

## EDUCAÇÃO INTEGRAL: ENTRE O PASSADO E O FUTURO

### *FULL-TIME EDUCATION: BETWEEN PAST AND FUTURE*

*Renata Portela RINALDI<sup>1</sup>*

*Neiva Solange da SILVA<sup>2</sup>*

**RESUMO:** No Brasil vem crescendo nos últimos anos os estudos sobre a temática da educação integral, especialmente após a criação do Programa Mais Educação que emerge no bojo do debate de políticas públicas como o “Compromisso Todos pela Educação” que previa a implementação da educação integral em jornada ampliada. Nesse contexto, o presente artigo apresenta uma reflexão sobre o tema, da sua compreensão como conceito à complexidade da análise de sua configuração ao longo do tempo em seus aspectos de ampliação da jornada e a natureza da configuração da escola pública de tempo integral no Brasil. Realizou-se um estudo, a partir da pesquisa bibliográfica e documental em bases de dados nacionais, em que se objetiva dar destaque a um debate a despeito dos modelos assumidos, sobre divergências e similitudes nas construções teóricas sobre o tema. A presente análise pretende contribuir para a compreensão sobre como ocorreram alterações teóricas e políticas que resultaram no avanço da implantação e implementação da educação integral no cenário brasileiro atualmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação integral. Educação básica. Política educacional.

### INTRODUÇÃO

Os estudos empreendidos acerca da temática da educação integral, nos últimos anos, têm se ampliado e aberto novas perspectivas para o debate sobre os movimentos vivenciados nas/pelas escolas, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes no espaço escolar, os saberes escolares entre outros. Ainda, nessa mesma direção, tem sido fomentado o debate sobre as políticas educacionais, programas e projetos contemporâneos em Educação integral e em tempo integral que têm empreendido esforços para articular as dinâmicas e processos formativos vivenciados na escola com aqueles vivenciados em outros espaços não escolares, por exemplo, espaços comunitários. Não significa, porém, que temos um acúmulo qualitativo de reflexões acerca da ampliação da jornada escolar para o tempo integral que efetive uma educação de qualidade no Brasil.

Os desafios que se impõem na reflexão de uma educação integral na contemporaneidade são intensos e potencializados diante de demandas

[...] acerca dos conhecimentos que são trazidos para a escola – científicos, estéticos, éticos, corporais – e de como esses conhecimentos podem ser trabalhados em um tempo alargado que, efetivamente, construa práticas mais emancipadoras, tanto

<sup>1</sup> Professora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Presidente Prudente Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação. Endereço eletrônico: renata.rinaldi@fct.unesp.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Supervisora de Ensino da Rede Municipal de Araçatuba. Endereço eletrônico: neiva\_lee@hotmail.com

para esses conhecimentos entendidos como *duros*, quanto para aqueles relacionados a uma cidadania mais partícipe. (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 1096)

É preciso estar atento para que a ampliação da jornada escolar, especialmente para as classes menos favorecidas, não se configure a partir de uma lógica que se mantém cristalizada historicamente na organização da escola pública brasileira e no processo de escolarização, que tem o foco na transmissão do conhecimento e, ainda assim, falha nesse processo. De acordo com Paro (2009, p. 19) “O que está aí é uma escola à qual se vai, pretensamente, para aprender matemática, física, geografia, etc. mas à qual não se vai para aprender a dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro”.

Arroyo (2012, p. 33) chama atenção para o fato de que na escola contemporânea “Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável”.

Mas, afinal de contas, o que compreendemos por educação integral? Uma das ideias que contribuem para delimitar o conceito de educação integral é entendê-la, quando referida à educação escolar, como formação integral do estudante (homem) que transcende o aspecto cognitivo, tangencia o campo da cultura enquanto produção humana e promove a apropriação de valores, o desenvolvimento dos campos social, estético, ético, lúdico, epistemológico e pedagógico. Portanto, não compreendemos a educação integral como educação *de* tempo integral ou *extensão do tempo* de permanência na escola, mas como aquela em que:

A aprendizagem acontece ao longo de toda a vida em diferentes contextos: na família, na escola, na cidade; em espaços formais e informais [...]. No entanto, é preciso entender, também, que tempo e espaços escolares devem ser preenchidos com novas oportunidades para a aprendizagem e a reapropriação de espaços de sociabilidade e comunicação com a comunidade local, regional e global. (BRASIL, 2008, p. 35)

## EDUCAÇÃO INTEGRAL: AMBIGUIDADES E NOVOS SENTIDOS

O ideário da educação integral aliada ao tempo integral, no Brasil, visando a uma educação pública de qualidade para todos por vias democráticas, apesar de hoje ocupar destaque na realidade educacional, não é recente. Depois de certo tempo neutralizado, retoma seu espaço na centralidade deste debate.

O conceito de educação integral foi abordado por diferentes ideologias do pensamento educacional e manifestou-se sob múltiplos vieses. A partir de um viés político-filosófico, Coelho (2004) apresenta três movimentos político-sociais que, no Brasil, apontaram para uma concepção de educação integral, a saber: o Conservadorismo, o Socialismo e o Liberalismo. Esses movimentos ideológicos,

segundo a autora, caracterizam-se de maneira diferenciada quanto à fundamentação da educação integral e serão o foco de nossas reflexões, considerando seus contextos históricos no Brasil e abordando seus aspectos políticos, sociais e educacionais.

### ***MOVIMENTO CONSERVADOR DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES***

O movimento conservadorista teve, no Brasil, como um de seus expoentes, o Integralismo, movimento político-social que apresentou, segundo Coelho (2005, p. 1), “[...] o auge de suas atividades políticas concentrado na década de [19]30”. Em outubro de 1932, lançou-se o Manifesto Integralista, documento fundador do Integralismo que foi direcionado à nação brasileira, ao operariado do país e aos sindicatos de classe, aos homens de cultura e pensamento, à mocidade das escolas e das trincheiras e às classes armadas (MANIFESTO DE 7 DE OUTUBRO, 1932). Na mesma década, foi fundada a Ação Integralista Brasileira (AIB), tendo como principal membro e criador Plínio Salgado.

A AIB, transformada em partido político em 1937, foi dissolvida no mesmo ano, em decorrência do golpe de Estado que instituiu o Estado Novo. Segundo Cavallari (1999, p. 18) o governo Vargas transformou a AIB “[...] novamente em sociedade civil com a denominação de Associação Brasileira de Cultura (ABC)”. Para a autora, o integralismo apresentava-se sempre como um movimento de cultura, no entanto, o conceito de cultura não foi bem definido pelos integralistas, mas pode ser entendido como “[...] um bem que podia ser transmitido por aqueles que o possuíam” (CAVALARI, 1999, p. 42).

De forma complementar, Salgado (1935, p. 145) destaca que:

O nosso mal não é o analfabetismo, como costumam afirmar os homens da oposição sistemática a todos os governos, estampando quadros estatísticos em que nos comparam aos países ricos e possuidores de meios fáceis de comunicação. O analfabetismo seria até um elemento positivo, porque representaria a massa bruta, facilmente dirigida pelas elites cultas. O nosso grande mal é o semi-analfabetismo, essas massas de homens incapazes de raciocinar, avessos à leitura, repisadores de duas ou três ideias que se lhes meteram na cabeça, opinadores superficiais em todas as oportunidades, vaidosos e ociosos, de gravata e colarinho, enxameando as cidades, parasitariamente.

Ainda segundo o autor, é necessário valorizar a importância da leitura e afirma que “um dos grandes planos, pois, que temos a executar no Brasil, não é simplesmente o da alfabetização: é o da elevação do nível cultural das massas” (SALGADO, 1935, p. 145)

Nesse cenário, a concepção de educação integral envolvia o Estado integralista, a família e a religião, sintonizados numa intensa ação educativa. Entretanto, para os Integralistas, o sentido básico da formação era entendido como um processo de

conversão a uma verdade já estabelecida. A incorporação da dimensão religiosa à educação lhe conferia um caráter doutrinador. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral.

O ideal educativo dos integralistas pode ser compreendido como aquele que:

[...] se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual do homem cívico e do homem espiritual [...] Ao homem espiritual ensinava os deveres para com Deus, para consigo e para com o próximo; ao homem cívico os deveres com a pátria; ao homem intelectual dá-lhe escolas e cultura; ao homem físico oferece-lhe os meios adequados ao cuidado da saúde, à conservação da robustez, à higienização, à valorização nacional da força muscular [...]. (CAVALARI, 1999, p. 46-47)

Nesse sentido, os fundamentos orientadores da educação integral para os integralistas pautam-se na espiritualidade, na disciplina e no nacionalismo cívico. Segundo Coelho (2004, p. 7) “os ideais defendidos pelo Integralismo e sua concepção político-filosófica de educação caracterizam-se por um alicerce político-conservador”.

### ***MOVIMENTO SOCIALISTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ALGUNS APONTAMENTOS***

No início do século XX, outra visão de educação integral desenvolveu-se com um caráter oposto ao conservadorismo: a proposta pelos Anarquistas, que derivavam de um movimento político-ideológico de cunho socialista. Em linhas gerais, os ideais político-ideológicos desse movimento se desenvolveram na Europa a partir da Revolução Francesa como movimento de oposição à sociedade burguesa.

No contexto da Revolução Francesa, o termo anarquista foi utilizado de forma pejorativa. Segundo Gallo (2002, p. 21), a acepção original é “a negação da autoridade instituída”. Dessa forma, acreditamos que à compreensão dos ideais anarquistas faz-se imprescindível o entendimento do conceito de liberdade, conceito de suma importância para sua teoria educacional. A liberdade é o objetivo maior da educação anarquista, por esse motivo denominada de Pedagogia Libertária, pois a mesma vê nesse conceito a possibilidade de “[...] formar indivíduos livres, conscientes, capazes de uma vida solidária em sociedade” (GALLO, 2002, p. 31).

No bojo de suas atividades sociopolíticas, o anarquismo teve entre os seus principais representantes Proudhon, Bakunin e Robin. Fundamentou uma teoria educacional própria, a qual se apresenta:

[...] coerente com a ideia de que o proletário deve conquistar ele próprio sua liberdade, com o princípio proudhoniano de que a emancipação dos trabalhadores só pode ser obra deles mesmos, criticou implacavelmente a perspectiva ideológica da educação burguesa, rejeitando sumariamente qualquer proposta de educação oferecida pelo governo, ou que devesse em última instância ser mantida por ele. A proposta anarquista desenvolveu-se em torno da ideia de que os trabalhadores

deveriam criar suas próprias escolas, bem diferentes daquelas estatais ou religiosas. (GALLO, 2002, p.14)

Proudhon, anarquista francês do século XIX, atribuiu à educação um papel de suma importância para a vida social. Para ele, uma educação que tenha por base a liberdade, a justiça e a igualdade é completamente avessa às bases deste sistema [educacional burguês], que são a dominação e a exploração. Alguns aspectos elementares são necessários à compreensão da educação revolucionária proudhoniana, quais sejam: “justiça na igualdade de oportunidades, a democracia em sua direção, o trabalho como instrumento de aprendizagem e a generalidade precedendo a especialização” (GALLO, 2002, p. 24).

O ensino, na perspectiva proudhoniana deveria ser oferecido para todas as pessoas e em todos os níveis de escolaridade, possibilitando ao trabalhador a compreensão de todos os conhecimentos produzidos pela humanidade. Este ensino estaria alicerçado em pilares de uma gestão democrática, realizada pela própria comunidade, sendo a escola, portanto, autogerida. O ensino não seria dicotomizado quanto aos conhecimentos intelectuais e as práticas manuais, pois o trabalhador se apresentaria completo quando dominasse os conhecimentos práticos e teóricos. Dessa forma, a educação partiria da vivência prática dos conhecimentos para alcançar a teorização dos mesmos, nos quais a generalidade precederia a especialização.

Bakunin, filósofo e anarquista russo do século XIX, também aponta a educação como fator fundamental à revolução social. Para ele, a educação é “[...] um todo complexo que tem na escola seu ponto central e fundamental, mas não único” (GALLO, 2002, p. 27). Assim como Proudhon, acredita que o saber deve ser igualmente distribuído para toda a população, com base em dois pilares: a liberdade e a formação integral do homem.

Uma educação libertadora é então uma educação em que na própria atividade pedagógica os alunos e os professores são iniciados num gradativo processo de convivência livre e autêntica. Mas para que uma pessoa possa assumir sua liberdade é necessário que ela se conheça, se conheça por inteiro: se descubra como um corpo, como uma consciência, como um ser social, tudo isso integrado e articulado. E é por isso que uma educação para a liberdade deve ser também uma educação integral, em que o homem se perceba e se conheça em todas as suas facetas e características. (GALLO, 2002, p. 30)

Para Bakunin, toda forma autoritária, fosse ela estatal ou divina, deveria ser fortemente combatida. A educação deve ser completa e permanente, de modo que:

[...] os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido mais *lato* do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a

todos os outros. (GALLO, 1995, p. 72)

A concepção educacional para Robin, anarquista e pedagogo do século XIX e início do século XX, caracterizava-se por ser científica, racional, universal e integral, baseando-se em uma formação geral, comum a todos e que possibilitasse uma especialização profissional posterior, unificando teoria e prática. Para ele,

[...] otro punto esencial en su programa lo constituye el desarrollo armónico de las distintas facultades humanas, de forma que se tendrá que proceder con una cierta prioridad que respete el siguiente orden: educación física, educación intelectual y educación moral. (ROBIN, 1981, p. 20)

A partir dos três pilares considerados fundamentais para Robin, definiu que a educação física se referiria ao desenvolvimento, por meio de atividades musculares e corporais, dos órgãos dos sentidos, pois seriam as primeiras necessidades do organismo infantil. A formação intelectual baseava-se no ensino de Sociologia, Biologia, Química, Física, Astronomia e Matemática, disciplinas de maior importância para o educador. O ensino deveria estar calcado na prática e no trabalho. A educação moral pautava-se em um ensino que desenvolvesse a liberdade e a responsabilidade, em uma educação para ambos os sexos.

Ao considerar as contribuições anarquistas de Proudhon, Bakunin e Robin para o campo da educação integral, identifica-se uma manifestação emancipadora e questionadora, sendo o aluno educado por meio de uma formação completa. Segundo Coelho (2004, p. 7), os ideais anarquistas e sua concepção político-filosófica de educação caracterizam-se por um alicerce “político-emancipador”.

### ***MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL COM BASES LIBERAIS: APREENDENDO ASPECTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO***

A concepção de educação integral que fortemente marcou o ideário brasileiro esteve ancorada em bases liberais (COELHO, 2004; CAVALIERE, 2004; CHAVES, 2002). Cavaliere (2010) afirma, ainda, que a proposta de educação integral, no país, esteve presente em diferentes momentos históricos, marcada nos campos políticos e servindo a múltiplas orientações ideológicas. Por exemplo, o movimento conservador, representado pelo Movimento Integralista Brasileiro, propunha uma educação “[...] com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade” (CAVALIERE, 2004, p. 01). O libertário, por sua vez, propunha uma educação revolucionária e emancipadora, que contemplasse os aspectos físicos, morais e intelectuais dos alunos.

O movimento liberal de educação, segundo Cavaliere (2004, p. 1) apresentou-se com o “objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento

democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação [...]”. As bases liberais foram o alicerce do pensamento do educador Anísio Teixeira e do movimento renovador nas primeiras décadas do século XX, manifestadas por meio de reformas educacionais e do documento dos Pioneiros da Escola Nova.

Os movimentos de reforma educacional, à época, primavam pela laicização, pela obrigatoriedade do ensino, tendo o Estado como seu mantenedor, pela educação para ambos os sexos e pela expansão da escola pública. O ápice desse processo se deu em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderado pelo educador Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros. O documento propunha uma reforma educacional de âmbito nacional e objetivava “Imprimir uma direção mais firme ao movimento renovador e defini-lo mais objetivamente [...]” (ROMANELLI, 1997, p. 145). A educação tinha por objetivo “[...] organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção do mundo” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 59)

O documento evidencia a importância de uma escola pública modernizada para as classes populares em contraposição à organização tradicional e confessional que estavam postas naquela época. Seu caráter pedagógico era balizado pelo princípio da ação, distanciando-se do instrucionismo dominante da escola tradicional, de formas de aprendizado, visando à consolidação de métodos de aprender e tendo sua classificação pedagógica ligada à pedagogia liberal-pragmatista, de inspiração deweana (BARBOSA, 2013).

Ao destacar as finalidades da escola, o movimento renovador enfatizou a importância do desenvolvimento do indivíduo que está inserido no meio social, mas propôs que o fim dessa não fosse o de servir aos interesses de classes, mas os de “[...] solidariedade, de serviço social e cooperação” (BARBOSA, 2013, p. 15). Dessa forma, não seriam de valia à educação os fins particulares de determinados grupos sociais, mas sim as características individuais sociais e biológicas dos educandos.

Em face ao exposto, Anísio Teixeira, um dos mais célebres pensadores desse momento histórico no país, propôs, ao longo de sua obra, uma educação escolar que ultrapassasse a instrução escolar. Afirmava que:

[...] a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. (TEIXEIRA, 1994 *apud* CAVALIERE, 2010)

Cavaliere (2010) entende que Anísio Teixeira não utilizara a expressão

“educação integral”, talvez por não considerá-la suficientemente precisa ou para evitar aproximações com os Integralistas. Na visão da autora, na concepção liberal de educação integral, Anísio Teixeira deixa um legado intelectual de suma importância, envolvendo diferentes aspectos da educação e do pensamento social brasileiro.

Para Anísio Teixeira, nas bases da concepção de educação integral era indispensável que os alunos fossem ativos no processo de aprendizagem. Para isso, os professores e a escola deveriam exercer os preceitos da democracia e da liberdade. O respeito às manifestações do aluno e à sua capacidade de resolver problemas e de criar suas soluções deveriam ser respeitados. A escola tem a função de acompanhar, corrigir e harmonizar a educação integral do indivíduo.

Teixeira (1959, p. 83) propõe que

[...] a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização – está tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estarem mutação permanente.

A educação integral, nesse sentido, teria a escola como núcleo educativo, agindo de forma integrada à sociedade e como fundamento o investimento nos aspectos físicos, morais e intelectuais do educando, além da articulação do espaço escolar ao ambiente social.

A concepção de educação integral defendida pelos liberais teve no Manifesto dos Pioneiros de 1932 suas bases epistemológicas e fundamentos educacionais apresentados à sociedade, potencializando a circulação de ideias e os debates educacionais no Brasil.

Em síntese, frente às ambiguidades e novos sentidos atribuídos à educação integral, foi possível perceber que o movimento integralista destacava a importância de uma educação integral para o homem integral, formando o homem físico, intelectual, cívico e espiritual, a partir de princípios político-conservadores. Os teóricos dos anarquistas também acreditavam na formação do homem completo: intelectual, moral e físico, mas se baseavam em princípios emancipadores. O liberalismo educacional no Brasil, também propunha a formação completa do homem, mas voltada para a democracia, a industrialização e a experimentação, pelo princípio filosófico político-desenvolvimentista.

## **CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA DIVERSIDADE DE PENSAMENTOS BRASILEIROS**

Em consonância com o exposto, Gadotti (2009) afirma tratar-se de uma redundância falar de educação integral, visto que, por sua ótica, nos educamos ao longo de toda a vida, o tempo todo. Não há como separar um tempo em que nos



educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Para ele, o tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.

Passando adiante desta primeira reflexão do autor, o mesmo busca esclarecer que educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral ou jornada integral. Adentra na temática, citando os CIEPs como exemplo de projeto que alarga em demasia a função da escola, com a pretensão de fazer tudo o que a sociedade não está fazendo<sup>3</sup>. Complementa a reflexão, chamando a atenção para o fato de que esta instituição deve cumprir bem o papel que lhe cabe: ensinar. Pela sua percepção, o caminho para a eficácia da educação integral vem na contramão do exemplo relatado, embora tenha considerado relevantes outros aspectos do projeto.

Na convergência de duas situações de destaque na transformação da sociedade contemporânea (sociedade do conhecimento e inclusão social), Gadotti (2009) avista novos rumos para educação integral. A sociedade do conhecimento criou múltiplos espaços de aprendizagem, acessível a uma minoria.

Além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social são considerados espaços educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. (GADOTTI, 2009, p. 31)

Neste contexto, avança também o fortalecimento da sociedade civil (ONGS, OSCIPS, associações civis etc.) não apenas como espaço de trabalho, mas como espaço de difusão e construção de conhecimento. Para o autor supracitado, esses espaços se configuram como vias de acesso ao conhecimento, cabendo ao sistema de ensino fazer a ponte entre os benefícios da sociedade do conhecimento, das tecnologias digitais de informação e comunicação e as populações mais pobres, ampliando os espaços de formação para além da escola. Insere, neste sentido, a aceção de sociedade do conhecimento como sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. Nesta direção, o tempo integral não precisa estar centralizado na escola, será complementado em outros espaços, como os mencionados anteriormente por meio do estabelecimento de parcerias intersetoriais. Um caminho inverso ao que fora proposto originalmente pelos CIEPs, no qual se centralizava na escola muitas demandas de políticas sociais.

Quanto ao tempo integral, Gadotti (2009) vê como essencial ser implantado a partir do ato voluntário da escola ou de um conjunto delas, pois sua implantação exige preparo técnico-político e formação dos pais, dos alunos, dos professores e dos demais funcionários da instituição. Assinala que os objetivos da escola de tempo integral são

---

<sup>3</sup> O projeto original dos CIEPs previa a construção de residências para os alunos mais pobres dentro da própria estrutura escolar (GADOTTI, 2009).

objetivos de toda escola, pois todas elas devem almejar uma educação integral para seus estudantes. Neste sentido, afirma que a concepção integral é uma concepção geral da educação. Conforme Torres (1992) postula que a educação como política setorial tende a evoluir para uma educação como política transectorial e a educação básica escolar para educação cidadã. E Gadotti (2009, p. 37) conclui: “todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral”. Ele associa à escola de tempo integral uma relação necessária de interdependência com os pais, visto que a família e o entorno se constituem na primeira comunidade de aprendizagem. Alerta que educação integral não pode se confundir com escolarização e, a esta ideia, relaciona a pedagogia do lugar, sonhada por Paulo Freire, combinando urbanismo e educação, nos moldes da cidade educadora.

Em termos de sintetização da concepção revelada por Gadotti (2009), cabe concentrá-la no norte da integralidade como princípio organizador do currículo. Desta feita, integralizando-se à escola: saúde, cultura, transporte, assistência social para desenvolver potencialidades humanas que envolvam o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música e o esporte. Neste diapasão, afirma que a educação integral deve ser integral e *omnilateral* com qualidade sociocultural. Ou seja, deve possibilitar ao sujeito a emancipação por meio da ruptura unilateral da organização social imposta pela sociedade capitalista que aprisiona o homem por meio da reificação, pelo trabalho alienado, pelo individualismo e competitividade etc. Essa ruptura deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação social humana, perpassando os campos da moral, da ética, da sensibilidade, da afetividade, da criação intelectual etc. possibilitando uma abertura e disponibilidade para aprender.

Antunes e Padilha (2010) corroboram com a concepção de Gadotti (2009) e a ampliam ainda mais, num movimento centrífugo com relação à escola, passando da referência à pedagogia de lugar, nos moldes da cidade educadora, para referenciar o município como centro da ação educativa. O termo município abrange a ampla dimensão territorial, contemplando as áreas rurais e periferias. Os autores preferem a terminologia educação cidadã e integral como concepção e prática que favorece a formação humana em suas múltiplas dimensões. Assim, como proposto por Gadotti (2009), retomam e avançam as fundamentações de Paulo Freire na proposição da educação integral como emancipadora. Na perspectiva da leitura de mundo, constante na obra de Freire (2002), de ler o mundo que nos cerca, conhecê-lo para ter instrumentos que possibilite intervir nele, os autores trazem para a educação integral como eixo de sustentação a perspectiva do mundo educador. Veem como imprescindível educar para uma consciência global, educar para a mundialidade, tendo em vista que tudo o que acontece no mundo interfere em nossas vidas, sejam manifestações de qualquer ordem, como as crises econômicas, catástrofes naturais, guerras etc. Nesse seguimento, inserem como constituidoras da educação cidadã e integral: Pedagogia Intertranscultural, Currículo Intertranscultural e Educação Intertranscultural.

A pedagogia intertranscultural pressupõe a incorporação de ações educativas intencionais, formais e não formais, nas quais sua realização se dá em múltiplos espaços de aprendizagem. O currículo disposto nesta concepção transcende o currículo balizado por conhecimentos científicos e busca outras formas de construção do conhecimento e estabelecimento de relações num movimento centrípeto à cultura. Desta forma, a educação intertranscultural centra-se nos coletivos humanos e em suas relações e manifestações como ponto de partida para a construção de saberes e conhecimentos que conduzam à formação humana cidadã em processo de educação integral.

Para os autores, a educação integral trabalha:

[...] pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 17)

Esta conjuntura leva ao entendimento redimensionado da polissemia da palavra qualidade no contexto educacional ao qual estes autores se referem, ampliando o sentido colocado por Gadotti (2009) de educação de qualidade sociocultural para educação de qualidade sociocultural e socioambiental.

Moll (2012), coordenou esforços para concretização do Programa Mais Educação (PME) como ação estratégica para implantação e implementação da Educação Integral em Jornada Ampliada ou da Escola de Tempo Integral. Ela afirma que o PME visa à construção de práticas pedagógicas na perspectiva de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, configurada nas experiências que, prematuramente entraram em descontinuidade, Escolas-Parque e os CIEPs, sem deixar de apoiar novas formas contemporâneas de organização das escolas públicas. Para a autora, o papel da escola deve servir à democratização da sociedade brasileira e à transformação social em busca da diminuição das desigualdades sociais. E esta intencionalidade se materializa na ampliação do tempo que possibilita ao estudante participar de projetos diversificados de formação humana e aprendizagens escolares, nos quais a educação integral se traduza como educação para a vida, congregando ações articuladas de muitas forças sociais.

A concepção de Educação Integral para Moll (2012) dialoga com a dos demais autores, inclusive a ampliação do tempo, por meio do PME, foi vinculada à inspiração de experiências que já vinham sendo realizadas na direção de organização de territórios educadores a partir da escola e de arranjos educativos propostos pela intersetorialidade, corroborando a ideia desses autores.

Para Cavaliere (2009), o tempo integral baseia-se tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas quanto democráticas com pretensões emancipatórias. Entretanto, ela faz um alerta acerca das proposituras, ao apontar a necessidade de

analisar cada experiência em sua dimensão concreta para que se possam emitir juízos parciais ou, dentro das possibilidades, generalizáveis. É observável, em pesquisas recentes, duas vertentes nesta temática: (1) escola de tempo integral, em que a ênfase está na unidade escolar, com mudanças em seu interior, mais equipada e com novas atribuições; (2) aluno em tempo integral, cuja ênfase está na oferta de atividades diversificadas aos alunos no contraturno, decorrentes da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes de fora da escola.

Na percepção da autora, configura-se em necessidade incorporar a diversidade cultural da comunidade na qual a escola se vê inserida, contanto que haja uma articulação comprometida e delineada no projeto político-pedagógico das escolas. Neste sentido, expõe:

[...] o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero atendimento, com sentido limitadamente assistencialista, isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de “mercado”. (CAVALIERE, 2009, p. 58)

Quanto à participação comunitária na ampliação de jornada para o aluno em tempo integral, Cavaliere (2009) ressalta que no viés da fundamentação democrática, este ideário impulsionou inúmeros projetos na área educacional em parceria com outros setores, públicos, não-governamentais, filantrópicos e de voluntariado, numa tendência neoliberal, reduzindo ao mínimo os investimentos do Estado.

A concepção de educação integral defendida por Cavaliere (2007) é inspirada no pensamento deweyano, que à época também inspirou Anísio Teixeira e outros pensadores brasileiros. Para Dewey (1959), educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve e a escola, uma micro-sociedade, em permanente mudança, propícia para o educando aprender a exercitar o pensamento reflexivo, tendo como eixo norteador a experiência, como fundamento da realidade, posicionando-o no centro do fazer educativo para alcançar a qualificação de sua aprendizagem. Assim, a escola é um ambiente favorável ao que o autor chama de reconstrução social da experiência.

Gonçalves (2006) apresenta como concepção de educação integral aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional que vai além de aspectos cognitivos, na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Acrescenta a dimensão de sujeito desejante, que busca satisfação nas suas diversas formulações de realização. Desta feita, acredita que a educação deve estabelecer relações entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia. Assim a aprendizagem ocorrerá de modo significativo respeitando a dimensão de sujeito desejante. O autor

também ressalta:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar [...] se considerarmos uma concepção de uma educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONÇALVES, 2006, p. 4)

Destaca, ainda, a via democrática das relações existentes na escola balizada no partilhar de responsabilidades e exercício de autonomia progressiva. Agregando o aprendizado de um currículo que considere as relações existentes e a participação de todos os envolvidos, propiciando a formação de sujeitos críticos, autônomos e com competências necessárias para participar coletivamente em uma sociedade democrática. Seu pensamento, neste aspecto, converge com o pensamento de Paro (1988), quando relata que o papel que a instituição escolar de carga horária ampliada, prevendo uma educação integral, desempenha na sociedade vai além da função instrucional, é também espaço de socialização e, nesta consideração, destaca:

No entanto, o processo de socialização não se reduz à ampliação e diversificação dos contatos sociais que a escola propicia. É um processo mais amplo e mais complexo. Implica em que o contato do aluno com a cultura institucional da escola - expressa em seu regimento, em sua estrutura organizacional, na teia de relações pessoais que se estabelecem no uso de implementos, materiais e espaços físicos etc.- ao mesmo tempo em que propicia a realização de objetivos de inculcação de modos de ser e pensar, de falar, de mover-se, de posicionar etc. (PARO, 1988, p. 13)

Coerente com os apontamentos realizados, a indagação de Coelho (2011) demonstra preocupação acerca de qual concepção de educação integral a escola pública contemporânea busca se legitimar. Neste sentido, recorre às vertentes expostas por Cavaliere (2009) e correlaciona as atividades desenvolvidas no contraturno, muitas vezes fora do espaço escolar e sem descrição no projeto político-pedagógico da mesma, à necessidade de dar proteção social e elevar autoestima. Por outro lado, correlaciona a concepção integral entendida como formação global do sujeito àquela proposta advinda de uma organização curricular própria, descrita no projeto político-pedagógico da instituição. Seu foco de investigação pauta-se na concepção de educação integral como uma educação que se faz em tempo ampliado na escola, na perspectiva de um currículo que contemple o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas possibilidades de produzir conhecimento, nos planos cognitivo, afetivo, físico, estético e ético, cultural e social.

Coelho (2006) afirma que a ampliação da jornada da escola de tempo integral deve abranger também a jornada de trabalho do docente, como forma de propiciar a construção de sua própria identidade profissional, possibilitando o discernimento acerca da concepção de educação que fundamenta a sua prática para que a dimensão quantitativa seja precedida de discussões referentes à dimensão qualitativa deste

tempo.

Barbosa (2013) se contrapõe à concepção de educação integral intercultural, advinda das concepções de territórios educativos e cidades educadoras, no contexto do Estado Gerencialista. Em seu ponto de vista, é uma vertente enviesada de democracia para mascarar a recusa do governo em investir nas escolas. Diante disso, afirma:

[...] o Mais Educação utiliza o paradigma das Cidades Educadoras se apropriando da crítica foucaultiana à escola “autoritária” da modernidade, para justificar a economia de investimento na construção de espaços adequados para realização das atividades do turno ampliado, os quais custariam caro à União. Por outro lado, descentralizam para as escolas esta tarefa de construir os “territórios educativos”, fazendo com que os gestores escolares e professores passem espaços que possam ser utilizados. (BARBOSA, 2013, p. 10)

Retomando as reflexões de Rinaldi, Brocanelli e Militão (2012) nota-se claramente nas reflexões de Barbosa (2013) a configuração do estado neoliberal máximo para cobrar e mínimo para prover. Nesta mesma linha de pensamento, situam-se as colocações de Silva e Silva (2013). Estes autores, ao analisarem a concepção de Educação Integral norteadora do PME, por meio dos principais documentos de fundamentação do programa, constataram que a proposição de Educação Integral Intercultural, com uma Gestão Intersectorial e Sistêmica se configura num transplante do modelo empresarial de reorganização do trabalho para o âmbito do sistema educacional e concluem que o Programa Mais Educação é expressão particular e contraditória da subordinação intelectual e moral do Governo Lula/Dilma ao neoliberalismo.

Quanto à perspectiva intercultural do PME, Silva e Silva (2013) afirmam estar marcada pela subordinação da política à cultura, dando centralidade às “diferenças culturais”, por meio da forte influência do pensamento pós-moderno<sup>4</sup> e, assumindo este discurso, busca a afirmação dos “diferentes” sujeitos identitários, sem questionar as determinações materiais que historicamente condicionaram as políticas de silenciamento e exclusão que visam combater. Ainda, para estes autores, a decisão de retomar o ideal da educação integral alia-se aos esforços do Estado de políticas de combate à pobreza, destinando à escola o duplo desafio de proteger e educar os estudantes, livrando-os da situação de vulnerabilidade e risco social.

Rafael Yus (2002), precursor da introdução de temas transversais no currículo, traz sua contribuição ao tema transcendendo a ideia de educação integral trabalhada na legislação educacional que visa à construção de conhecimentos, habilidades e valores morais, ignorando potencialidades como as emoções e a espiritualidade. Ele entende

---

<sup>4</sup> Trata-se de uma linha de pensamento questionadora das noções clássicas de verdade e razão, identidade e objetividade. Vê o mundo como contingente, diverso, instável, um conjunto de culturas, gerando ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades. Ver mais em Eagleton (1999).

que esta negação da espiritualidade ancora-se na condição de escola pública como instituição laica. Todavia, configura-se numa visão equivocada de espiritualidade como religiosidade. Dar explicações religiosas específicas não é interesse do holismo, tampouco moldar aprendizes dentro de determinadas culturas, ideologia ou religião.

O autor recupera a teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1999) para retratar que a inteligência espiritual, em destaque nos últimos anos, é constitutiva das potencialidades humanas. Assim, a educação integral deve dar atenção a todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, ética, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual. Da mesma forma, aceita a necessidade de processos educativos diferenciados para desenvolvimento das inteligências múltiplas já que se manifestam nos educandos em graus diferentes de desenvolvimento.

A educação holística, apresentada por Yus (2002), baseia-se no princípio da interconexão: conexões entre as disciplinas e entre aprendizes, entre elementos como conteúdo e processo, aprendizagem e avaliação, pensamento analítico e o criativo, favorecendo um equilíbrio dinâmico em situações de aprendizagem. A relação professor-aluno tende a ser igualitária, aberta, trazendo o sentido de comunidade. Prevê o envolvimento com o mundo como uma questão para compreender e dar sentido. Reconhece que as culturas são criadas pelo povo e que podem ser mudadas por ele se deixarem de servir às suas necessidades.

Torna-se imprescindível, na concepção holística de educação, ampliar a compreensão da identidade terrena de cada ser humano, considerando as dimensões antropológica, ecológica, cívica terrena e espiritual. Esse olhar da educação para a humanidade possibilita a construção de si mesmo, dando sentido à sua existência, reconhecendo a unidade na diversidade e desenvolvendo sua identidade para uma realização plena. Isso significa dizer, formar o ser humano como indivíduo que se reconhece como membro de uma família, de uma coletividade, de uma comunidade planetária e portador de responsabilidades consigo mesmo e com todos os outros cidadãos da Terra.

Em sua obra, o autor faz uma crítica aos governos dos países ocidentais pela imposição de sua própria visão de educação, visando a uma educação que leve a uma efetividade humana, vista como artigo de consumo, abarcando noções de previsibilidades, seguida de avaliações como forma de controle. Por esta visão, são ressaltadas as capacidades econômicas e tecnológicas da nação, numa perspectiva competitiva que busca superar outras nações. De forma contrária a isso, o ensino da efetividade humana, na educação holística, está mais alinhado ao futuro dos potenciais humanos do que com o manejo de fatos e habilidades prescritos por outros.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao tencionar a ideia de discutir a educação integral entre o passado e o futuro,

nos colocamos o desafio de retomar os aspectos referentes à complexidade da análise de sua configuração conceitual ao longo do tempo, assim como, aos encontros e desencontros das concepções de educação integral, que influenciaram os fundamentos desta perspectiva de educação presentes no Brasil no início do século XX, e que primavam pela definição calcada na formação integral do ser humano, a partir da compreensão de que é necessário o desenvolvimento de seus aspectos individuais e sociais. A compreensão dos fundamentos conceituais nos conduziu a perceber a (re) significação dos aspectos de ampliação da jornada, incorporando nesse processo novos espaços e o tempo de escola e suas características, como defendido por Gadotti (2009), Cavaliere (2009), Coelho (2006) e outros.

Em que pesem os desafios a serem enfrentados na educação (em tempo) integral, no presente, há que se comemorar os investimentos na criação de programas e projetos com vistas à jornada ampliada na educação básica, mesmo diante da ausência de consensos estabelecidos entre os pesquisadores que apontem uma associação causal direta entre a maior duração do tempo escolar e o aumento da aprendizagem dos alunos. Reconhecer os desafios ajuda-nos a criar mecanismos, especialmente a partir do investimento coletivo, para discutir, questionar e apreender elementos das experiências para que, no futuro, a educação integral, no Brasil, se efetive como uma experiência omnilateral para todos os alunos em todo o território nacional.

**Abstract:** Studies on the theme of full-time education have been increasing in the last years in Brazil, especially after the creation of the More Education Program that emerges from the debate on public policies, such as the “All for Education Commitment” which provided the implementation of full-time education in an extended journey. In this context, the article presents a reflection on theme from its comprehension as a concept to the complexity of the analysis of its configuration over time in its aspects regarding the journey extension and the nature of the configuration of the full-time public school in Brazil. A study was carried out, based on the bibliographical and documentary research in national databases which aims to highlight a debate on the adopted models, on divergences and similarities in the theoretical constructions about the theme. The present analysis aims to contribute to the understanding of how theoretical and political changes that have occurred have resulted in the implantation and implementation of full-time education in the Brazilian scenario.

**Keywords:** Full-time education. Basic education. Educational policy.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. *Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos espacos educativos*. Porto Alegre: Penso Editora, 2012. p. 33-45.

BARBOSA, J. M. O programa mais educação e os territórios educativos: o mito das cidades educadoras. In: SIMPOSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26, 2013, Recife. *Anais...* Recife: Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, 2013. p. 1-16.



BRASIL, Ministério da Educação. *Caderno Educação Integral*. Série Mais Educação. 1 ed. Brasília: 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2015.

CAVALARI, R. M. F. *Integralismo* – ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. V. A educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ, 6, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), 2004. p. 1-12

CHAVES, M. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. da C. (Orgs.). *Educação Brasileira e (m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 43-59.

COELHO, L. M. C. da C.; MAURÍCIO, L. V. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

COELHO, L. M. C. da C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 34, Natal, 2011. *Anais...* Natal: ANPED, 2004. p. 1-17.

COELHO, L. M. C. da C. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOWICZ, A. (Org.). *Para além do fracasso escolar*. 2 ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 38-51

COELHO, L. M. C. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. In: JORNADA DO HISTEDBR - HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 5, Sorocaba, 2005. *Anais...* Sorocaba: HISTEDBR, 2005. p. 1-9.

COELHO, L. M. C. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 27, Caxambu, 2004. *Anais...* Caxambu: 2004. p. 1-19

DEWEY, J. O ato de pensar e a educação. In: DEWEY, J. (Org.). *Democracia e educação: o ato de pensar e a educação*. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 167-169.

EAGLETON, T. De onde vem os pós-modernos. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.) Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 23-32.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L.

M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). *Educação Brasileira e (m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-42.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

GARDNER, H. *The disciplined Mind*. What all students should understand. New York: Simon & Shuster, 1999.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, nº 2, Número especial Educação Integral. 2006. Disponível em: <<http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/EDUCA%C3%87%C3%83O%20EM%20TEMPO%20INTEGRAL/REFLEXOES%20SOBRE%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INTEGRAL%20E%20A%20ESCOLA%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2017

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001

MANIFESTO DE 7 DE OUTUBRO DE 1932. São Paulo: 1932. Disponível em:

<<http://www.integralismo.org.br/?cont=75>> . Acesso em: 21 jan. 2017.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

PADILHA P. R.; SILVA, R. da (Org.). *Educação com qualidade social: a experiência dos Ceus de São Paulo*: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2004.

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

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20

RINALDI, R. P.; BROCANELLI, C. R.; MILITÃO, S. C. N. Política educacional brasileira: implicações para o Projeto Educativo Escolar. In: SANTOS FILHO, J. C. (Org.). *Projeto Educativo Escolar*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 91-122.

ROBIN, P. *Manifiesto a los Partidarios de la Educacion Integral: un antecedente de la Escuela Moderna*. Barcelona: Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptoriv, 1981.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SALGADO, P. *Despertemos a nação*. Obras Completas, Vol. 10. Rio de Janeiro: José Olympio, 1935.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. Programa Mais Educação e Educação Integral no Governo Lula/Dilma: a “hegemonia às avessas”. In: *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - ANPAE*, 26, Recife, Maio. 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JamersonAntoniodeAlmeidadaSilva-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

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

TORRES, C. A. *A política da educação não-formal na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

YUS, R. *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. MORAES, D. V. de (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2002.

---

Recebido em: 15/12/2016.

Aprovado em: 08/02/2017.