resolução de problemas sociais ligados à pobreza da população. Foram construídas unidades físicas em diferentes Estados (a meta era construir cinco mil unidades) com oferta de “educação, assistência, saúde e promoção social” (ALMEIDA E DULTRA, 2014, P. 127), a partir da articulação de um conjunto de programas para a prática da atenção integral. Dentre os programas existentes estava o Programa Escolar, não como centro, mas como parte integrante. Cada instituição tinha autonomia para elaborar suas propostas pedagógicas, devendo incluir as atividades dos demais programas assistenciais existentes. O documento norteador *Concepção Geral do Projeto Minha Gente* indicava que a organização do tempo deveria articular o trabalho *formal*, dedicado aos conteúdos básicos curriculares, *menos formal*, relacionados às atividades de laboratórios e oficinas, e *próximos da informalidade*, momentos de integração como cultura e esporte (BRASIL, 1992, P.88-93), evidenciando uma hierarquização entre os diferentes campos do conhecimento.

Segundo as autoras, o Projeto passou por muitas mudanças, esteve vinculado a diferentes Ministérios, chegou a mudar a nomenclatura das unidades para Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), que passaram a fazer parte do PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, detalhada pela Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993 e no Decreto nº 1.056, de 11 de fevereiro de 1994), tendo fim em 1995 (IDEM, P.129). De acordo com Marques (2007, p. 45), o CAIC foi concebido por Murílio Hingel, Ministro da Educação do governo Itamar Franco e que, além de prever a construção de 450 CAICs, atuou em diversas mudanças na política educacional tais como:

[...] a descentralização da merenda escolar, avaliação e descentralização do livro didático, estruturação do programa de destinação de recursos diretamente para as escolas, sistemas de avaliação da educação básica, Sistema Nacional de Educação Tecnológica, Plano Decenal de Educação para Todos.

Almeida e Dultra (2014, p.130) apontam que pesquisas estatísticas da época demonstraram que a maioria das unidades concentrou-se em Programas Escolar, Creche e Pré-Escolar e pouquíssimas declararam atender em tempo integral. O alto custo de funcionamento para as prefeituras e os governos fez com que a maioria acabasse por atender os alunos de modo convencional. Resultou em uma proposta liberal, de apelo eleitoral e com concepção de educação integral dentro dos marcos da assistência social e ampliação da jornada escolar a partir de atividades suplementares.

#### **2.4 Programa Mais Educação**

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Ministerial nº 17/2007 e pelo Decreto no. 7.083/2010, busca ampliar o tempo do aluno na escola para sete horas diárias ou mais, como indica a sexta meta do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), através de oficinas e atividades complementares no turno e contraturno, ofertadas por voluntários. No seu artigo 1º, parágrafo 2º, afirma:

A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2010)

De acordo com a Fundação Social Itaú et.al (2011, p.12):

A iniciativa é coordenada pela Diretoria de Educação Integral do MEC e secretarias estaduais e municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O Programa promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a

coordenação da escola e dos professores. No ano de 2010 o Mais Educação estava presente em cerca de 10.000 escolas públicas, com Ideb abaixo da média nacional e localizadas em capitais, regiões metropolitanas e cidades com mais de 90 mil habitantes.

O Programa, de livre adesão pelas escolas, através de recursos suplementares diretos para a escola, busca garantir que as unidades educacionais de ensino fundamental possam gerenciar de modo autônomo recursos que envolvam a contratação de oficinairos, aquisição de materiais permanentes e de custeio, aquisição de alimentação para os alunos. Até então, a principal aposta do governo federal para cumprimento da meta de ampliar para 50% a quantidade de unidades escolares com atendimento em período integral.

O Programa Mais Educação tem recebido críticas das entidades sindicais e científicas nacionais vinculadas à área de Educação, pois ele desconsidera que a ampliação do tempo do aluno na escola implica em um

[...] conjunto articulado de políticas de formação inicial, formação continuada e políticas de carreira, remuneração, condições de trabalho, de responsabilidade dos sistemas de ensino, que requerem simultaneidade de ação, para que possam produzir melhorias substantivas no sistema educacional do país. (WEBER, 2015, p. 510).

### **3 O APARATO LEGAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS APÓS CONSTITUIÇÃO 1988 PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Decreta-se que nada será obrigado  
nem proibido,  
tudo será permitido,  
inclusive brincar com os rinocerontes  
e caminhar pelas tardes  
com uma imensa begônia na lapela.

Só uma coisa fica proibida:  
amar sem amor.  
(THIAGO DE MELLO)

Neste capítulo, analisaremos as leis nacionais que estabelecem diretrizes para a Educação Integral nas instituições públicas de educação. Levantamos alguns trechos e termos nas leis que consideramos carregar consigo significados e conceitos que podem induzir à compreensão da educação do sujeito para além do seu aspecto cognitivo, além de orientações referentes à ampliação da jornada diária escolar e extensão do tempo de escolaridade do estudante.

A Constituição Federal de 1988 não faz uma referência específica à educação integral em seu texto, mas podemos inferir sua preocupação com a formação ampliada do cidadão a partir da apresentação da educação como primeiro direito social a ser garantido pelo Estado (presente em seu Art.6º) e do texto do Art. 205º, que diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, P. 23).

O Art.2º da LDB/96 também aponta como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o que pode indicar o foco na formação integral do sujeito, inclusive sob o aspecto político e produtivo.

A própria Portaria Ministerial nº 17/2007 traz em seu preâmbulo um extenso arcabouço legal que orienta sua política de educação integral. Resgata da CF de 88, em seu Art. 227º:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (IBIDEM, P.25).

Destaca o Art. 217º da Carta Magna, ao definir o esporte como dever do Estado e direito de cada um, reforçando o compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da *formação integral* de crianças, adolescentes e jovens. Traz o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que defende que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, além do Art. 34º que determina no ensino fundamental jornada diária mínima de quadro horas de trabalho efetivo em sala de aula, devendo ser progressiva ampliação do período de permanência na escola.

Outra lei citada na Portaria Ministerial nº 17/2007 é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), pois garante às crianças e aos adolescentes a *proteção integral* e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o *desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade*, denunciando aspectos da formação humana que vão além do cognitivo.

O preâmbulo da Portaria Ministerial nº 17/2007 identifica:

[...] a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos. (MEC, 2007, DISPONÍVEL EM: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf) > ACESSO EM 23 OUT. 2016).

Portanto, afirma ser papel do Estado articular as políticas sociais para a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, ressaltando a importância do caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a

co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local. Levanta, nesse caminho, a importância:

[...] do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, do papel das atividades pedagógicas e sócio-educativas no contraturno escolar à prevenção de ruptura de vínculos familiares de crianças e adolescentes; [...] a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento. (MEC, 2007, DISPONÍVEL EM: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)> ACESSO EM 23 OUT. 2016).

O PNE 2014-2024 reafirma o movimento de aumentar o acesso e a permanência dos estudantes na escola através do prolongamento da obrigatoriedade da escolarização básica (iniciando aos quatro anos e encerrando aos 17 anos e incluindo o Ensino Médio no bojo da educação básica), intenção de universalização do ensino em seus diversos níveis e instituição de maior tempo de jornada diária escolar. Prevê em sua meta de número 6:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (BRASIL, 2014, DISPONÍVEL EM: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> ACESSO EM: 23 OUT. 2016).

Em sua estratégia de número 6.1 destaca que a oferta de educação em tempo integral seja de jornada igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, “com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB - Parecer CNE/CEB no.07/2010 e Resolução CNE/CEB no.04/2010) apresentam a educação como direito humano *individual e coletivo*, sendo o seu acesso condição para habilitar no sujeito o exercício de outros direitos como *cidadão pleno*. Ressaltam que:

*A educação é, pois, processo e prática em se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem,*

se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (CNE/CEB, 2010, P.16. GRIFOS DO AUTOR).

Reforçam a necessidade de problematização do atual “desenho organizacional da instituição escolar”, que não corresponde às singularidades dos sujeitos que a compõem e propõem a articulação entre as dimensões do *educar* e do *cuidar* na escola, revelando também a preocupação com a plenitude da formação do sujeito:

Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (IBIDEM, P.18).

As Diretrizes relacionam o cuidar/educar com a internalização consciente dos eixos norteadores aliados à internalização do valor do comportamento ético e estético, “um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo”. Enfim, expressam sua concepção de educação integral como orientadora do processo pedagógico:

Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. (IBIDEM).

O documento reflete, ainda, sobre o conceito de cidadania e do desafio da educação brasileira de propor uma escola emancipadora e libertadora, formadora do sujeito para a vida social, participativo das decisões públicas, de modo a “obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas” (IBIDEM). Traz uma preocupação com melhoria dos índices e avaliações

de desempenho dos estudantes e orientações para organização curricular que tenha como base a *multidimensionalidade*, privilegiando trocas, acolhimento e aconchego. Retoma a necessidade de ampliação da permanência do estudante na escola, vinculando a quantidade à qualidade do tempo, apontando a questão do padrão mínimo de qualidade, os investimentos de recursos necessários para gradualmente levar a uma educação integral e a diversidade das atividades de aprendizagens, de modo que sua incorporação efetiva e orgânica no currículo se dê de modo pedagogicamente planejado e acompanhado. Diz que a escola deve:

[...] acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se construir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento [...]. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar um papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural [...]. (IDEM, P.27).

Estabelece uma *parte básica comum* e uma *parte diversificada* do currículo e orienta que a organização e gestão curricular extrapole a sala de aula e atuem dentro da abordagem didático-pedagógica multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, baseando-se nas disciplinas, definindo de modo coletivo e com a participação da comunidade a matriz curricular, os eixos temáticos e redes de aprendizagem, integrados à disciplina. A base comum nacional é formada pela Língua Portuguesa, Matemática, conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política (especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena), Arte, Educação Física e Ensino Religioso, enquanto a parte diversificada deve ser organicamente planejada e gerida de modo que as tecnologias da informação e comunicação perpassem transversalmente as disciplinas, podendo ser organizadas em temas gerais ou eixos temáticos.

Está posto como objetivo do Ensino Fundamental, no Art.24º da Resolução CNE/CEB no.04/2010:

- I- desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais trazem elementos mais concretos para a efetivação da proposta de Educação Integral no Brasil, porém, o Parecer e a Resolução não realizam grandes reflexões sobre as raízes dos problemas sociais brasileiros e como a educação se insere nesse contexto, apenas a constatação da existência de uma exclusão educacional que se resolverá a partir da oferta de uma educação multidimensional, o que também resolverá o problema de acesso e exercício de outros direitos sociais.

#### 4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE CAMPINAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A mão que toca um violão  
Se for preciso faz a guerra,  
Mata o mundo, fere a terra.  
A voz que canta uma canção  
Se for preciso canta um hino,  
Louva à morte.  
Viola em noite enlustrada  
No sertão é como espada,  
Esperança de vingança.  
O mesmo pé que dança um samba  
Se preciso vai à luta,  
Capoeira.  
Quem tem de noite a companheira  
Sabe que a paz é passageira,  
Prá defende-la se levanta  
E grita: Eu vou!  
Mão, violão, canção e espada  
E viola enlustrada  
Pelo campo e cidade,  
Porta bandeira, capoeira,  
Desfilando vão cantando  
Liberdade.

(MARCOS VALLE / PAULO SÉRGIO VALLE)

Este capítulo analisará os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) da EEI Professor Zeferino Vaz do ano de 2014, ano de implementação da Educação Integral, e de 2105, documentos que nos permitem perceber as avaliações da comunidade escolar sobre a implementação e algumas propostas de alterações. Não analisaremos o PPP deste ano (2016) em virtude de estar em processo de aprovação até o momento de solicitação dos documentos na Unidade Educacional pela pesquisadora. Para analisarmos os PPPs referidos, é fundamental olharmos o conteúdo do *Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas, decretado no DOM de 10 de março de 2014, através da Resolução SME n° 05/201*, que dá diretrizes para o funcionamento administrativo e pedagógico das duas unidades piloto, a EEI Professor Zeferino Vaz e EEI Padre Francisco Silva.

Para tanto, iniciaremos esse capítulo com um breve histórico e caracterização da unidade educacional pesquisada. A EEI Professor Zeferino Vaz está localizada no bairro Vila União, situado na região sudoeste do município de Campinas, há dez quilômetros

do centro da cidade, atendendo alunos do bairro e adjacências. No mesmo quarteirão estão duas escolas estaduais, uma unidade que atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e outra que atende do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, além de uma unidade de Educação Infantil homônima. Os PPPs contam que o bairro surge no final dos anos 60 e início de 70, a partir da política governamental de esvaziar a região metropolitana de São Paulo e criar pólos industriais nas cidades do interior, que intensificou o processo de periferização da cidade de Campinas com chegada de famílias operárias que buscavam conciliar a moradia com o trabalho, surgindo, por exemplo, o Parque Residencial Vila União. Nos anos 80 o bairro passa por uma ocupação de famílias sem-teto, que sofrem reintegração de posses, mas retornam, ganhando em agosto de 1989 a regularização do terreno, propriedade até então da Caixa Econômica Federal (CEF), sobre o que nos conta o PPP (2015, p. 6):

De acordo com a proposta, a C.E.F. realizaria um grande empreendimento imobiliário nos aproximadamente 1,5 milhão de m2 criando cerca de 5,2 mil unidades habitacionais entre casas, apartamentos e cessão de lotes urbanizados. O ousado projeto demorou a ser cumprido levando, em 1993, cerca de duzentos associados a ocuparem seus lotes e retomarem a luta por moradia digna e infraestrutura, conforme a proposta inicial. Unidade escolar, água e saneamento passaram a ser demandas que permearam o conturbado, porém vitorioso surgimento do “*Complexo Vila União*”, um cenário histórico que abriga e reflete um grande momento de mudanças na história da cidade de Campinas em consonância com outros movimentos de mesmo vulto em outras importantes metrópoles brasileiras.

Desta vitoriosa luta por moradia digna e demais direitos sociais que, além da instalação de rede de água e esgoto, pavimentação, energia elétrica e comércio, os moradores conquistam, em 30 de abril de 1994, a inauguração do CAIC Professor Zeferino Vaz, que funcionou neste ano atendendo somente Ensino Fundamental, com 27 classes de 36 alunos cada. O Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), conhecido carinhosamente como Caiquinho, o Supletivo e a Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC) começaram a funcionar somente em 1995. O PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), do qual os CAICs faziam parte, garantia que houvesse na unidade subprogramas de outras áreas como *saúde*, através de equipe de dentistas para prevenção e tratamento, *cultura*, que envolvia a biblioteca e eventos com danças, artes cênicas, xadrez, e *esporte*, com

atividades complementares do currículo de Educação Física, oferecendo modalidades esportivas como judô, karatê, futebol e tênis. Como vimos no capítulo 2, a experiência do CAIC como parte do PRONAICA tem fim em 1995. Ainda hoje a unidade conta com parcerias e projetos de saúde bucal, acuidade visual e atendimento aos alunos com deficiência na ADACAMP, APAE, Pró-visão e CAPS e carregava, até 2013, o CAIC em seu nome.

Por ter sido construído como um CAIC, a EEI Prof. Zeferino Vaz conta com uma infraestrutura ímpar e cheia de potencialidades se comparada a outras EMEFs da cidade de Campinas. Atualmente, a infraestrutura da unidade conta com 26 salas de aula, uma sala de brinquedos, uma cozinha, um anfiteatro, um refeitório, uma despensa, um sanitário feminino e outro masculino para funcionários, um pátio coberto, um campo de futebol, um ginásio de esportes com vestiários e arquibancada, uma quadra descoberta, duas salas de arte, uma biblioteca, um laboratório de ciências, dois sanitários masculinos e dois femininos, um sanitário adaptado à pessoa com deficiência, um sanitário feminino adaptado à pessoa com deficiência, três almoxarifados, um laboratório de informática, uma sala de educação física, uma sala de professores, uma sala de vice-diretor, uma sala da direção, um arquivo permanente, uma sala de secretaria, uma sala de audiovisual, uma copa, duas sala de recursos multifuncional, um parque infantil/playground, dois estacionamentos. Atendem estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 1º ao 4º termo de Educação de Jovens e Adultos, além de comportar atendimento de sala de recurso no período da manhã e tarde.

Segundo o Projeto Político Pedagógico de 2014 da EEI Professor Zeferino Vaz (Campinas, 2014), o interesse pela discussão e implementação da escola integral na referida unidade foi uma demanda da própria comunidade escolar, potencializada a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal em 2006 e da construção das Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental iniciadas em 2008 (com consolidação em 2011, no documento *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação – volumes I e II*). As reflexões organizadas sobre a educação integral na EEI Prof. Zeferino Vaz iniciam em 2010 e em 2012 a unidade realiza uma consulta sobre a Escola Integral reunindo pais, alunos, funcionários, professores e equipe gestora. Em 2013, formam uma comissão com a comunidade

escolar, para discutir a proposta de escola integral, juntamente com a comunidade da EMEF Padre Francisco Silva, representantes do Núcleo de Ação Educacional Descentralizada (NAED) de cada escola e Departamento Pedagógico (DEPE). De acordo com o PPP 2014 (CAMPINAS, 2014, p.105):

Esta comissão foi formada por representantes de pais, professores, equipe gestora, equipe educativa do NAED sudoeste e do NAED noroeste, DEPE entre outros, os trabalhos desta comissão gerou um relatório, o qual foi entregue ao DEPE em agosto de 2013. Este relatório sofreu algumas alterações, devido a impossibilidade de implementação de alguns pontos sugeridos pela comissão. Após estas alterações é que em 2014 foi publicado o “*Projeto Piloto para a Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas*”.

De acordo com o Projeto Piloto (SME, 2014) em sua apresentação, o *Programa Mais Educação*, implementado desde 2011 na rede municipal, também foi importante para que a Secretaria Municipal de Educação (SME) iniciasse reflexões acerca da escola de educação integral.

Em sua fundamentação teórica, o documento (2014, p.6-7) traz a educação integral como parte da atenção integral e garantia dos demais direitos humanos e sociais, em que os processos escolares se articulam com outras políticas sociais, a fim de garantir dentre outros direitos o sucesso escolar. Ressalva que a ampliação da jornada escolar somente não serve para elevar os índices de aprendizagem ou proporcionar proteção à juventude, que é preciso refletir sobre as diferentes dimensões da educação integral, considerar o sujeito em sua dimensão cognitiva, corpórea e afetiva. Afirma que o tempo e o espaço devem ser relacionados ao território em que está inserida a escola, de modo a promover novas oportunidades de aprendizagem e sociabilidade, para reapropriação pedagógica em diálogo com a comunidade local, regional e global. As estratégias da educação integral devem assegurar “o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática” (IDEM, p.8). Busca diferenciar a mera ampliação da jornada escolar e a educação integral apresentado a seguinte tabela (IDEM, p.8-9):

<b>AUMENTO DO TEMPO</b>	<b>EDUCAÇÃO INTEGRAL</b>
ampliação do tempo de permanência dos	reformulação da escola alterando e ampliando a

alunos com acréscimo de algumas disciplinas ou atividades complementares como dança, música, esporte ou mesmo reforço	oferta de conhecimentos articulados ente si e a compreensão da realidade
divisão em turnos – alunos pensando separadamente, de manhã aulas e a tarde atividades complementares	possibilidade de uma formação mais completa para o aluno enquanto ser humano e não apenas como estudante, conciliando os conteúdos didáticos com outros aspectos da vida
hiperescolarização: oferecer mais do mesmo	reorganização dos tempos, espaços e conteúdos para desenvolver os alunos de forma completa em sua totalidade
forma de dar ocupação aos alunos	cuidado para promover um trabalho que persiga a formação e o desenvolvimento humano amplo e múltiplo possível
aumenta-se o tempo, mas não existe um esforço em garantir a qualidade desse tempo ofertado aos alunos	as crianças e os adolescentes são incentivados a desenvolver diferentes formas de expressão, como a artística, física, intelectual, digital e social.

QUADRO 1 - RELAÇÃO ENTRE AUMENTO DO TEMPO DE PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA E EDUCAÇÃO INTEGRAL

FONTE: SME, 2014, P. 6-7

Ou seja, critica a educação integral como sendo apenas a extensão do tempo na escola para oferta de “mais do mesmo”, orientando uma ampliação do tempo com base na reorganização curricular, de tempo e espaço, pensando no múltiplo desenvolvimento do sujeito em seus aspectos intelectuais, artísticos, expressivos, físicos, digital e social, com o conhecimento interdisciplinar e atrelado à realidade.

O documento estabelece os seguintes objetivos para as unidades educacionais em tempo integral (e que aparecem nos PPPs estudados):

- Promover um ensino fundamental de excelência, sistematizando os conhecimentos acumulados pela humanidade e subsidiando a formação humana integral do estudante;
- Conjuguar a ampliação do tempo com a intensidade das ações educativas. Um tempo que deve proporcionar aos alunos aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas, desenvolver atividades artísticas e esportivas, enriquecendo seu universo de referências;
- Proporcionar uma formação humana integral, sólida e ampla que supere a formação escolar vigente;
- Oferecer à comunidade escolar estrutura adequada e possibilidade concreta de formação constante, de produção de conhecimento e produção do trabalho educativo de forma integrada e coletiva. (SME, 2014. P.10).

Resgata os princípios presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Campinas (RMEC) (2011), a saber, a *valorização da experiência extraescolar dos alunos; a promoção de uma postura*

*investigativa do aluno; apropriação e produção de cultura; articulação com o mundo do trabalho e; tematização das questões de classe, gênero, de sexualidade e étnico-raciais.*

Para analisar os aspectos metodológicos na EEI que podem ir ao encontro da educação integral e que podem ser diferenciais em relação às demais EMEFs da Prefeitura Municipal de Campinas (PMC), elencaremos pontos que consideramos ser fundamentais no Projeto Piloto.

Primeiramente, consideramos ser diferencial a busca de um *trabalho não fragmentado e que não hierarquize os conhecimentos e componentes curriculares*. Para tanto, o Projeto Piloto orienta a organização das disciplinas Matemática, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, História, Geografia, Ciências e Língua Estrangeira na matriz curricular de modo articulado com outras possibilidades de trabalhos temáticos, totalizando 40 horas, equivalentes a 45 horas-aula semanais. Vale destacar que a EEI Padre Francisco Silva e a EEI Professor Zeferino Vaz tiveram autonomia para elaborar suas matrizes curriculares, portanto, apresentam diferenças.

Arelada à matriz curricular está a composição da *jornada docente*, que com o Projeto Piloto passa a ser de 40 horas aulas semanais (horas-aula de 50 minutos), sendo que, inicialmente, 24h/a são com alunos em atividade docente direta, 4h/a são para formação coletiva continuada sobre educação integral, 2h/a são para reunião coletiva de docentes, 1h/a para atendimento de familiares, 3h/a para reunião de planejamento entre pares (professores de mesma disciplina ou ciclo) e 6h/a para planejamento em local de livre escolha do docente. As escolas de educação integral se tornam as únicas da Rede Municipal de Campinas que respeitam a jornada de 1/3 prevista na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, Lei nº 11.738/2008, que prevê que apenas 2/3 da jornada semanal do docente seja em sala de aula, as demais horas sejam utilizadas em planejamento, avaliação e formação, questão que foi levantada por muitos anos como bandeira do movimento docente e que permite a realização de uma aula mais bem fundamentada teoricamente, planejada com olhar mais coletivo.

O Projeto Piloto (2014) estabelece os *Eixos de Trabalho*, como indicam as DCNEB/2010, que devem ser ministrados pelos mesmos docentes das disciplinas acima referidas, em modelo de projeto interdisciplinar e no turno do aluno. Sobre os objetivos do trabalho com os Eixos, o documento se referencia em Pistrak (2013) ao discutir a

articulação entre as várias áreas do conhecimento com a apreensão do conhecimento a partir da *contextualização* e à compreensão da *realidade*, “do ponto de vista dinâmico e das práticas sociais” (SME, 2014, p.12). Esse é outro ponto fundamental de análise: *a relação do conhecimento com a atualidade*. O Projeto Piloto indica as dimensões do trabalho com os Eixos com “integração entre diversos campos do conhecimento; inclusão dos saberes da família e comunidade; e historicidade do conhecimento” (IBIDEM), além da integração entre as turmas, conteúdos dos componentes curriculares e áreas; planejamento longitudinal e coletivo de temporalidade anual; turmas menores de alunos para desenvolvimento de trabalhos específicos nos Eixos e; equipes multidisciplinares de professores para desenvolver o trabalho nos ciclos.

No Projeto Piloto, as duas EMEFs escolhidas para iniciar a educação integral tiveram autonomia para decidir seus Eixos de Trabalho e ementas. A EMEF Prof. Zeferino Vaz elaborou os seguintes Eixos e ementas:

EIXO		EMENTA
I	TRABALHO E MOVIMENTO ESTUDANTIL	Acolhe e acompanha o aluno na vida escolar oferecendo-lhe condições para que assuma a responsabilidade por sua formação (orientação de estudo; grêmio estudantil; CPA; mobilidade urbana).
II	LEITURA, CRIAÇÃO E EXPRESSÃO	A importância da literatura no estudo da língua portuguesa. A linguagem como forma de expressão e de interação social. (literatura; teatro; cinema; fotografia; grafite; música; cartas; novela).
III	CULTURA E CIÊNCIA	A natureza, o homem e as relações entre homem, o meio natural e social (tecnologia de comunicação e informação).
IV	DIREITOS HUMANOS	Temas, problemas e abordagens relativas aos direitos humanos (interação entre culturas; educação ambiental; relações étnico-raciais; democracia; justiça; a fome; violência; cidadania; trabalho).
V	CORPO E MOVIMENTO	Desenvolvimento e expressão corporal e sensorial da criança (Programa de Atividades Motoras Adaptadas; dança; esportes; atividades recreativas e lutas).
VI	LÍNGUA E CULTURA	Comunicação intercultural. Cultura objetiva (literatura, música, ciência e arte) e cultura subjetiva (valores, crenças e uso da língua). Compreender como cultura subjetiva está presente na competência comunicativa e na interação social.

QUADRO 2 - EIXOS DE TRABALHO E EMENTAS

Fonte: SME, 2014, p. 6-7

A partir dos princípios presentes nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica da RMEC (2010) e dos temas e ementas dos Eixos de Trabalho, identificamos questões que podem reforçar a perspectiva de Pistrak ao tratar o conhecimento científico

e a produção cultural em sua relação com a realidade/atualidade, como a tematização das questões de classe, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais e na articulação com o mundo do trabalho, esse entendido como o “processo pelo qual o homem produz sua existência material e subjetiva, transformando o mundo e a si mesmo” (SME, 2014, p. 10), além da abordagem das questões que envolvem direitos humanos, trabalho e movimento estudantil, que podem reforçar a autonomia dos estudantes e sua participação direta e representativa nas decisões na escola. Este é outro ponto que devemos analisar nos PPPs, *a participação dos estudantes na vida escolar de modo ativo, consciente, coletivo e organizado*.

Partindo da diferenciação entre o mero aumento do tempo escolar e educação integral e da compreensão do sujeito em sua multidimensionalidade, o Projeto Piloto (2014, p.7) afirma que a relação tempo e espaço alicerçam essa qualidade e, citando Cavaliere (2009, p.53), identifica duas ações organizacionais importantes a serem realizadas na escola:

[...] o fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo proporcionar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem e a oferta de atividades diversificadas aos alunos, fruto da articulação multissetorial, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas.

Desta forma, compreendendo que a estrutura física e organizativa de uma escola tem papel destacado no processo de ensino-aprendizagem de qualidade e pode ser condição para o sucesso de uma escola de educação integral, buscaremos analisar a adequação das condições estruturais e organizativas do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem dos estudantes.

É a partir dos pontos elencados que analisaremos o conteúdo dos PPPs de 2014 e 2015 que trazem o Projeto Piloto na íntegra em seu conteúdo e partem dele para orientar os planos de ensino, plano de trabalho, projetos e organização do currículo e funcionamento da unidade educacional. Dividiremos os pontos em subtítulos para fins didáticos, mas consideramos que são aspectos que se articulam, de modo complementar e contraditório.

#### **4.1 A não fragmentação e hierarquização das áreas do conhecimento e Eixo de Trabalho**

Sobre a não fragmentação e hierarquização das áreas do conhecimento e componentes curriculares, percebemos a proposta dos Eixos de Trabalho via projetos e a equivalência de horas semanais por disciplina na grade curricular como tentativas de se aproximar dessas máximas. Observamos que a matriz curricular de 2014<sup>2</sup> procurou manter certa equivalência de horas entre as disciplinas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo cinco aulas semanais para todas as disciplinas, exceto Língua Estrangeira Moderna, que possuía quatro e Língua Portuguesa, que possuía seis. Nos Anos Iniciais a disparidade é maior entre os componentes curriculares: nos primeiros anos, por exemplo, Língua Portuguesa e Matemática ganham destaque com nove e sete, respectivamente, frente à cinco de Educação Física e Arte, quatro de Ciências e História, três de Geografia e Língua Estrangeira Moderna. Na matriz curricular de 2015<sup>3</sup>, observamos um aumento das horas semanais de 45 para 47 horas-aula por semana, sendo que as diferenças entre as disciplinas se aprofundam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O primeiro ano ficou com 10 aulas de Língua Portuguesa, oito de Matemática, seis de Ciências e Arte, quatro de História, Geografia, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna, além de uma de Ensino Religioso. A equiparação entre elas nos Anos Finais são maiores, com a introdução de uma hora-aula por semana de Ensino Religioso e aumento de cinco para seis horas-aulas para os demais componentes curriculares, exceto Língua Estrangeira Moderna, que se mantém com quatro.

Arelada à matriz está a jornada docente das escolas de educação integral. A mesma representa um avanço se comparada à jornada das demais escolas da rede municipal. Numa jornada de 40 horas-aula, as demais escolas não contam com tantas horas de planejamento coletivo e formação contínua. Pelo que consta no PPP/2015 (CAMPINAS, 2015, P.85-87) no relatório da Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI) o coletivo de professores chegou a propor para a Secretaria Municipal de Educação (SME) uma jornada de 20/40 horas-aulas semanais, por considerar que o tempo para planejamento e formação ser ainda insuficiente para os

---

<sup>2</sup> ANEXO A

<sup>3</sup> ANEXO B

desafios colocados para a educação integral, porém a proposta não foi aceita pela SME. A jornada das EEIs sofreram alterações de 2014 para 2015, respondendo a algumas reivindicações docentes. Abaixo, um quadro comparativo das jornadas de 40 horas-aula nas demais EMEF e nas EEIs.

	EMEFs	EEI 2014	EEI 2015
<b>TDA</b> <b>(Trabalho Docente com Aluno)</b>	30	24	24
<b>TDC</b> <b>(Trabalho Docente Coletivo)</b>	2	2	3
<b>TDI</b> <b>(Trabalho Docente Individual)</b>	2	1	1
<b>TDEP</b> <b>(Trabalho Docente entre Pares)</b>	0	3	3
<b>TDF</b> <b>(Trabalho Docente de Formação)</b>	0	4 (sendo 1h/a de livre escolha)	3 (sendo uma h/a de livre-escolha)
<b>TDPA</b> <b>(Trabalho Docente de Preparação de Aulas)</b>	6	6	6

QUADRO 3 - QUADRO COMPARATIVO DAS JORNADAS DOCENTES EM RELAÇÃO À OUTRAS EMEFS E SUA COMPOSIÇÃO NA EEI EM 2014 E 2015

Fonte: Projeto Político Pedagógico de 2014 e 2015 da EEI Prof. Zeferino Vaz

Além do ganho de quantidade em tempo de formação e planejamento coletivo, os professores com jornada de 24/40 atribuem menos turmas do que os professores com jornada de 40 das demais EMEFs, dado que a quantidade de aula por disciplina por turma é maior. Assim, o professor de Educação Física, por exemplo, para compor jornada de 40 nas demais EMEFs deveria atribuir *dez* turmas (com três aulas de Educação Física por semana), enquanto na EEI Prof. Zeferino Vaz atribui apenas *quatro*. Aspecto relevante para o professor conhecer e avaliar seus alunos individualmente e planejar de maneira mais adequada para a necessidade de cada um e de cada turma, além de ter condições mais propícias de trocas com seus colegas de trabalho.

Sobre os Eixos de Trabalho, observamos que o PPP de 2014 trazem os planos de ensino dos docentes organizados por ciclo e por componente curricular, contemplando o planejamento para as disciplinas que ministram vinculados aos projetos do Eixo com os quais atuarão. Já em 2015, os projetos dos Eixos de Trabalho aparecem em tópico à parte, evidenciando quais componentes curriculares, professores, ciclos envolvidos, objetivos, metodologia e avaliação, o que não significa que o plano com o Eixo não

apareça no plano de ensino do ciclo de determinado componente curricular. Como indica o Projeto Piloto, os planos dos Eixos de Trabalho dos PPPs analisados realizam o planejamento longitudinal e coletivo de temporalidade anual, atuam com equipes multidisciplinares de professores para desenvolver o trabalho nos ciclos, buscam a integração entre as turmas, conteúdos dos componentes curriculares e áreas, porém, a depender da escolha docente por trabalhar em determinado projeto e nos limites da atribuição de classes do docente e disciplinas por eles ministradas. Por exemplo, o docente que dá aulas de Ciências para 9º A, B e C e 8º C dará aulas do Eixo de Trabalho escolhido somente para as turmas que lhe foram atribuídas. Não é possível observar a possibilidade de organização de turmas com menos alunos para desenvolvimento de trabalhos específicos nos Eixos, já que o Projeto Piloto e os PPPs não versam sobre a dupla-docência para tal. Os docentes dos Anos Finais devem destinar duas horas-aula por semana por componente curricular para trabalhar com os projetos dos Eixos.

Sobre esse ponto, há no PPP 2015 uma avaliação da comunidade escolar realizada ao final do ano letivo de 2014, com uma reflexão acerca da cisão curricular promovida pela desvinculação do Eixo de Trabalho com os componentes curriculares do Núcleo Comum, que não potencializa a Pedagogia de Projetos:

O fim da dicotomia entre eixo e núcleo comum, que recai de maneira perversa tanto na organização do trabalho pedagógico, devido ao número de aula de cada Componente Curricular, quanto no registro destes no Integre. Da maneira que está vigorando há tanto uma fragmentação, quanto um engessamento do trabalho do professor. Tal situação leva a uma cisão curricular desvinculando o conteúdo do eixo, distanciando assim da proposta inicial de trabalho no eixo. Desde o início do ano percebeu-se que a organização da proposta de trabalho nos eixos não potencializava a Pedagogia de projetos. O que levou a equipe a discutir tanto com o DEPE, como com a equipe educativa do Naed, uma nova possibilidade de trabalho com os componentes curriculares transitando nos eixos em função dos projetos, e não apenas por área; porém, a parametização do Sistema Integre, da maneira como ocorreu (em agosto), além de tardia, não respeitou a decisão pedagógica da fusão, eixo e núcleo comum. Sugerimos que as escolhas dos componentes curriculares não estejam vinculadas a nenhum eixo, ou seja, que a escolha do componente para o trabalho com determinado eixo fique vinculado aos projetos. O que demanda uma reorganização do número de eixos, bem como a reescrita da ementa. (SIC) (CAMPINAS, 2015, P.88).

Podemos inferir, a partir dessa avaliação e da observação das matrizes curriculares e planos de ensino, que a organização curricular integral que compreende o conhecimento em sua totalidade se apresenta ainda como um desafio na EEI Prof. Zeferino Vaz. Apesar de visível esforço do corpo docente em mudar essa realidade e das mudanças apresentadas no Projeto Piloto, não há uma proposta de transformação *essencial* na forma de conceber os conteúdos escolares. A organização curricular e metodológica, as matrizes curriculares e os projetos com os Eixos e suas ementas, as formas de atribuição do Eixo atrelada à disciplina, e a organização dos tempos, não rumam, necessariamente, à superação da fragmentação curricular e do Eixo como mero complemento dos conteúdos disciplinares. Como discutido por Alves (2009), interdisciplinaridade não encerra a visão parcelada e especializada do conhecimento, portanto, a organização compartimentada dos temas e as equipes multidisciplinares não potencializam a noção de *totalidade* por si só.

A fragmentação do conhecimento na escola tradicional deve ser analisada em sua relação com a separação entre o trabalho manual e intelectual, fruto da divisão e alienação do trabalho potencializada no modo de produção capitalista. Como nos conta Alves (2009, p.143), o trabalho do artesão medieval pressupunha o domínio tanto teórico quanto prático da atividade que realizava. Existia, anteriormente à produção, um projeto intencionalmente formulado no pensamento do trabalhador, que se realizava a cada objeto por ele produzido, assim como havia a demonstração de domínio de todas as operações técnicas necessárias à confecção de dado produto. O processo manufatureiro do sistema feudal dá início à destruição da unidade teoria e prática com a divisão do trabalho, mas é o advento da fábrica moderna que leva essa divisão ao extremo:

A forma de divisão do trabalho operário determinou, igualmente, a objetificação e a simplificação do trabalho. A produção capitalista transformou-se no domínio incontestável do trabalho simples, desde a instauração da Revolução Industrial, domínio esse que se amplia e aprofunda cada vez mais como decorrência do desenvolvimento tecnológico. (...) Tal processo produziu, concomitantemente, trabalhador indispensável ao capital, isto é, produziu o trabalhador exigido pelo trabalho simples, ou seja, *força de trabalho*. (ALVES, 2009, P. 143. GRIFOS DO AUTOR).

Assim, como analisamos no capítulo sobre contribuições teóricas para a educação integral, a escola burguesa se forja para formação diferenciada entre os que os

que formulam a organização do trabalho e os que executam, privilegiando socialmente o trabalho intelectual sobre o manual, cabendo aos filhos das camadas populares uma formação simplificada, desprovida do saber intelectual mais elaborado e necessário ao exercício de direção e comando da produção na sociedade. A fragmentação e hierarquização dos conhecimentos na escola tem raiz nesse processo de organização da produção na sociedade, por isso, como indicam as pedagogias libertárias e marxistas, a perspectiva de transformação da sociedade deve orientar as mudanças no interior da escola e consideramos que podem ser mecanismos efetivos de superação dessa fragmentação e hierarquização a elevação do *trabalho* como categoria central de articulação do conhecimento na escola, a unificação entre teoria e prática relacionada ao trabalho socialmente útil e o estabelecimento de uma escola comum a todas as classes sociais. A implementação dessas propostas se relaciona com o estudo da realidade e com a auto-organização dos estudantes, na medida em que provoca o questionamento dos objetivos da instituição escola e seu papel, na sociedade burguesa, do conhecimento considerado socialmente relevante para o domínio da atualidade e sugere a transformação da realidade excludente em que vivemos.

#### **4.2 O estudo da realidade**

Em ambos os PPPs, não consta um tópico de reflexão sobre o cenário educacional e contexto social e econômico atual como ponto de partida para a organização do trabalho educativo na EEI Professor Zeferino Vaz, porém, encontramos, em especial no PPP de 2015, nos projetos com os Eixos de Trabalho, menções sobre a preocupação em pautar os conteúdos dos componentes curriculares à luz da historicidade e leitura crítica da realidade em que determinado conhecimento se insere. Há projetos que envolvem mais de um Eixo de Trabalho, como ocorre especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, outros que são específicos de um Eixo. Um tema presente nos projetos que pode trazer à tona o estudo da realidade foi a *crise abastecimento de água*, que apareceu como tema de estudo tanto no segundo semestre de 2014 quanto no planejamento para 2015, sendo tratado no ciclo I através do *Projeto Super-heróis da água* e ciclos III e IV, com o projeto *Fechando a torneira do desperdício*. De acordo com o PPP 2015 (p.2033), diante desta crise:

A educação torna-se peça fundamental e importante ferramenta na conscientização da população, participando na formação de cidadania voltada para uma perspectiva social, histórica, política e crítica do uso dos recursos naturais disponíveis, especialmente a água.

O documento revela que no ano de 2014 a escola foi diretamente atingida pela falta de água com suspensão de aulas, sendo necessário pensar o uso, a economia e o reaproveitamento da água e mostrar que “o problema não se restringe a esferas isoladas do conhecimento, mas abrange todos os aspectos da vida humana” (IDEM). Para tanto, o projeto contou com os componentes curriculares de Matemática, Ciências, Português, Geografia e Inglês, apresentando as seguintes questões para gerar a curiosidade sobre o assunto:

ÁGUA: De onde vem? Qual sua importância? Para onde vai? Quando você pensa em ÁGUA, qual palavra vem à sua cabeça? A água pode acabar? A água é um recurso renovável? O mar tem tanta água, por que não a usamos? De onde vem a água do nosso planeta? O que podemos fazer com a água da chuva? Você acha que a escola gasta muita água? A troca das torneiras contribuiu para a economia de água? O que é água de reuso? Posso confiar na água de reuso? Crise hídrica é sinal de crise energética? Você sabe de onde vem a água que chega na sua casa? A água do rio e do mar é a mesma? Por que a água do mar é salgada? Se eu economizar água, economizo energia? Como você faz para economizar água? Como você faz para economizar energia? Você sabe qual é o consumo de água na sua casa e na escola? Quantos litros de água uma pessoa precisa por dia? Quem gasta mais água: a indústria, a agricultura ou as residências? Como medimos o consumo de água? Como medimos o consumo de energia? Como medimos a quantidade de chuva? O que podemos fazer na escola para economizar água? (IDEM, P.2035)

Ao partir dessas questões e levantar também o gasto de água pela indústria e agricultura, o projeto permite contribuir na relação da crise de abastecimento de água ao modelo de desenvolvimento e produção no Brasil, de maneira a superar a ideia tão difundida pelos meios de comunicação que o problema consiste no consumo individual e caseiro com desperdício, sem destacar a forma como se dá o uso da água pela produção industrial, as formas de tratamento e reutilização da água como política pública. Assim, o estudante pode elaborar formas de economia e uso da água de modo sustentável em sua casa, na escola, e também na sociedade de modo geral. As expectativas do projeto são:

Reduzir o consumo de água e energia na escola e na comunidade. Conscientizar os alunos e torná-los multiplicadores em relação à cultura da preservação da água, mostrando as suas múltiplas formas de uso e sua importância para a vida. Mudança no padrão de consumo e uso de água, aproveitando a água da chuva para a limpeza da escola, rega dos jardins e uso nos banheiros. Espera-se que os alunos percebam o sentido dos conhecimentos discutidos na escola no auxílio e na busca de soluções dos problemas em sua vida cotidiana. A expectativa é que esse projeto sirva de exemplo para outras escolas incentivando o aproveitamento da água da chuva para fins não potáveis criando uma consciência ecológica, contribuindo, assim, para a sustentabilidade. (IDEM, P.2037).

Outro projeto interessante para o estudo da realidade é o *Campinas: conhecendo minha cidade*, que propõem o estudo do Patrimônio Histórico e da urbanização de Campinas. Para o projeto:

Ambos estão intimamente vinculados, pois a preservação e a preocupação com o Patrimônio envolve qualidade de vida, sentimento de pertencimento aos locais e aos grupos comunitários e a criação de uma identidade cultural de uma comunidade. Bem como, conhecer a lógica de urbanização que forjou a cidade de Campinas permite uma maior reflexão e intervenção dos alunos nesse espaço (...). A apropriação, por parte do aluno, da história de sua cidade bem como o estabelecimento de paralelos possíveis entre o contexto da época e o atual se faz necessária para romper com as leituras do espaço que não incluam o processo histórico e também para desenvolver um sentimento de pertencimento no mesmo. (CAMPINAS, 2015, P.2047).

O projeto, que articula as disciplinas História e Geografia do ciclo IV, pretende com essa temática trabalhar os processos que corroboraram para a ocupação do espaço da cidade e sua relação com o processo produtivo, estudando desde a produção cafeeira, passando pelo fortalecimento da industrialização e chegando aos dias atuais. Estabelece-se assim a relação da organização social com o mundo do trabalho, observados os conflitos presentes entre os diferentes agentes sociais envolvidos no processo de constituição da cidade tal como ela é hoje.

### **4.3 A auto-organização dos estudantes**

Enfatizada pelo Eixo de Trabalho I – Trabalho e Movimento Estudantil, a auto-organização dos estudantes é tema do trabalho pedagógico da EEI Prof. Zeferino Vaz.

No PPP de 2014 e 2015, o referido Eixo aparece para o primeiro ciclo com objetivo de desenvolver no estudante “a responsabilidade por sua formação, independência/autonomia no que diz respeito aos hábitos de higiene, autosservimento, orientação em relação ao desperdício dos alimentos” (CAMPINAS, 2015, P.1966). No tópico de avaliação do Eixo I apresentado no PPP 2015, realizada ao final do ano letivo de 2014, consta:

No entanto, ressaltamos que apesar da importância e da necessidade de se realizar o trabalho descrito acima, nossa unidade não oferece infraestrutura apropriada, visto que nossas turmas contam com número de alunos superior à capacidade de assentos para cada turma no refeitório. Tal aspecto dificulta não só aprendizagem em sala - como já apontamos em documentos e relatórios de avaliação, produzidos em nossa unidade escolar - como também resulta em um obstáculo para acomodar os alunos todos juntos e poder fazer desse um momento de plena integração das salas. (IDEM, P.2024).

Após o almoço, os estudantes de 1º ao 5º ano são direcionados pelos docentes de suas respectivas turmas para momentos e recreação e integração, que ocorrem no “Parque da coruja, Lateral da biblioteca, Biblioteca, sala de jogos, sala de TV (antiga sala 30), Quiosque, Pátio e sala de cinema 1” (IBIDEM), havendo um rodízio semanal para que a escolha do local aconteça democraticamente. Nota-se que os horários de intervalo são importantes momentos de interação e organização dos estudantes sem a mediação dos adultos.

No relato do projeto *Super-heróis da água*, citado no tópico anterior, os docentes apostam na capacidade dos estudantes de transformar a realidade:

[...] pois acreditávamos (e ainda acreditamos) que, uma vez formadas e informadas, as crianças conseguem, de um jeito ou de outro, se apropriarem das informações e dos conceitos abordados e, com isso, são capazes de alterar suas práticas e também a de suas famílias. (IDEM, P.286).

Assim, destacam ações realizadas no ano de 2014 com a mediação dos educadores, mas protagonizadas pelos alunos do 1º ano, demonstrando que o estudo crítico da realidade é imbricado na auto-organização dos estudantes:

Os Super-Heróis da Água passaram oito semanas organizados a fim promover ações dentro da escola que chamassem a atenção de todos

para a necessidade de praticarmos deliberadamente, até que se tornassem hábito, os cuidados com nosso meio-ambiente, compreendido não apenas como a vida vegetal do planeta, mas sim como toda a vida existente na Terra e que precisa ser preservada. Seu lema era “Salvando nossa escola, nossa cidade e o planeta”. Desse modo, o projeto começou tratando das questões relativas à água, mas ampliou-se para os cuidados necessários com a produção e o descarte do lixo e também para os cuidados necessários com o patrimônio público, representado por nossa escola. As crianças fizeram painéis de dicas, colaram cartazes temáticos, panfletaram, visitaram as salas de aula para dar o seu recado e toda essa movimentação causou muita curiosidade e alguns questionamentos vindos dos demais alunos do Ciclo I: é só para o primeiro ano? (IDEM, P.286-287).

O Eixo I é destacado também no projeto *Eu autor, eu leitor: o texto na sala de aula*, trabalhado no ciclo II, que envolve também outros Eixos no intuito de trabalhar a aquisição das capacidades de leitura e escrita, onde o aluno deve se relacionar com as instâncias organizativas da escola, organizar pautas de discussão, petições, folhetos e cartazes, utilizado o texto como transmissor de ideias, a necessidade da construção coerente de argumentação para a organização de uma reivindicação ou elaboração de réplica de respostas.

No ciclo III os professores de Artes e História elencam o projeto *Brincando e amando a natureza* como parte do Eixo I, articulando a reciclagem de materiais com a decoração, plantio e cultivo de plantas, “transformando a unidade de ensino em um lugar harmonioso entre a natureza, as cores e a alegria da arte com os alunos” (IDEM, P.2041), numa perspectiva pertencimento à escola e de cuidado e com o patrimônio público.

Um importante fato relacionado à auto-organização dos estudantes que ocorreu em 2014 e que consta no PPP/2015 é a organização do Grêmio Estudantil. O relato dos professores participantes da Comissão Pró-Grêmio sobre essa experiência nos conta que:

Ao longo do ano, o grupo de professores optou por respeitar a autonomia e iniciativa dos alunos em relação à organização do grêmio. Deste modo, buscamos sensibilizar os estudantes por diferentes formas a respeito de sua importância na sociedade, da necessidade da participação política (em especial no ambiente escolar), da importância das organizações políticas como o grêmio e da história de lutas do nosso país. Em dois eixos em especial buscamos tratar dos temas acima referidos: o Eixo I, de movimento estudantil, oferecido concomitantemente com o almoço e o Eixo de

Direitos Humanos. No primeiro, abrimos espaços para pequenas reuniões e também apresentamos vídeos para suscitar debates. Podemos dizer também que era o principal momento de convivência espontânea dos estudantes (50 minutos diários). No segundo, promovemos diversos debates sobre temas antigos e atuais, como: ditadura militar, feminismo, manifestações de junho de 2013, contradições da Copa do Mundo Fifa, etc. (IDEM, P.95).

O relato ainda apresenta que a implantação o período integral em 2014 também foi permeado por dificuldades que levaram “docentes, gestão, funcionários e alunos a questionarem, refletirem e buscarem soluções para os problemas” (IBIDEM) a partir da elaboração de documentos e ações que expuseram os problemas locais e cobraram soluções. A Comissão entende que todo esse processo pode ter inspirado a organização dos estudantes, que teve seu ápice:

No início de setembro, quando se discutia a possibilidade da Prefeitura de Campinas estabelecer convênios com empresas para a gestão escolar, alguns estudantes participaram das reuniões de conselho e se envolveram. Pouco tempo depois, alunas do 9o ano expuseram sua necessidade coletiva de se sentirem ouvidas e representadas e pediram apoio aos docentes para fundar o grêmio. A partir desse momento, envolveram-se em processos de embates e cooperação com colegas, professores e direção, forjando o instrumento que desejavam construir. Houve discussões em aula, reuniões no Eixo I, passagens em salas para discutir com os colegas e negociações com a direção. (IBIDEM).

A partir desse processo, seguiu-se o processo de formalização do grêmio, com a formulação do estatuto, a escolha dos membros da comissão provisória, com a eleição de um representante por sala, e a realização da assembleia nos últimos dias do ano letivo. Os estudantes formularam um estatuto com modelo de coordenação, sem presidência, hierarquia e aberto a participação de todos os estudantes. Sobre a assembleia:

Era a primeira experiência dessa natureza na vida desses estudantes e se tratou também de um aprendizado para os mesmos. Mesmo com problemas no sistema de som, em um ambiente de acústica ruim, conseguiu-se aprovar o estatuto e referendar a escolha da comissão provisória, que permaneceu na direção do Grêmio até o processo eleitoral. (IDEM, P.96).

A gestão provisória passou a realizar discussões no ambiente escolar no horário do almoço, convidando palestrantes ou discutindo entre eles, abordando temas como

cotidiano escolar, racismo, homofobia e feminismo, realizaram campanhas e venda de sorvete para autofinanciamento.

Em 2015 houve uma transição com a saída das alunas do 9º ano que iniciaram o processo todo. Os membros restantes continuaram realizando reuniões, com maior dificuldade de organização e organizaram a participação dos alunos em manifestação por mudanças no horário de aulas e contratação de mais professores. Também redigiram documento com suas reivindicações dirigido aos órgãos superiores. Por fim, organizaram o primeiro processo eleitoral do grêmio.

A partir desse relato no PPP/2015, observamos que os estudantes se mobilizaram por seu direito à auto-organização e participação nas decisões da escola, buscando melhores condições de estudo, além de promoverem a efetivação do estudo da realidade e reflexão sobre as desigualdades sociais e as opressões, mantendo viva e coerente, além a ementa do Eixo de Trabalho I, o Eixo de Trabalho IV - Direitos Humanos e alguns dos princípios das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da RMEC (2011), como, a *apropriação e produção de cultura a articulação com o mundo do trabalho* e a *tematização das questões de classe, gênero, de sexualidade e étnico-raciais*, dentro da perspectiva da juventude.

Sobre esse aspecto, pudemos acompanhar pela mídia, no decorrer do ano de 2015, o afastamento de um professor de Geografia da unidade educacional pesquisada por participar do *Desfile do Sete de Setembro* organizado pela escola, na cidade de Campinas, trajando uma saia. De acordo com a reportagem do Correio Popular, veiculada em 16 de março de 2016, o professor teria sido notificado da abertura do processo e afastamento de 60 dias de sua função docente seis meses após o desfile. Segundo o professor em entrevista para o jornal, o desfile teria sido organizado com outros professores, sendo que até a abertura do processo tinha o apoio da direção da escola, participando cerca de 100 alunos.

Ele disse que o desfile foi elogiado, bem recebido pela população e que “o clima entre professores, estudantes e gestão era de alegria e satisfação ao final daquela manhã”. A mesma escola que elogiou, segundo o professor, depois do posicionamento contrário da Secretaria de Educação, teria mudado de opinião e no relato do processo administrativo se colocou contra o desfile. (CORREIO POPULAR, 2015, DISPONIVEL EM

[http://correio.rac.com.br/ conteudo/2016/03/campinas\\_e\\_rmc/418633 -professor-afastado-acusa-perseguiacao-e-homofobia.html](http://correio.rac.com.br/ conteudo/2016/03/campinas_e_rmc/418633 -professor-afastado-acusa-perseguiacao-e-homofobia.html)).

A notícia divulgada pela Folha de São Paulo em 26 de março de 2016 (disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/03/1753337-campinas-afasta-professor-que-usou-saia-em-ato-sobre-a-questao-do-genero.shtml>). Acesso em 4 de nov. de 2016), diz que “Campinas afasta professor que usou saia em ato sobre a questão do gênero” e que o professor usava uma saia e carregava uma faixa com os dizeres “Já raiou a liberdade”, chamando a atenção para o combate ao preconceito e fim da violência à mulher. Conta também que os estudantes já organizaram manifestações contra o afastamento do professor, e essa é a questão rica que se coloca para analisarmos. Segundo a notícia:

Durante o desfile do ano passado, alunos participaram levando cartazes que pediam paz, respeito e o fim da homofobia. Na segunda-feira (21), os estudantes, que estão sem professor de geografia, também fizeram um protesto (*sic*) na frente da escola. Em faixas e cartazes eles diziam: “Afastou o nosso professor. Por que está com medo?”, “Queremos a verdade”, “Se expressar não é crime”. Em passeata, diziam “mais geografia, menos homofobia”.

Evidencia-se nesse fato o protagonismo estudantil diante de uma realidade conflituosa de cerceamento à liberdade de expressão e à qualidade da educação com a falta de aulas de Geografia, em um contexto de ataques à livre-expressão, com, por exemplo: 1. O debate acerca do fim da *Ideologia de Gênero* nas escolas e aprovações de leis que dialogam com as concepções da *Escola sem Partido* e que vão ao sentido contrário dos princípios da DCNEB (2010) mencionados nesta pesquisa; 2. A proposta de emenda 145/2015 à Lei Orgânica do Município (LOM) de Campinas, engavetada após ampla manifestação contrária da população, movimentos organizados e profissionais da educação, conhecida como *Emenda da Opressão*, de autoria do Vereador Campos Filho (DEM), que inclui o parágrafo único ao Art. 222º:

Não será objeto de deliberação qualquer proposição legislativa que tenha por objeto a regulamentação de políticas de ensino, currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo “gênero” ou orientação sexual (AC). (CMC, 2015, p. 1).

Assim, somando-se isso às manifestações estudantis por qualidade e condições adequadas de ensino no interior da escola, que relataremos no tópico destinado ao tema, podemos observar que os estudantes buscaram espaço para se posicionar e transformar a realidade escolar.

Segundo o PPP/2015, as instâncias colegiadas também foram utilizadas como mecanismos oficiais de participação dos estudantes, como o Conselho de Escola e a Comissão Própria de Avaliação (CPA), esta última composta por todos os segmentos da comunidade escolar e destinada à avaliação institucional da unidade educacional, propondo meios de ouvir os diferentes grupos durante todo o ano letivo:

As avaliações realizadas no Conselho de Escola, CPA e com os alunos foram feitas através de discussões em grupos onde cada grupo se colocava da maneira que achasse conveniente, foi escolhida esta dinâmica de discussão para não direcionarmos a fala destes segmentos e assim podermos perceber o que realmente era importante ser avaliados por eles. (CAMPINAS, 2015, P.89)

Consideramos o projeto *Cursinho na escola – 2015* também um projeto que visa a auto-organização dos estudantes, pois é uma atividade não obrigatória oferecida pelos professores para aqueles que têm interesse em ampliar suas oportunidades de aprendizagem para além do oferecido na grade, devendo o estudante planejar e regular sua participação e dedicação. Realizado pelos docentes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia para os estudantes dos 9os anos, tem a intenção de preparar os alunos para ingressarem nos colégios técnicos COTUCA (Colégio Técnico de Campinas), COTIL (Colégio Técnico de Limeira), ETECAP (Escola Técnica Estadual Conselheiro Antônio Prado), Escola Técnica Estadual (ETEC) Bento Quirino (BENTÃO-Campinas), no Ensino Médio, através de aulas de aprofundamento e revisão, desde o sexto ano até o ano atual do educando e com isto melhorar o seu desempenho escolar, além disso, preparar os alunos para a participação das Olimpíadas de Matemática (OBMEP e OMU) e Olimpíada Nacional em História do Brasil, visando melhorar o desempenho nas mesmas (IDEM, P.2044).

#### **4.4 Adequação de estrutura física e organizativa e avaliação da aprendizagem**

No ponto de auto-organização dos estudantes destacamos que a quantidade grande de jovens com idades muito diferentes em um único espaço se apresentou como um problema para os docentes. Foram identificados, além desse aspecto, de acordo com o relatório da Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI), os seguintes problemas na Unidade Educacional:

- Número excessivo de alunos em sala de aula, em período integral;
- Quadro de professores, funcionários e gestores incompletos;
- Alta rotatividade de professores adjuntos o que compromete o vínculo com os alunos;
- Muitas salas de aula em período integral. Com a presença de alunos de diferentes faixas etárias (do 1º ao 9º ano);
- Tanto pais quanto os alunos tem dificuldades de aceitação do cardápio oferecido aos alunos na EEI;
- A estrutura física da escola não é totalmente adequada, pois há barulho constante levando a irritabilidade;
- Transferência de um grande número de alunos para escolas da região em que o período não é integral. (CAMPINAS, 2015, p.97)

A comunidade escolar constatou o barulho, o excesso de alunos e a falta de professores, gestores e funcionários em 2014 como questões a serem resolvidas. Destaca, também, a grande transferência de alunos para outras escolas sem período integral, mas sem entrar no mérito das razões das transferências. Destacam que:

Há também a necessidade de diminuição do número de alunos, pois a demanda de matrícula e transferência para a escola integral aumentou em demasia. Isto compromete o desenvolvimento do trabalho pedagógico planejado para Escola de Educação Integral. Um exemplo disso foi a alteração do planejamento 2015, com a criação de mais uma turma para o 1º ano. (IDEM, P. 88).

Em 2015, de acordo com o PPP, havia quatro turmas 1º ano com 103 alunos matriculados; três turmas de 2º ano com 79 alunos matriculados; duas turmas de 3º ano com 59 alunos; duas turmas de 4º ano com 57 alunos matriculados; três turmas de 5º ano com 78 alunos matriculados; três turmas de 6º ano com 76 alunos matriculados; três turmas de 7º ano com 84 alunos matriculados; três turmas de 8º ano com 64 alunos matriculados e três turmas de 9º ano com 54 alunos matriculados, totalizando 654 alunos atendidos no Ensino Fundamental em período integral. Do 1º ao 5º ano todas as

salas extrapolaram a capacidade de atendimento da sala. Do 6º ao 9º ano essa realidade se inverte, à exceção de um 7º ano, todas as salas estão menores que a capacidade (Tabela em Anexo).

A Comissão Própria de Avaliação realizou uma pesquisa interna (IDEM, P.90-91) no final de ano letivo de 2014 para mensurar a qualidade dos aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, elencando os itens: 1. Infraestrutura da escola (edifício e outras instalações físicas, materiais pedagógicos e outros recursos didáticos); 2. Conteúdos trabalhados e qualidade das aulas e demais atividades escolares; e 3. Auto avaliação do envolvimento, participação e desempenho nas atividades. O questionário considerava as gradações de opinião em  *muito melhor, melhor, igual* ou *pior*, separando a tabulação por ciclo de aprendizagem. Apesar de considerar importante a iniciativa do questionário de avaliação, observamos algumas falhas, possivelmente de tabulação ou digitação, que tornam os resultados questionáveis. Ainda assim, analisaremos os resultados para tentar compreender a realidade vivida na Escola Integral pesquisada. Organizamos os resultados no quadro e gráficos abaixo:

<b>Infraestrutura da escola (edifício e outras instalações físicas, materiais pedagógicos e outros recursos didáticos)</b>				
	<b>Muito melhor</b>	<b>Melhor</b>	<b>Igual</b>	<b>Pior</b>
<b>Ciclo I</b>	37%	37%	17%	9%
<b>Ciclo II</b>	27%	18%	28%	27%
<b>Ciclo III</b>	0%	32%	35%	33%
<b>Ciclo IV</b>	13%	73%	12%	2%
<b>Média</b>	19%	40%	23%	18%

QUADRO 4 - AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA (EDIFÍCIO E OUTRAS INSTALAÇÕES FÍSICAS, MATERIAIS PEDAGÓGICOS E OUTROS RECURSOS DIDÁTICOS)

Fonte: CAMPINAS, 2015, P.90-91

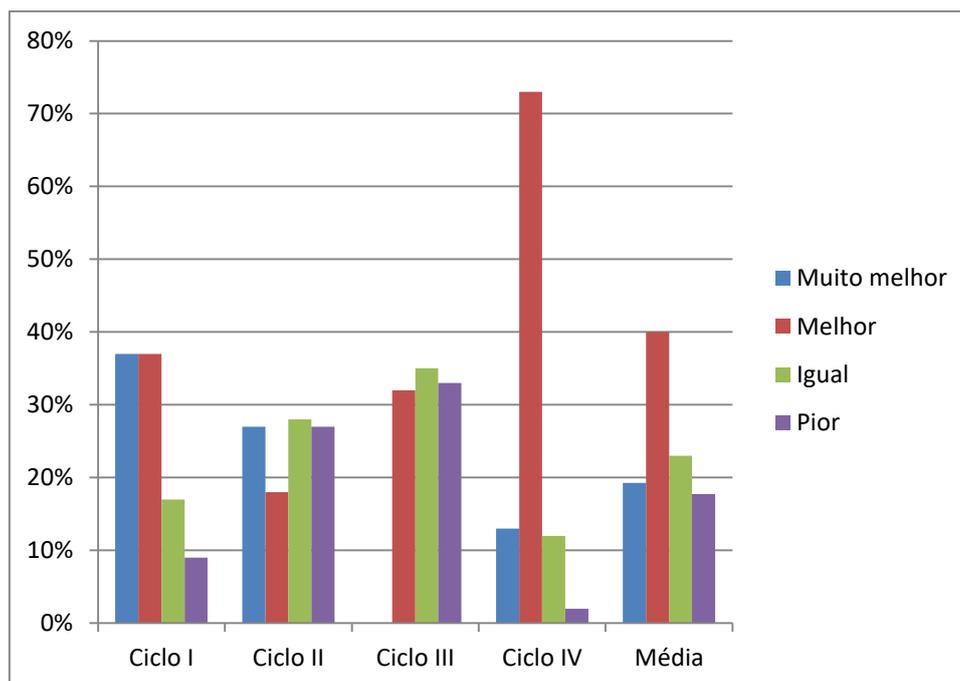


GRÁFICO 1 - AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA (EDIFÍCIO E OUTRAS INSTALAÇÕES FÍSICAS, MATERIAIS PEDAGÓGICOS E OUTROS RECURSOS DIDÁTICOS)

Fonte: CAMPINAS, 2015, P.90-91

A tabela e gráfico acima tratam da avaliação dos alunos sobre a infraestrutura da escola (edifício e outras instalações físicas, materiais pedagógicos e outros recursos didáticos). Pela média, podemos considerar que a maioria dos estudantes considera que houve uma melhora ou uma melhora muito boa frente a esse quesito com a implantação da Educação Integral, embora seja presente uma discrepância entre os ciclos, principalmente entre os ciclos III e IV. No ciclo III, nenhum aluno considerou que a infraestrutura ficou muito melhor e apenas 32% consideraram melhorar, enquanto 35% consideraram ficar igual e 33% acharam que ficou pior. Já no ciclo IV, 40% consideraram que a infraestrutura melhorou, 19% acharam que melhorou muito, 23% achou que ficou igual e 18% que piorou. Não há, porém, no documento explicitado quais razões dessa diferença de avaliação entre os ciclos.

Os conteúdos trabalhados e a qualidade das aulas e demais atividades escolares				
	Muito melhor	Melhor	Igual	Pior
<b>Ciclo I</b>	60%	28%	4%	29%
<b>Ciclo II</b>	26%	32%	13%	20%
<b>Ciclo III</b>	2%	11%	26%	59%
<b>Ciclo IV</b>	2%	11%	26%	59%
<b>Média</b>	23%	21%	17%	42%

QUADRO 5 - AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE OS CONTEÚDOS TRABALHADOS E A QUALIDADE DAS AULAS E DEMAIS ATIVIDADES ESCOLARES

Fonte: CAMPINAS, 2015, P. 90-91

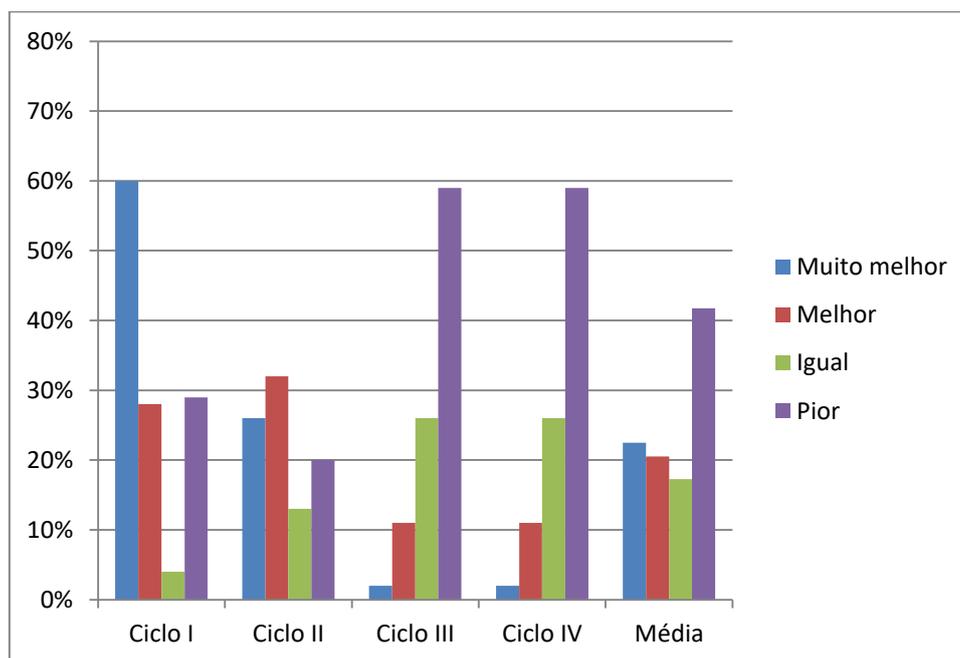


GRÁFICO 5 - AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE OS CONTEÚDOS TRABALHADOS E A QUALIDADE DAS AULAS E DEMAIS ATIVIDADES ESCOLARES

Fonte: CAMPINAS, 2015, p. 90-91

Sobre os conteúdos trabalhados e a qualidade das aulas e demais atividades escolares, a avaliação na média de que houve uma piora é de 42%, se equiparando à soma da opinião de quem acha que houve uma melhora ou muita melhora dos conteúdos e qualidade das aulas e atividades escolares, enquanto 17% acham que houve manutenção do item. Porém, as respostas deste tópico apresentam erros: as respostas do ciclo III e IV são idênticas, o que nos leva a dúvidas quanto a precisão dos resultados. Além disso, o resultado das respostas por ciclo não soma 100%, sendo necessário avaliar essa questão a partir de outros elementos dos PPPs.

<b>O seu envolvimento, participação e desempenho nas aulas e demais atividades escolares</b>				
	<b>Muito melhor</b>	<b>Melhor</b>	<b>Igual</b>	<b>Pior</b>
<b>Ciclo I</b>	54%	23%	10%	13%
<b>Ciclo II</b>	33%	18%	24%	22%
<b>Ciclo III</b>	21%	29%	32%	17%
<b>Ciclo IV</b>	21%	29%	32%	17%
<b>Média</b>	32%	25%	25%	17%

QUADRO 6 - AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O SEU ENVOLVIMENTO, PARTICIPAÇÃO E DESEMPENHO NAS AULAS E DEMAIS ATIVIDADES ESCOLARES

Fonte: CAMPINAS, 2015, p. 90-91

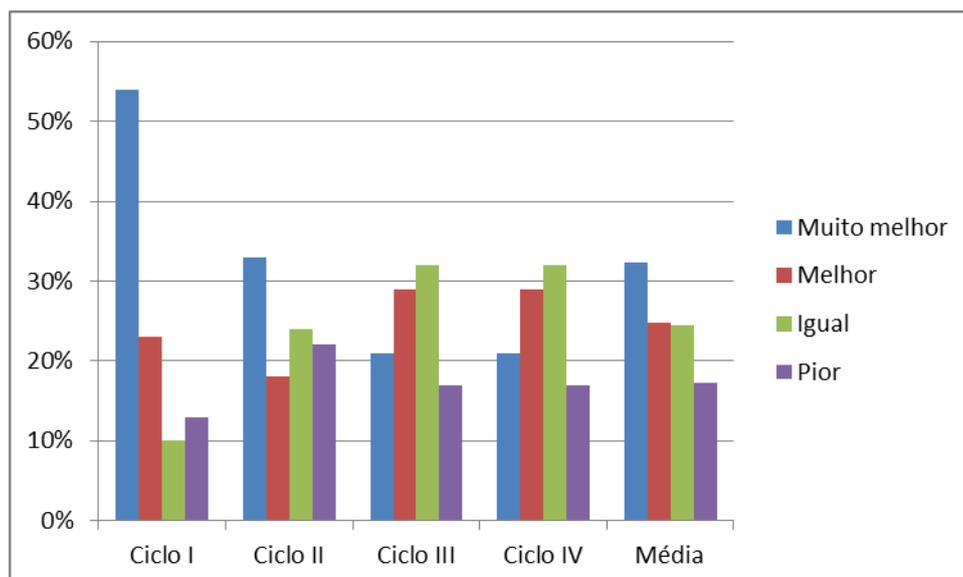


GRAFICO 6 - AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O SEU ENVOLVIMENTO, PARTICIPAÇÃO E DESEMPENHO NAS AULAS E DEMAIS ATIVIDADES ESCOLARES

Fonte: CAMPINAS, 2015, p. 90-91

No ponto de auto avaliação dos estudantes sobre o seu envolvimento, participação e desempenho nas aulas e demais atividades escolares, na média a percepção dos estudantes é de que houve melhora ou muita melhora, somando 57% das opiniões, enquanto 25 % acham que está igual e 17% consideram que piorou. Os dados dessa tabela também apresentam erros: os resultados do ciclo III e IV se repetem novamente e a soma das gradações de opinião não resulta em 100%.

Não é possível saber as questões que interferem nessa opinião por parte dos estudantes ao final de 2014. Porém, em seis de março de 2015, foi noticiado por diversos portais de informação que os estudantes, professores e familiares da EEI Prof. Zeferino Vaz realizaram um protesto em frente à escola contra o atendimento em período parcial na unidade em decorrência de falta de professor. A *Central Brasileira de Notícias* (CBN) realizou o seguinte chamado: “pais e alunos protestam contra falta de professores na Vila União” (disponível em <http://www.portalcbncampinas.com.br/2015/03/pais-e-alunos-protestam-contr-a-falta-de-professores-no-caic-da-vila-uniao/>, acesso em 04 de nov. de 2016), destacando que entre as reivindicações constava o déficit de 18 professores na unidade, redução do horário de aulas para entrada às 8h e saída às 12h30, falta de vigilantes, estrutura inadequada e qualidade da merenda. O portal *Correio Popular* alega que em notícia que “Escola municipal integral funciona apenas em um período: Professores da Emef Caic

Zeferino Vaz protestam contra falta de servidores e infraestrutura; cartaz no portão avisa que as aulas vão das 8 às 12h30” (disponível em: [http://correio.rac.com.br/conteudo/2015/03/capa/campinas\\_e\\_rmc/244879-escola-integral-funciona-apenas-em-um-periodo.html](http://correio.rac.com.br/conteudo/2015/03/capa/campinas_e_rmc/244879-escola-integral-funciona-apenas-em-um-periodo.html). Acesso em 4 de nov. de 2016).

No portal Todo Dia, foi noticiado, em sete de março de 2015, a declaração de uma mãe de aluno que dizia "não tem professor, não tem substituto. Pelo que sei não tem professor de geografia, história e educação física. Não entendo como podem ensinar faltando tanto professor. Se fosse uma empresa, como ela estaria funcionando?" (disponível em: <http://local.tododia.uol.com.br/conteudo/2015/03/cidades/66027-pais-protestam-contrafalta-de-professores-em-emef.php>. Acesso em 04 de nov. de 2016). Segundo a mesma reportagem, uma aluna de 14 anos, protesta que a falta de professores é uma rotina, assim como a não realização de atividades extracurriculares, e que havia a promessa de aulas de espanhol, dança e várias oficinas, mas que só tiveram a grade normal, ou seja, português, matemática, e que está sendo bem cansativo.

As reportagens de diferentes portais evidenciam as dificuldades de infraestrutura e organização vivenciadas no início de 2015 e que certamente influenciaram na aprendizagem dos alunos naquele período, ao mesmo tempo em que demonstraram a autonomia dos estudantes e comunidade em se posicionar e reivindicar frente às condições dadas pelo poder público.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem, o PPP/2015 relata que a comunidade escolar considera que um ano de implementação é cedo para mensurar as melhorias:

Consideramos que ainda é cedo para avaliar os avanços com relação à aprendizagem, pois ainda estamos em momento de implementação, mas em alguns casos houve avanço tanto em relação ao conteúdo, como na compreensão do processo de aprendizagem. Quanto à qualidade de ensino, apontamos que houve uma mudança de visão em relação aos alunos, por parte dos professores, já que hoje esse aluno permanece mais tempo na escola, sendo assim, é possível melhor acompanhamento e intervenção em relação aos seus hábitos alimentares, sua relação com o grupo, dentro e fora da sala de aula. Isto potencializa o processo de aprendizagem, uma vez que o professor passa a ter maior compreensão deste aluno. Não podemos deixar de registrar que muitas vezes os alunos demonstram que o processo de adaptação, a ampliação do tempo ainda está em fase bem inicial. São recorrentes os pedidos de dispensa alegando problemas de saúde. (IBIDEM).

Sobre a avaliação do desempenho dos estudantes medida pelo IDEB, o que consta no PPP de 2015 é o resultado de 2013, anterior à implementação da Educação Integral, portanto, consideramos que não cabe a essa pesquisa analisar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando pela noite de nossa cidade  
Acendendo a esperança e apagando a escuridão  
Vamos, caminhando pelas ruas de nossa cidade  
Viver derramando a juventude pelos corações  
Tenha fé no nosso povo que ele resiste  
Tenha fé no nosso povo que ele insiste  
E acorda novo, forte, alegre, cheio de paixão  
Vamos, caminhando de mãos dadas com a alma nova  
Viver semeando a liberdade em cada coração  
Tenha fé no nosso povo que ele acorda  
Tenha fé em nosso povo que ele assusta  
Caminhando e vivendo com a alma aberta  
Aquecidos pelo sol que vem depois do temporal  
Vamos, companheiros pelas ruas de nossa cidade  
Cantar semeando um sonho que vai ter real  
Caminhemos pela noite com a esperança  
Caminhemos pela noite com a juventude  
(Fernando Brant)

A leitura atenta dos PPPs da EEI Prof. Zeferino Vaz nos mostrou que a implementação de escolas de Ensino Fundamental em período integral foi uma reivindicação da comunidade escolar e se apresenta como uma necessidade para os trabalhadores, pais e mães, que precisam de um local seguro e de qualidade para confiar seus filhos a um projeto de cuidado e educação. É expectativa de todos uma escola de educação integral que se estabelece a partir do discurso de superar a mera ampliação da jornada presente e desenvolva um processo de ensino-aprendizagem com uma qualidade socialmente referenciada, além de acolher e formar o estudante de modo mais efetivo em sua múltipla dimensão. É também um direito constitucional e uma das metas PNE.

Consideramos que o projeto, ainda em fase de consolidação, apresenta muitos avanços frente à implementação da escola de tempo integral promovido pelas políticas liberais, como o Programa Mais Educação, no modelo de oferta de oficinas de reforço e atividades culturais e esportivas no contraturno, por profissionais sem formação comprovada e sem prever a articulação e diálogo com o que é trabalhado no turno pelos docentes da unidade educacional. O fato de serem os mesmos docentes que atribuem as disciplinas dos componentes curriculares obrigatórios a planejar e ministrar os projetos nos Eixos de Trabalho, aliado ao fato dos mesmos terem uma jornada maior para

planejamento e formação coletiva, pode significar um trabalho pedagógico melhor fundamentado, integrado e organizado, em que pese toda a dificuldade de estrutura destacada nos capítulos anteriores, como a falta de professores, falta de qualidade da merenda, falta de material e estrutura, excesso de alunos por sala de aula e na escola em geral.

Ao final de todo o processo avaliatório da implementação do projeto de educação integral em 2014, os professores concluem: “com relação aos desafios para 2015, consideramos a necessidade de uma reformulação detalhada da proposta de educação integral para esta unidade (CAMPINAS, 2015, p.88)”, o que demonstra o sentido conflituoso do projeto e a expectativa dos sujeitos envolvidos de tê-lo ainda em construção. São necessários mais anos de estudo e acompanhamento da unidade educacional pesquisada, além de buscar outras fontes de pesquisa, como a pesquisa em campo, para descrever e analisar os desdobramentos das reivindicações e dos conflitos apresentados pelos diferentes sujeitos envolvidos. Cheio de potencialidades, o projeto não faz nenhuma falsa promessa: não pretende transformar radicalmente a educação e tampouco o modelo social e econômico vigente, pretende melhorar a eficiência e qualidade da educação, aumentar os índices de desempenho educacional, ampliar o tempo de permanência do jovem na escola, ao mesmo tempo, ofertar novas oportunidades de aprendizado nos diversos campos do conhecimento humano, dentro dos limites impostos pela legalidade burguesa. Difunde a ideia de que mudanças metodológicas e organizativas podem promover transformações na exclusão educacional, sem questionar as raízes dessa exclusão.

Ao refletirmos sobre a pedagogia tradicional, com o início da instrução pública com a Revolução Francesa, a pedagogia nova, com as experiências do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e os CIEPS, a perspectiva mais liberal na educação, com o Programa Mais Educação, nos deparamos com as limitações de um discurso de universalização da educação e de educação integral que não se propõem a ler a realidade de modo crítico, que não se vincula à luta pela igualdade entre os homens, pelo fim da separação e hierarquização entre o trabalho manual e o intelectual e exploração pelo trabalho, mas que entende a educação como um direito social que impacta na qualidade de vida e nas condições de inserção no mercado de trabalho.

Sobre essas limitações, nos apoiamos nas contribuições de Mészáros (2008, p.25) para compreender a educação e sua relação com os processos sociais mais abrangentes:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir às suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Nesse sentido, algumas transformações conquistadas pelo projeto pesquisado (como as mudanças na jornada docente e o currículo na EEI), que rumam para uma maior eficiência na educação, são importantes e estão na lista das batalhas dos educadores por melhores condições de trabalho. A extensão do tempo e atividades diferenciadas são reivindicação de jovens e suas famílias por uma formação mais ampla e que lhes qualifique para a vida do emprego e para a cidadania. Porém, o estudo das pedagogias libertárias e marxistas nos trouxeram reflexões mais profundas sobre as causas das desigualdades educacionais e sociais, suas origens e determinantes atuais e quais desafios da classe trabalhadora para sua real libertação da exploração. Como reforça Mészáros (p.25):

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e pré-julgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução.

Assim, o autor defende uma educação para além do capital, ou seja, que as soluções educacionais não podem ser *formais*, mas *essenciais*, para dar conta de *romper com a lógica do capital* e dar fim em suas bases fundamentais de reprodução, devendo abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, p. 45, grifos do autor). Nesse sentido, é fundamental o estudo da realidade na perspectiva emancipadora, desnaturalizando a organização da sociedade, evidenciando suas bases fundamentais de exclusão e potencializando as mudanças de consciência da

classe. Acredita serem essenciais dois conceitos principais para a transformação objetiva da consciência da classe trabalhadora: “a *universalização da educação* e a *universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora*”, uma inviável sem a outra (IDEM, p.65, GRIFOS DO AUTOR). Somente dessa maneira a educação integral do homem pode se concretizar na perspectiva da formação do ser em sua totalidade, a partir daquilo que o humaniza e o emancipa: o *trabalho*.

Tratada dessa forma, a tarefa para os educadores comprometidos com a transformação social se coloca de modo grandioso e quase inatingível. Mézáros afirma: “apenas *a mais consciente das ações coletivas* poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação” (idem, p.45, grifos do autor).

Para além desses desafios, resta ainda que a Educação Integral supere a hegemonia da “forma escolar” e o predomínio da racionalidade instrumental-cognitiva da ciência e da tecnologia e incorpore em outras racionalidades, tais como: a estético-expressiva das artes e da literatura popular e a moral-prática e política da ética e do direito. (SANTOS, 2007).

Resta ainda valorizar a educação a partir da concomitância das três dimensões: 1- a formação inicial, continuada e em serviço, 2- a carreira que compreende os salários, e os planos de mobilidade, e 3- as condições de trabalho que compreende a infraestrutura e o financiamento (PIOLLI, 2015, p. 483).

Nesse caminho, é preciso contextualizar: vivemos em tempos de Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241, que, entre outras medidas, limita investimentos em educação e saúde por 20 anos, de Medida Provisória (MP) 746, que institui mudanças polêmicas no Ensino Médio, como o caráter optativo para as disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, da proposta de Emenda 145/2015 à Lei Orgânica do Município (LOM) de Campinas (conhecida como “Emenda da Opressão”, ao proibir o debate e uso do termo “gênero” nas escolas municipais), do Projeto de Lei “Escola Sem Partido” (que cerceia o direito de expressão e liberdade de cátedra dos docentes). Com esse contexto, a matriz curricular da EEI Prof. Zeferino Vaz, os Eixos de Trabalho e suas ementas, a jornada docente, o estudo da realidade atrelado à auto-organização dos estudantes se configuram como avanços primorosos. Por mais longínqua que pareça estar a transformação social e educacional almejada, a vislumbramos, graças às notícias das mobilizações realizadas pelos estudantes, tanto as protagonizadas pelos alunos da

EEI Prof. Zeferino Vaz e analisadas aqui, quanto as manifestações e ocupações das escolas brasileiras contra essas medidas listadas, evidenciando um processo de reflexão, tomada de consciência e a opção pelo enfrentamento às arbitrariedades e adversidades vividas na realidade educacional, independente dos docentes, direção escolar e gestões governamentais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto et.al. Educação e história das instituições escolares no Brasil: duas propostas de ampliação da jornada escolar (1992-2012). *Historia de la Educación. Anuario SAHE*. Vol. 15 – Nº 2 – 2014. pp. 119-139.

ALVES, G.L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, s.l., n. 65, p. 3-10, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da União]**. Brasília, DF, Edição Extra, 27 jan.2010, Seção 2, p.1.

\_\_\_\_\_. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: MEC, Secad, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação). Acesso em agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, Edição Extra, 26 jun. Seção I, 2014, p.1.

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

CAMPINAS. Resolução SME n.05 de, 10 de março de 2014. Dispõe sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das Unidades Educacionais integrantes do Projeto Piloto "Escola de Educação Integral- EEI". **Diário Oficial do Município**. Campinas, SP, n. 10.826, Ano XLIV, 10 mar. 2014, p. 4.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico Adendo 2014 – EMEF “Professor Zeferino Vaz”**. 2014.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico 2015 – EMEF “Professor Zeferino Vaz”**. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Memória das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas.** 2007. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017\\_ana\\_maria\\_vilella.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf) Acesso em: 22 Out.2016.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade da educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 4.Nov.2016.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a educação integral. In: **Paidéia**, maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em: < [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia) > Acesso em: 22 Out. 2016.

\_\_\_\_\_. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CAVALIERE, A. M. V. et.al. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, julho. 2003.

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

DEWEY, J. **Experiência e educação.** São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971.

FRUTUOSO, C. **As políticas de educação integral em Ariquemes-Rondônia: uma análise do Projeto Burareiro de Educação Integral e do Programa Mais Educação.** Dissertação (Mestrado em Educação)– Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR , 2014.

FUNDAÇÃO SOCIAL ITAÚ et.Al. **Tendências para a educação integral.** São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

GALLO, S. **Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação.** Campinas: Papyrus, 1995.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, Ago. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em:

<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>>.

Acesso em: 19 Out. 2014.

GRAMSCI, A. **Observações sobre a escola**. In Cadernos do Cárcere, volume 2, Caderno 12, parte.2.

LUCENA, C. et al. Pistrak e Marx: os fundamentos da educação russa. Campinas, **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p. 271-282, abr. 2011. ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art19\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art19_41e.pdf)

MAURÍCIO, L.V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MENEZES, J.S.S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. Curitiba, **Educar em Revista**, Editora UFPR. n. 45, p. jul./set. 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. 2ed.

OLIVEIRA, D.A.A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, L. (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 57-90.

PARO, V. et al. **A Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

PIOLLI, Evaldo. Apresentação. A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. In **Cadernos CEDES**, Vol. 35, no. 97, p. 483- 491, set. Dez, 2015.

PISTRAK, M.M. org. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 3.ed.

PROUDHON, P.J. **A nova sociedade**. Porto: Res Editora. S/D.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal. In *Novos Estudos*. SP: CEBRAP. No. 79, p. 71-94, novembro/2007.SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41ª edição. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEMERARO, G. O positivismo e o pragmatismo. In: **Saber-fazer filosofia: o pensamento moderno**. Aparecida: Ideias & Letras, 2011, p. 95-109.

SILVA, S.B.S. Relação entre trabalho e escola na concepção de Pistrak. In: **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, 5., 2011, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/14375958/relacao-entre-trabalho-e-escola-na-concepcao-de-pistrak-v-ebem->. Acesso em: 4 Nov.2016.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em Educação.** S.P.: Atlas, 1987.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Cinco bandeiras.** (Em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-bandeiras/>>. Acesso em: 14 dezembro 2014.)

VETTORAZZI, N.G. **Escola de tempo integral: da convenção à participação.** 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade da Cidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. In **Cadernos CEDES**, Vol. 35, no. 97, p. 495-515, set.-dez, 2015.

## **ANEXOS**

# ANEXO A

ESCOLA: EMEF/EA ZEFERINO VAZ - CAIC CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL TURNO: PERÍODO INTEGRAL		MUNICÍPIO: CAMPINAS ANO: 2014 MÓDULO: 40 SEMANAS - 200 DIAS LETIVOS																										
		ANUAL		CICLO I						CICLO II						CICLO III						CICLO IV						TOTAL CARGA HORÁRIA LETIVA
				1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano	13º ano	14º ano	15º ano	16º ano	17º ano	18º ano	19º ano	20º ano					
EIXO DE TRABALHO	COMPONENTES CURRICULARES	BC	ET	CHS	CHL	BC	ET	CHS	CHL	BC	ET	CHS	CHL	BC	ET	CHS	CHL	BC	ET	CHS	CHL	BC	ET	CHS	CHL			
		LEI FEDERAL Nº 9394/96	BASE NACIONAL COMUM	LEITURA, CRIAÇÃO E EXPRESSIONAL	6	3	9	360	6	3	9	360	6	3	9	360	6	3	9	360	6	3	9	360	6	3	9	360
LÍNGUA PORTUGUESA	3			2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200		
ARTE	3			2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200		
CULTURA E CIÊNCIA	5			2	7	280	5	2	7	280	5	2	7	280	5	2	7	280	5	2	7	280	5	2	7	280		
MATEMÁTICA	2			2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160		
CIÊNCIAS	2			2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160		
DIREITOS HUMANOS	2			2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160		
HISTÓRIA	2			2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160		
GEOGRAFIA	2			2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160	2	2	4	160		
CORPO E MOVIMENTO	3			2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200		
EDUCAÇÃO FÍSICA	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200	3	2	5	200				
LÍNGUA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1	2	3	120	1	2	3	120	1	2	3	120	1	2	3	120	1	2	3	120	1	2	3	120				
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA E CULTURA MODERNA	1	2	3	120	1	2	3	120	1	2	3	120	1	2	3	120	1	2	3	120	1	2	3	120			
TRABALHO E MOVIMENTO	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200				
CULTURA	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200				
MOVIMENTO	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200	0	5	5	200				
ESTUDANTIL	45	1800			45	1800			45	1800			45	1800			45	1800			45	1800			45	1800		
CARGA HORÁRIA	45	1800			45	1800			45	1800			45	1800			45	1800			45	1800			45	1800		
TOTAL GERAL DO CURSO - CARGA HORÁRIA	1				1				1				1				1				1				1			
ENSINO RELIGIOSO																												

1- As questões de Ética, Pluralidade Cultural e Cidadania, Educação Ambiental, Saúde Sexualidade Humana, Estudos Básicos de Direito do Consumidor, Educação para o Trânsito e Direito do Idoso serão ministradas dentro dos eixos de trabalho.

2- O componente curricular Educação Física deve ser ministrado no mesmo turno das aulas regulares.

3- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todos os eixos de trabalho.

4 - Ensino Religioso - de matrícula facultativa - conforme Lei nº 9.475/97, que dá nova redação ao art.33 da LDB.

5- BC - Base Nacional Comum ET - Eixo de Trabalho CHS - Carga Horária Semanal CHL - Carga Horária Letiva

## ANEXO B

### PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS

		<b>MATRIZ CURRICULAR PARA ENSINO FUNDAMENTAL 9 ANOS</b>												DIRETOR DA UNIDADE EDUCACIONAL			
		ESCOLA: E0389 - EE/EJA PROF ZEFERINO VAZ						MUNICÍPIO: CAMPINAS						Data: ____/____/____			
<b>LEI FEDERAL Nº 9394/96</b>		CURSO: FUNDAMENTAL REGULAR												NAED SUDOESTE			
		TURNO: INTEGRAL												MÓDULO: 40 SEMANAS			
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>		ANUAL												ANO: 2015		ASSINATURA E CARIMBO	
		PARECER DO SUPERVISOR EDUCACIONAL												Data: ____/____/____			
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>		COMPONENTES CURRICULARES												TOTAL DA CARGA HORÁRIA LETIVA		Data: ____/____/____	
		Língua Portuguesa												2960		ASSINATURA E CARIMBO REPRESENTANTE REGIONAL DA SME HOMOLOGAÇÃO Data: ____/____/____	
		História												1760			
		Geografia												1760			
		Ciências												2160			
		Matemática												2560			
		Arte												2000			
		Educação Física												2000			
		Ensino Religioso												360			
		TOTAL DE CARGA HORÁRIA												15560			
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna (Inglês)												1360			
PARTE DIVERSIFICADA		TOTAL DE CARGA HORÁRIA												1360			
AUTORIZAÇÃO DO CURSO  ATO:  DATA DA PUBLICAÇÃO: ____/____/____																	