

A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Maria Rizocleide Soares Frutuoso¹

Rachel Costa de Azevedo Mello²

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a ideia de currículo de educação integral e/ou formação humana integral no percurso histórico das políticas, programas e experiências de educação integral no Brasil, identificando a partir de autores que se tornaram proeminentes na trajetória destas políticas e na construção da educação integral no país. A partir do advento da república, a educação integral vem sendo +pauta de debates e se constituindo em sistemas de ensino estaduais e municipais, como uma das possibilidades de melhorar a qualidade da educação e enfrentar o fracasso escolar, ao propor mais tempo para aprender na escola. Realizamos uma narrativa da trajetória da política de educação integral, a partir da análise dos documentos das políticas de educação integral no Brasil. Verificamos que a educação integral ainda não se constitui como uma política educacional nacional e um direito garantido a todos os estudantes. Contudo, a ideia de currículo de educação integral e/ou formação humana integral tem estado presente em políticas indutoras e constitui um caminho a ser trilhado na educação pública e na construção de um projeto de educação brasileira.

Palavras-chaves: Educação integral. Formação humana integral. Política educacional.

INTEGRAL HUMAN FORMATION IN THE TRAJECTORY OF INTEGRAL EDUCATION POLICIES IN BRAZIL

ABSTRACT

This research aims to analyze the idea of a comprehensive education curriculum and/or comprehensive human development in the historical trajectory of comprehensive education policies, programs and experiences in Brazil, identifying

¹ Licenciatura em Letras/Inglês - 1998. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ) da linha 3 Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais. Recife, Pernambuco, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0005-5569-6118>. E-mail: rizofrutuoso@gmail.com

² Doutorado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF- Universidade Federal Rural de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Recife, Pernambuco, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5726-1557>. E- mail: rachel.mello@ufrpe.br

authors who have become prominent in the trajectory of these policies and in the construction of comprehensive education in the country. Since the advent of the republic, comprehensive education has been a topic of debate and has been established in state and municipal education systems as one of the possibilities for improving the quality of education and addressing school failure by proposing more time for learning at school. We have provided a narrative of the trajectory of comprehensive education policy based on the analysis of comprehensive education policy documents in Brazil. We have found that comprehensive education has not yet been established as a national educational policy and a right guaranteed to all students. However, the idea of a comprehensive education curriculum and/or comprehensive human development has been present in inducing policies and constitutes a path to be followed in public education and in the construction of a Brazilian education project.

Keywords: Comprehensive education. Integral human formation. Educational policy.

LA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL EN LA TRAYECTORIA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS INTEGRALES EN BRASIL

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la idea de currículo de educación integral y/o formación humana integral en el recorrido histórico de las políticas, programas y experiencias de educación integral en Brasil, identificando autores que se destacaron en la trayectoria de esas políticas y en la construcción de la educación integral en el país. Desde el advenimiento de la república, la educación integral ha sido tema de debate y se ha consolidado en los sistemas educativos estatales y municipales, como una de las posibilidades para mejorar la calidad de la educación y enfrentar el fracaso escolar, al ofrecer más tiempo para aprender en la escuela. Creamos una narrativa de la trayectoria de la política de educación integral, a partir del análisis de documentos de política de educación integral en Brasil. Encontramos que la educación integral aún no es una política educativa nacional y un derecho garantizado para todos los estudiantes. Sin embargo, la idea de un currículo de educación integral y/o de formación humana integral ha estado presente en las políticas inductivas y constituye un camino a seguir en la educación pública y en la construcción de un proyecto educativo brasileño.

Palabras clave: Educación integral. Formación humana integral. Política educativa.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a ideia de currículo de educação integral e/ou formação humana integral no percurso histórico das políticas, programas e experiências de educação integral no Brasil, identificando a partir de autores que se tornaram proeminentes na trajetória destas políticas e na construção da educação integral no país. Verificamos que, a partir do advento da república, a educação integral vem sendo pauta

de debates e se constituindo em sistemas de ensino estaduais e municipais, como uma das possibilidades de atender as demandas de populações, enfrentar o fracasso escolar e melhorar a qualidade da educação ao propor mais tempo para aprender na escola. Logo, constitui um caminho a ser trilhado na educação pública brasileira como política educacional pública nacional, a partir da aprovação da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral como uma importante iniciativa de política indutora.

Consideramos que há diferenças entre propostas de escolas em tempo integral que somente aumentam o tempo de permanência dos estudantes e, por outro lado, propostas de escola em tempo integral que ampliam a formação humana integral dos estudantes. A segunda proposta significa a promoção do desenvolvimento humano integral em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva e social através de um currículo que contemple o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, científicos e culturais, imbuídos da criticidade necessária à reflexão dos problemas contemporâneos. Significa ainda, um currículo ampliado voltado ao cumprimento do papel social da escola na sociedade contemporânea: proporcionar o desenvolvimento cognitivo e a socialização, em um mesmo tempo e espaço pedagógico.

A política de educação integral na perspectiva da formação humana integral pode possibilitar a garantia do direito educacional de crianças e jovens à escolarização de qualidade social, enfrentando o fracasso escolar e, conseqüentemente, contribuindo para diminuição das desigualdades educacionais e sociais e para justiça social no país. Nesta perspectiva, para Moll (2013, p. 47), o esforço da educação integral caminha na direção de reconstruir o sentido de “ir a escola” e de “estar na escola”, que propõe:

[...]reconectar os tempos da escola com os tempos da vida de nossos estudantes, procurando entender o continuum, entre esses tempos e a presença dos estudantes com seus saberes e múltiplas possibilidades de aprendizagens. Trata-se de, a partir dos processos de reflexão e ação instituídos há muito em muitas escolas, avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza,

como espaço no qual cada estudante, com razão e emoção, possa conhecer e operar com a música, com as ciências, com as artes cênicas, com a matemática, com a literatura, onde cada um e todos em relação possam se humanizar e se singularizar, entendendo o mundo e entendendo-se no mundo (Moll, 2013, p. 45).

Neste sentido, destacamos a contribuição de Jaqueline Moll, em 2007, que apontou um caminho através da implementação de uma política indutora de educação integral no país: o Programa Mais Educação. Essa política buscou se consolidar como política pública nacional para garantia do direito à educação integral, abrangendo inúmeras redes de escolas em estados e municípios, em um contexto no qual o sistema público da educação brasileira, mesmo tendo avançado na quantidade necessária de escolas de educação básica, ainda apresentava problemas relacionados à qualidade da escolarização.

Ainda há adversidades relacionadas ao fracasso escolar: reprovação e evasão de um lado, e a promoção automática do outro, presentes no cotidiano das escolas públicas, o que compromete a qualidade da escolarização de crianças e jovens brasileiros. Patto (2015), no clássico “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, contestou a ideia do “fracasso escolar” que pautava pesquisas realizadas, até então, nas quais era concebido como resultante de “distúrbios de personalidade” ou de obstáculos, sejam eles, orgânicos, afetivos, familiares ou culturais que afetam o indivíduo, considerado isoladamente. Patto chamou a atenção para as relações entre professores e alunos, permeadas por condicionantes políticos e ideológicos no cotidiano escolar que produzem o fracasso. Neste contexto, a proposição de políticas de educação integral constitui uma possibilidade de enfrentar o fracasso escolar, a evasão e a repetência ao propor mais tempo para aprender na escola, visto que:

[...]os índices do “fracasso” escolar – da evasão e da repetência –, não nos dizem tudo sobre a desigualdade educacional. O fracasso escolar é um processo multifacetado que envolve questões relacionadas tanto à hierárquica estrutura social, quanto a problemas internos da organização dos sistemas de ensino e do trabalho escolar, assim como da imposição de políticas em educação desconectadas do “chão da escola” (Mello; Moll, 2020, p.65).

De fato, há inúmeros problemas a serem enfrentados pela gestão pública da educação, relacionados não somente à ineficácia de políticas e práticas desenvolvidas no interior das escolas públicas, mas às causas externas à escolarização, incluindo as desigualdades econômicas, sociais e culturais que precarizam as condições de vida em cidades e territórios, dificultando a aprendizagem dos estudantes. Assim, verificamos a necessidade de políticas de educação integral que apontem proposições de ampliação do tempo na escola e dos conhecimentos e aprendizagens numa perspectiva da formação humana integral para promoção da justiça social e para a garantia do direito à educação de todos e de todas.

Dialogando sobre a formação humana integral nas políticas de educação integral no Brasil

Para este diálogo, identificamos marcos importantes da política de Educação Integral, a partir da composição de uma narrativa de sua trajetória, investigada nos documentos das políticas de educação integral no Brasil. Buscamos identificar nestes documentos, a ideia de currículo de educação integral e/ou formação humana integral, preconizada por autores como Anísio Teixeira, patrono da escola pública no Brasil, e Jaqueline Moll, importantes propositores de tais políticas.

Destacamos entre os séculos XIX e XX, a concepção de educação integral proposta pelo movimento anarquista no Brasil, que defendeu a causa da educação integral com os princípios e valores contrários ao capitalismo. Para Santos (2016), na primeira república, com a imigração europeia, os anarquistas propuseram um modelo de educação para formar um cidadão livre das amarras sociais e uma escola oposta ao modelo tradicional burguês, além de propagar o movimento anarquista. Esse modelo propôs uma nova forma de educar, sem os métodos punitivos das escolas ditas tradicionais.

A proposta educacional anarquista baseou-se nos postulados da educação integral e do ensino racional. Destacam-se, neste sentido, alguns princípios como a concepção integral do ensino, que deveria ser teórico, prático, intelectual e moral, em que são desenvolvidas atividades de trabalho manual. Postulam, também, uma educação anti-autoritária, como queria Bakunin, um dos principais artífices e

pensadores do ideário anarquista, cuja relação professor-aluno fosse natural, espontânea e livre, em lugar de uma relação de poder; a instrução deveria ser científica, racional e não dogmática, de caráter eminentemente ideológico (Lipiansky, 2007 apud Bauer; Da Costa, 2021, p. 3).

De acordo com Pinto (2017), os anarquistas brasileiros, em 1913, fundaram duas Escolas Modernas em São Paulo, nos bairros do Brás e Belenzinho, que representavam uma proposta de educação integral para beneficiar os filhos da classe trabalhadora.

No programa curricular apresentado pelas escolas, localizamos disciplinas como o desenho e a música, mas também há evidências da presença do teatro, inclusive como forma de ação e divulgação do pensamento libertário. Para além da educação racionalista desenvolvida por Ferrer, devemos considerar também o conceito de educação integral que, para os anarquistas, é fundamental no processo e nas relações de ensino/aprendizagem (Pinto, 2017, p. 307).

No início do século XX, destacamos a contribuição de Anísio Teixeira como uma figura proeminente na política educacional brasileira, por idealizar e promover os primeiros debates sobre educação integral no país e criar uma experiência pioneira: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque. Essa escola era composta por atividades educacionais integradoras: clubes esportivos, atividades de trabalho, recreação, em um ambiente projetado com espaços para promoção de uma formação completa do indivíduo e de um novo tipo de convívio social: democrático e republicano.

A concepção educacional difundida por Anísio Teixeira teve forte influência de John Dewey, educador estadunidense que, nos idos de 1930, defendeu a educação progressiva, propondo a democracia e a visão humanista da educação. Sua trajetória iniciou-se com a crítica ao sistema de ensino tradicional, permeado por antagonismos: conhecimento e atividade, teoria e prática, cultura e utilitarismo, mente e corpo, pensamento e execução, interesse individual e social (Mendonça, 2019).

Em vez de uma escola separada da vida como um lugar de aprendizagem, temos um grupo social em miniatura no qual o estudo e o crescimento são incidentes da experiência atual partilhada. Os parques infantis, as lojas, as salas de trabalho, os laboratórios não só orientam as tendências ativas naturais da juventude, mas envolvem

intercurso, comunicação e cooperação, todos ampliando a percepção de conexões (Dewey, 1930, p. 416, tradução nossa).

Nessa perspectiva, Anísio Teixeira seguiu as ideias humanistas de Dewey, tornando-se um dos intelectuais e líderes do Movimento da Escola Nova, divulgado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, assinado por Fernando Azevedo, Cecília Meirelles, Roquette Pinto, Carlos Delgado de Carvalho, Noemy M. da Silveira, Garcia de Rezende, entre outros (Manifesto, 1932). Teixeira formulou, a partir dessa época, um desenho de educação integral como uma forma de enfrentar as desigualdades educacionais que incluía a possibilidade real de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico no país (Coelho, 2009). Propôs uma escola primária integral, tendo em vista que a escola convencional não atendia a esses anseios:

A escola tem pois de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, além de atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. [...] Tal escola não é suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança (Teixeira, 1962, p. 25).

7

A escola moderna de Teixeira buscou estabelecer uma “ponte” com a comunidade como uma ação integradora concretizada na experiência inovadora do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - CECR, inaugurado em 21 de setembro de 1950, na cidade de Salvador, Bahia, na gestão do governador Otávio Mangabeira. Entre 1952 e 1964, Teixeira tornou-se diretor-geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e exerceu um papel fundamental para consolidação das políticas públicas no campo da educação integral, com ampliação de outros centros educacionais, localizados em Salvador, nos Bairros da Liberdade, Caixa D'água, Pero Vaz e Pau Miúdo (Inep, 2017). Na inauguração do primeiro CECR, Anísio Teixeira discursou sobre a escola primária integral:

Êste é o comêço de um esforço pela recuperaçãõ, entre nós, da escola pública. [...] Desejamos dar, de novo, à escola primária o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (Teixeira, 1959, p. 78 - 79).

Para Anísio Teixeira, foi fundamental resgatar a escola primária integral, proporcionando uma melhoria na qualidade da educação e uma maior permanência da criança, com a ampliação do tempo para a formação diversificada e a composição da sua integralidade. Além disso, tinha a preocupação com a vulnerabilidade da criança em situação de abandono e com a função social da escola:

Tive, então, a oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram freqüentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E êste abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral (Teixeira, 1959, p. 82).

Nessa perspectiva, o CECR era formado pelas Escolas Parque e as Escolas-classe e foi construído no Bairro da Liberdade em Salvador, um bairro populoso, de maioria da população pobre, segundo Eboli (1963).

A estrutura do CECR era composta por 04 (quatro) escolas-classe, cada uma com mil estudantes e uma Escola Parque, atendendo quatro mil estudantes na faixa etária de 7 a 15 anos de idade, sendo composta por 07(sete) setores: um pavilhão de trabalho; um setor socializante; um pavilhão de educação física, jogos e recreação; uma biblioteca; um setor administrativo e almoxarifado; um teatro de arena ao ar livre e um setor

artístico, incluindo alimentação e banho, segundo Eboli (1963). Seu projeto arrojado concebia os princípios da educação do futuro:

A escola primária terá, em seu conjunto, algo que lembra uma pequenina universidade infantil. Mas, de nada menos, repito, precisamos em nossa época, para ficarmos à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor. Queiramos, ou não queiramos, vamo-nos transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica. Os habitantes dêste bairro da Liberdade deixam um estágio anterior aos tempos bíblicos de agricultura e vida primitiva para emergirem em pleno báratro do século vinte (Teixeira, 1959, p. 84).

Essas ideias consolidaram um projeto de Educação Integral visando à formação humana integral, com uma proposta de experiência diversificada, estimulando a autonomia e a construção de aprendizagens plurais em mais tempo e em diferentes espaços pedagógicos, preparando crianças e jovens para as transformações que emergiam no país. Segundo Eboli (1963, p. 22), em ocasião de uma entrevista com a direção do Centro Educacional, foi perguntado ao diretor escolar sobre a organização do currículo das Escolas-classe:

— "Em que consiste a renovação do currículo escolar propriamente, nas escolas do CECR?" — Em todas as áreas do currículo proposto, o aluno deve tratar de conteúdos que o estimulem intelectualmente, que tenham significado para sua vida, que se relacionem com o que já lhe é familiar ou que possam ser usados na solução de problemas. Conteúdo que tem pouco significado para as crianças ou que represente uma ginástica mental (por exemplo, memorizar as capitais de todos os Estados), não tem lugar no currículo moderno - Direção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Eboli, 1963, p. 23).

A organização do currículo proposta no CECR era incorporada pela direção, que percebia a importância do significado dos conhecimentos para a vida, como uma chave de soluções para promover o desenvolvimento intelectual dos alunos, a partir de experiências educativas integradoras para formação humana, articuladas a compreensão das transformações do mundo:

A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista,

no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois tôdas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias. (Teixeira, 1967, p. 252).

As práticas integradoras no CECR demonstram uma concepção de educação para uma formação humana ampla, construída ao longo da trajetória de vida dos estudantes, considerando os aspectos individuais e sociais para o desenvolvimento pleno que envolve as dimensões cognitivas, físicas, afetivas.

Posteriormente, inspirada no modelo do CECR, foi criada, entre 1960 e 1964, a Escola Parque de Brasília, sob as influências de Dewey e Teixeira. A organização das Escolas Parques de Brasília constituiu o Plano de Construções Escolares para Brasília, resgatando organização semelhante ao CECR de Salvador sobre a jornada ampliada: um turno nas escolas-classe e outro, na Escola Parque, com atividades diversificadas de artes, cultura, atividades físicas, biblioteca, entre outras. Inicialmente, foi instituída a Escola-parque 307/308 Sul no Plano Piloto de Brasília. O plano previa a construção de 28 Escolas-parque, mas diante de inúmeras dificuldades de cunhos políticos e financeiros, ao fim, foram construídas apenas 05 Escolas (Freitas; Wiggers, 2020). Sobre as ideias pedagógicas e curriculares das Escolas Parques de Brasília, as autoras afirmam:

Considerada como instituição modelo no projeto educacional elaborado por Anísio Teixeira para o desenvolvimento de uma educação integral, pontua-se que as escolas-parque representaram uma síntese dos ideais por ele defendidos. Uma pedagogia marcada por valores democráticos e com o objetivo de formar indivíduos autônomos e críticos, por meio de experiências e reflexões orientadas para um novo modelo de sociedade conciliável com o caráter construtivista e progressista, além do pleno desenvolvimento político, econômico, social e cultural engendrado durante a construção da Capital (Freitas; Wiggers, 2020, p. 3).

No projeto das escolas, para a Escola da quadra 307/308 Sul, a ideia era a convivência democrática tanto das famílias de deputados, quanto das famílias de funcionários públicos e de operários, morando no mesmo plano piloto, mas essa pretensão não se concretizou. Assim, o atendimento da Escola terminou sendo destinado à classe média alta, sendo irrisório o número de

crianças provenientes das classes populares, filhos da classe operária em situação de vulnerabilidade social (Pereira; Rocha, 2011). Posteriormente, outras escolas nas quadras entraram em funcionamento: “em abril de 1977, as Escolas Parque 313/314 Sul e 303/304 Norte. Em 1980, a Escola-parque 210/211 Norte, em 1992, a Escola-parque 210/211 Sul” (Freitas; Wiggers, 2020, p.4).

Na década de 1980, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados pelo antropólogo Darcy Ribeiro e considerados por ele como "uma revolução na educação pública do País". Em 1984, Darcy Ribeiro, vice-governador do Rio de Janeiro governado por Leonel Brizola, sob influência de Anísio Teixeira, instituiu os CIEPs, por meio do Programa Especial de Educação (PEE), com previsão de implementação de 500 Centros Integrados (Ribeiro, 1986).

A conjunção das ideias das autoridades educacionais com as opiniões de professores deu origem ao Programa Especial de Educação do Governo Brizola. Para implantá-lo, apenas no ano de 1984, reservava-se para Educação um montante inédito de dotações: Cr\$110 bilhões. A diretriz básica do programa é a recuperação da Escola Pública, melhorando-a e colocando-a efetivamente ao alcance de todas as crianças e jovens do Estado. O grande objetivo, a ser cumprido dentro do quadriênio do mandato governamental, é consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no tempo devido – e com a correção desejável (Ribeiro, 1986, p.35).

Nessa perspectiva, Darcy Ribeiro buscou, com CIEPs, a recuperação da escola pública para as crianças das camadas populares, pois o sistema escolar público se encontrava em situação de precariedade sob a política e legislação no período da ditadura militar, conforme destaca:

A lei 5.692, de 1971, foi demagógica ao instituir ensino básico obrigatório de 8 séries, a partir de um sistema precaríssimo, que era incapaz de levar à 4ª série nada menos que metade das crianças que atendia. A legislação foi também desastrosa ao acumular a escola de exigências novas, levando ao descuido da tarefa básica que é ensinar a ler, escrever e contar. Houve, adicionalmente, irresponsabilidade na junção, nas escolas de primeiro grau, de crianças de idade que exigem tratamento diferenciado (Ribeiro, 1986, p.33).

Nesse contexto, os CIEPs apresentaram uma proposta pedagógica e curricular de vanguarda para educação integral brasileira com “múltiplas atividades, com complemento do trabalho nas salas de aula, com recreações, esportes e atividades culturais” (Ribeiro, 1986, p.47).

As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas que garantem sua sobrevivência, mas por si só, não têm condições de aprender o que necessitam para participar da sociedade letrada. A tarefa primordial do CIEP é introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a experiência e a bagagem de cada uma delas a escola deve servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada (Ribeiro, 1986, p. 48).

Os CIEPs, ou Brizolões como eram conhecidos pela população, abrangiam os atendimentos aos alunos da seguinte forma: separadamente 1.000 crianças de 1ª a 4ª série ou de 5ª a 8ª série, de 8 da manhã às 5 horas da tarde com aulas, recreação, ginástica, três refeições e banho diários. Segundo Ribeiro (1986):

[...] o CIEP é fundamentalmente uma boa escola de 1º Grau, funcionando em regime de dia completo, implantada pela primeira vez no Brasil. Cada CIEP, durante um período de 8 horas diárias inclusive horários de almoço, ministra aos alunos currículo do 1º Grau, com aulas e sessões de Estudos Dirigidos, além de oferecer atividades como esportes e participação nos eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno. [...] Os CIEP's exercem adicionalmente funções de autênticos centros culturais e recreativos numa perspectiva de integração efetiva com a comunidade (Ribeiro, 1986, p. 42-43).

A educação integral proposta por Darcy Ribeiro é, de fato, uma remanescência da expansão escolar idealizada por Anísio Teixeira e uma política educacional abrangente de ampliação do tempo escolar; articulada a reforma de prédios escolares, aperfeiçoamento do magistério, participação dos professores e envolvimento da comunidade escolar. Além da multiplicação da merenda escolar, transporte escolar gratuito e a cultura como fator de integração. Com essas características, os CIEPs apresentam uma proposta concreta com viés muito substancial para a formação humana integral dos estudantes. De acordo com Ribeiro:

[...]o essencial é desenvolver no aluno a valorização do ser humano, – pleno, crítico, atuante e educado, independente do sexo que possui para ser um(a) cidadão(ã) do mundo, livre dos preconceitos, que impedem a construção de uma sociedade mais justa (Ribeiro, 1986, p. 67).

Na década de 1990, posteriormente à ditadura militar, foram criados os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), implementados no governo de Fernando Collor, entre os anos de 1990 e 1992. Os CIACs foram instituídos como parte do Projeto Minha Gente, inspirados no modelo dos CIEPs da gestão de Leonel Brizola (Guimarães; Souza, 2018). O objetivo dos CIACs era prover atenção à criança e ao adolescente, através da educação fundamental em tempo integral e de programas de assistência à saúde.

Como continuidade, o governo Itamar Franco fez uma reformulação nos CIACs, passando a ser denominados CAICs (Centro de Atenção Integral à criança), integrando o Programa Nacional de Atenção Integral à criança e ao Adolescente (PRONAICA), criado em 1993, numa articulação entre os governos federais, estaduais, ONG's e instituições internacionais (Sobrinho; Parente, 1995) e regulamentado em 1994, pelo Decreto nº 1.056/94, que propôs suas ações voltadas às crianças e jovens: “Art. 1º - [...]de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais, municipais, organizações não-governamentais e com a cooperação de organismos internacionais.”

A implementação foi baseada na ideia de que não eram escolas, e sim, centros focados na prestação de serviços essenciais ao pleno desenvolvimento da infância e da juventude. Neste sentido, os CIACs, renomeados CAICs, buscaram desenvolver a perspectiva de educação integradora:

O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas — o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente — CIAC. Este centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva. [...] Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança — CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que “requer

a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado" (Sobrinho; Parente, 1995, p. 6-7).

Entretanto, o projeto dos CIACs não se consolidou de forma duradoura, pela descontinuidade das políticas do governo seguinte de Fernando Henrique Cardoso. Esse cenário só começou a mudar nos anos 2000, com a criação de uma política de educação integral de maior abrangência: o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007, na gestão do Ministro de Educação Fernando Haddad, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC, Jaqueline Moll.

O PME, em termos de alcance, priorizou atingir escolas localizadas nas periferias das cidades brasileiras localizadas em zonas de vulnerabilidade social. Posteriormente, em 2010, o PME foi regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10 (Brasil, 2010) como uma política indutora da educação integral brasileira, instituída com objetivo definido:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Brasil, Portaria Interministerial nº17/2007, p. 2).

"Em 2008, o Programa Mais Educação chegou a 1380 escolas das capitais e cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes" (Moll, 2010, p. 73) e, em 2010, "estava presente em cerca de 10.000 escolas públicas, com Ideb abaixo da média nacional, localizadas em capitais, regiões metropolitanas e cidades com mais de 90 mil habitantes" (Moll, 2009, p.12). Em 2015, chegou ao alcance de 58 mil escolas distribuídas em todo território nacional. Já em 2016, houve uma expansão significativa de cerca de 7 milhões de estudantes e 60 mil escolas da rede pública do nosso país, conforme dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) (2017). Assim, o Programa emergiu com a ideia de recuperar a educação integral, pensada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, propondo a ampliação da intersectorialidade das políticas públicas de educação:

Como dimensão definidora de Educação Integral que estamos construindo aponta-se, ligada à ideia da construção de territórios educativos, a construção de pautas intersetoriais. Impõe-se pensar a escola na relação com o território em que está situada e como, nesse território, as políticas públicas (de saúde, de cultura, de lazer, de segurança, de limpeza urbana, de ajardinamento) dialogam com a escola, e esta com as políticas públicas (Moll, 2010, p. 77).

O PME estabeleceu um movimento intersetorial, envolvendo áreas e políticas públicas de saúde, cultura, segurança e meio ambiente do governo federal, constituindo uma concepção de educação integral que transcende o espaço físico escolar (Brasil, 2009a). Assim, na dimensão de uma educação democrática, o PME articulou, tanto políticas públicas educacionais, quanto sociais, buscando contribuir para a diminuição das desigualdades e para a justiça social, ao criar estratégias que asseguram o pleno desenvolvimento das crianças e jovens.

Estratégias estas, referentes à ampliação do tempo, do currículo, dos espaços e das ações formativas, constituindo uma proposta concreta de educação integral, com a junção desses elementos para a construção de uma formação humana integral que busca:

[...] ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição essa reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes (Moll, 2012, p.133).

Segundo Moll (2012), para o PME, há a necessidade da perspectiva de integralidade humana, estabelecendo novas articulações entre os saberes escolares, a cidade e a comunidade, ou seja, entre a escola e os diferentes atores educativos, de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana integral. A autora aponta ainda, os desafios e as possibilidades da educação integral em um Dossiê:

A proposição deste dossiê, com foco nos desafios e nas possibilidades de uma escola de tempo e de formação humana integral, no campo das políticas afirmativas de direitos, dialoga com a contemporaneidade brasileira, momento em que o poder público, em suas diferentes esferas, vem avançando na construção da “educação integral de tempo integral” na escola (Moll, 2015, p. 19).

Assim, o PME implementou uma política de indução da educação integral no país, representando uma oportunidade para a problematização, a reflexão e a discussão, a partir de uma experiência concreta, sobre as possibilidades de políticas públicas democráticas e inclusivas para a garantia dos direitos educacionais e sociais das crianças e jovens brasileiros.

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (Brasil, 2009d, p. 7).

No Caderno do PME, intitulado “Mais Educação Passo a Passo”, apresenta a articulação entre a formação humana integral e a educação integral, o que significa promover aprendizagens conectadas com a realidade e com o universo cultural dos estudantes, contemplando um currículo de ampla formação, com diversidade de saberes:

A concepção de currículo do Programa sustentava a perspectiva de uma formação humana integral, que considerava as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, bem como respeitava singularidades dos sujeitos, especificidades dos projetos político- - pedagógicos das escolas, em diálogo com seus territórios, e buscava desenvolver as áreas do conhecimento, possibilitando assim, a potencialização das mais variadas experiências, habilidades e saberes (Barcelos; Moll, 2021, p. 3).

O PME foi um marco significativo nas políticas de educação integral, dada a sua abrangência e representou uma inovação ao buscar concretizar uma política pública nacional para educação integral no país. No entanto, no período pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o PME foi encerrado no governo Michel Temer e foi criado o Programa Novo Mais Educação (PNME), pela Portaria nº1.144/2016, regido pela Resolução FNDE n. 17/2017:

Art. 1 Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

O PNME alterou a concepção do PME, restringindo-se ao aprendizado de língua portuguesa e matemática e desfocando-se da formação humana integral ao se voltar para o viés do “reforço escolar”. Com isso, a finalidade do PNME foi investir na política de avaliação e de resultados, em exames de avaliação externa de larga escala com foco, exclusivamente, na performance dos estudantes. Constatamos, assim, uma visão reducionista ao avaliar somente o estudante, e não oferecer as múltiplas possibilidades de conhecimentos de uma formação humana integral:

Os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática são colocados em posição hierarquicamente superior às aprendizagens de outros, que compõem a integralidade dos sujeitos. É colocada em xeque uma possível relação da educação em tempo integral a uma visão integral de educação a partir da implementação de uma política pública de extensão de horário ancorada no reforço escolar em português e matemática (Morgan *et al.* 2021, p. 7).

Essa hierarquização e centralidade no ensino de língua portuguesa e matemática presentes no PNME deram-se “mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (Brasil, 2016, p. 3)”. Destinado ao acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática, o PNME anulou as relações com outras atividades integradas que ampliam a oferta de saberes e não apenas estão direcionadas à aferição do desempenho dos estudantes, algo que já vinha sendo objeto de superação no programa anterior.

Deste modo, é possível perceber que a centralidade em disciplinas específicas do PNME não traduz a perspectiva de uma formação humana integral, sobretudo, pelos seus objetivos associados somente aos processos avaliativos e aos resultados do desempenho dos estudantes. O que configura uma avaliação que não abrange a totalidade do processo educativo.

[...]Representa uma oportunidade de pensar no processo de alfabetização e letramento de crianças e adolescentes, nos processos avaliativos, nas taxas de evasão e reprovação, enfim, de pensar nos seus resultados a partir de indicadores educacionais (Brasil, 2018, p.4, grifo nosso).

Significou, assim a aproximação do PNME com as políticas neoliberais, voltadas para atender aos interesses do mercado e à lógica empresarial, que exaltam uma educação a serviço das avaliações institucionais, com o objetivo de medir exclusivamente os resultados do desempenho dos estudantes, desconsiderando as condições do trabalho pedagógico oferecidas.

Além disso, no período do PNME, ocorreu a redução no atendimento dos estudantes, através de medidas do governo Michel Temer, por meio da PEC 55/2016, do teto dos gastos e da Emenda Constitucional 95/2016, que reduziu os gastos públicos com saúde e educação neste período. Na prática, de acordo com Monteiro (2019), observaram-se os reflexos dessas medidas nos programas educacionais, causando redução do número de escolas que atendiam em tempo integral:

Em 2014, cerca de 56 mil escolas eram contempladas pelo Mais Educação; já em 2017, um pouco mais de 36 mil participam do PNME, ou seja, para um contingente de 4.628.774 (quatro milhões, seiscentos e vinte e oito mil, setecentos e setenta e quatro) alunos integrados em 2014, temos 3.884.748 (três milhões, oitocentos e oitenta e quatro mil, setecentos e quarenta e oito) alunos no PNME; e para recursos financeiros em valores superiores a R\$ 1,3 bilhão de reais, em 2012, o PNME aplicou pouco mais de R\$ 850 mil em 2017 (Monteiro, 2018, p.126).

O PNME se mostrou frágil do ponto de vista da concepção pedagógica e curricular e vulnerável com a redução dos recursos, levando a diminuição do seu atendimento até o seu encerramento em 2019, no governo Jair Bolsonaro, sob o argumento de ampliar a jornada de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, de quatro para cinco horas, o que na prática, não foi concretizado.

No ano de 2023, no governo Luís Inácio Lula da Silva, na gestão do Ministro da Educação Camilo Santana, foi criado o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei Federal (Lei nº 14.640/2023) e

regulamentado pelas Portarias nº 1.495/2023 e nº 2.036/2023, com o propósito de indução da política de Educação Integral para todas as etapas e modalidades da educação básica nos estados, municípios e Distrito Federal. Assim, a educação integral volta à pauta da educação brasileira com a proposta de formação humana integral, com a finalidade de ampliação das matrículas: “Art. 2º O Programa Escola em Tempo Integral compreenderá estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas na educação básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino, na forma desta Lei” (Lei nº 14.640, 2023).

De acordo com a Lei nº 14.640/2023, o Programa prevê no artigo 3º: “A União é autorizada a transferir os recursos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral, conforme disponibilidade orçamentária”. E ainda:

Art. 3º § 1º[...] consideram-se matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (Lei n. 14.640, 2023).

O Programa estabelece ainda prioridade à matrícula aos alunos em situação de pobreza, de acordo com o Artigo 3º, § 3º, inciso III: “A criação de matrículas na educação básica em tempo integral: III - priorizará as escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica”. O Programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e busca o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024-2025), tendo o fomento de recursos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Programa não menciona objetivos de forma específica, mas faz referência a prestação de assistência técnica para realizações de ações com as seguintes finalidades:

Artigo 13º A assistência técnica referida no art. 2º desta Lei abrangerá ações que visem, entre outros fins: I - ao aprimoramento da eficiência

alocativa das redes; II - à reorientação curricular para a educação integral; III - à diversificação de materiais pedagógicos; IV - à criação de indicadores de avaliação contínua (Lei n. 14.640, 2023).

O Programa está em sua fase inicial de implantação, promovendo formações continuadas e disponibilizando às Secretarias de Educação, informações e orientações sobre as diretrizes, a política curricular, a disponibilidade e uso dos recursos, entre outros, que constam no “Guia para a elaboração da Política de Educação em Tempo Integral (2024)”. Há liberdade de adesão dos entes federativos (Estados, Municípios e Distrito Federal) ao programa, bem como autonomia para formular suas próprias propostas curriculares, centradas em diretrizes, sendo elas: educação integral em tempo integral; melhoria da infraestrutura; currículo ampliado e materiais pedagógicos significativos; valorização e formação dos profissionais da educação; turno único, direitos de aprendizagens e desenvolvimento integral; educação pela equidade, antirracista e contra todos os tipos de discriminação; priorização de estudantes em maior vulnerabilidade socioeconômica; atendimento a modalidades especiais; articulação intersetorial; participação ativa estudantil e integração com o território (Guia para a Elaboração da Política de Educação em Tempo Integral - 2024).

No que concerne a perspectiva de educação integral do Programa, além das diretrizes que sinalizam a sua implementação, a Portaria nº 1.495 de agosto de 2023, regulamenta a Lei nº 14.640/2023, apontando pressupostos:

Parágrafo único. A expansão da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral pressupõe: I - que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral; II - prevenção às violências; III - promoção de direitos sociais, direitos humanos e da natureza; IV - fomento à ciência, às tecnologias, às artes, às culturas e aos saberes de diferentes matrizes étnicas e culturais, ao esporte e ao lazer; e V - fortalecimento da convivência democrática e de um ambiente socioambiental pacífico, saudável e inclusivo (Portaria n. 1.495, 2023).

Por fim, consideramos que apesar da descontinuidade das políticas de educação integral, a implantação do Programa Escola em Tempo Integral abre um caminho a ser trilhado com a efetiva participação da comunidade

escolar na construção e atuação de uma política de formação humana integral no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como reflexão final, destacamos a perspectiva de formação humana integral no Programa Mais Educação, como a maior experiência concreta em termos de abrangência da educação integral no país, interrompida com a descontinuidade das políticas educacionais.

O cenário da educação integral em 2024 aponta uma perspectiva de construção de uma nova política nacional de educação integral no governo de Luís Inácio Lula da Silva, com a criação do Programa Escola em Tempo Integral, como política indutora de educação integral para todas as etapas e modalidades da educação básica.

Nessa trajetória, a educação integral no Brasil ainda não se consolidou como uma política de estado e um direito assegurado a todos os estudantes. Esperamos que a narrativa histórica apresentada agregue novas reflexões críticas sobre a política de educação integral, como parte fundamental da construção de um projeto de educação brasileira, democrático e republicano.

Neste panorama das políticas educacionais e suas experiências concretas, brevemente relatado, nos desafiamos a realizar uma reflexão possível sobre a formação humana integral proposta nos currículos para a construção da educação integral no Brasil. Salientamos, por fim, a importância e a urgência da consolidação de uma política educacional de estado, nacional e abrangente para a infância e a juventude.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAUER, C.; DA COSTA, M. L. Vestígios históricos da educação anarquista no Brasil. **Revista Lusófona de Educação**, v. 52, n. 52, 2021.

BRASIL. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. MEC: Brasília, 2009a. Série Mais Educação.

BRASIL. **Educação Integral Passo a Passo**. MEC: Brasília, 2009d. Série Mais Educação.

BRASIL. **DECRETO DE Nº 1.056 DE FEVEREIRO DE 1994**. Regulamenta a Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993, e estabelece a forma de atuação dos órgãos do Poder Executivo para execução do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

BRASIL. **Guia para a elaboração da Política de Educação em Tempo Integral** - Março de 2024.

BRASIL. **Lei Nº 14.640 de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, De 24 De Abril De 2007**. Institui o Programa Mais Educação.

BRASIL. **Portaria Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Mais Novo Educação.

BRASIL. **PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO**. Documento Orientador - Adesão - Versão I. Outubro, 2016. Disponível em <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/07/Documento-Orientador-Mais-Educa%C3%A7%C3%A3o-manual.pdf>. Acesso em 20 de nov. de 2024.

BRASIL. **PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO**. Cadernos de Orientações Pedagógicas - Versão II. 2018. Disponível em <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/02/caderno-de-orientaes-pedaggicas-pnme.pdf>. Acesso em 20 de nov. de 2024.

BRASIL. **Lei Nº 14.640 de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral.

BRASIL. **PORTARIA Nº 1.495, DE 2 DE AGOSTO DE 2023**. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências.

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

DE BARCELOS, R. G.; MOLL, J. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 887-911, 2021.

DEWEY, J. D. **Democracy and Education**: an introduction to the philosophy of education. New York, NY: The Macmillan Company, 1930.

DOS SANTOS, R. F. P. Uma Breve Retrospectiva Histórica da Educação Integral No Brasil e os Marcos Legais para sua Implantação nos Estados da Federação. **VII Congresso Nacional de Educação-CONEDU**, 2021. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV151_MD1_SA121_ID8774_29072021153757.pdf. Acesso em 21 de jan de 2024.

EBOLI, T. **Uma Experiência de Educação Integral**. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. MEC- INEP. Bahia, 1969.

FREITAS, T. da C.; WIGGERS, I. D. **Escolas-parque de Brasília**: diálogos com a produção acadêmica. *Linhas Críticas*, v. 26, 2020.

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M.de F. M. de. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 143-169, 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados – através do Todos pela Educação**. 2017

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - **Portal INEP 80 Anos - Centro Educacional Carneiro Ribeiro - 1955**. 2017. Disponível em <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/centro-educacional-carneiro-ribeiro-1955/96> Acesso em 19 nov de 2024.

MELLO, R. C. de A. **A Relação Entre Políticas Em Educação E Práticas Escolares No Ensino Médio Integrado**: um estudo de caso. Tese. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Instituto De Ciências Básicas Da Saúde Programa De Pós-Graduação Em Educação Em Ciências: Química Da Vida E Saúde. Porto Alegre, 2019.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. **A política de Educação Integral no Brasil**: Mais Educação. In: CENPEC. Colóquio Educação Integral. São Paulo, 2010. p. 70-79

MOLL, J. **Os Tempos da Vida nos Tempos da Escola**: Construindo Possibilidades. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

MONTEIRO, M. P. C. **O Programa Novo Mais Educação**: Uma avaliação Política da Política. Dissertação. Universidade Federal Do Maranhão Centro De Ciências Sociais Programa De Pós-Graduação Em Políticas Públicas. São Luiz -MA, 2018.

MORGAN, K. V. M.; IGLESIAS, A. F.; NAJJAR, A. M. **Programa Novo Mais Educação como retrocesso do direito à Educação**. Educação Sem Distância. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em <https://educacaoemdistancia.emnuvens.com.br/esd/article/download/105/40/>. Acesso em 22 de mar de 2024.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCÇÃO NOVA. 1932. Disponível em https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf Acesso em 21 de nov de 2024.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: PEREIRA, E. W.; COUTINHO, L. M.; RODRIGUES, M. A.; HENRIQUES, C. M. N.; SOUZA, F. H. de M.; ROCHA, L. M. da F. (Org.). **Nas asas de Brasília memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Editora UnB, 2011, v, p. 9-375.

RIBEIRO, D. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro. Bloch Editores. 1986.

SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. de A. **CAIC**: solução ou problema? Rio de Janeiro: IPEA, 1995. (Resultado da pesquisa do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada).

TEIXEIRA, A. **Dewey e a filosofia da Educação**. Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n.85, dez. 1959. P.1-2. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/dewey2.html>. Acesso em 20 de mar. De 2024.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, p. 21-33, jul./set. 1962. <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>. Acesso em 19 de mar. de 2024.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>. Acesso em 12 de mar. de 2024.

TEIXEIRA, A. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p.246-253. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>. Acesso em 05 de mar. de 2024.



Recebido em: 09 de dezembro de 2024.
Aprovado em: 24 de fevereiro de 2025.
Publicado em: 21 de março de 2025.

