

## Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas

*Aspects of integral education in Brazil:  
conceptual, ideological and political disputes*

*Aspectos de la educación integral en Brasil:  
disputas conceptuales, ideológicas y políticas*

Carlos Wagner Costa Araújo<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Renata Gerhardt Barcelos<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Luciana dos Santos Célia<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Jaqueline Moll<sup>4</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Resumo:** A educação integral é objeto de estudo por vários educadores, grupos de pesquisa e interessados pelo tema, porém existem contradições e distopias conceituais. Este ensaio tem por objetivo analisar e dialogar com referenciais teóricos da educação integral, a partir da produção e experiências de: Anísio Teixeira, Maria Nilde Mascellani, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Jaqueline Moll. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental. Utilizou-se para análise: textos, artigos e documentos oficiais da educação brasileira que versam sobre o tema. Concluiu-se que as bases conceituais e históricas da educação integral precisam ser revisitadas, problematizadas e refletidas, para que não haja distorções nas políticas públicas implementadas ou em fase de implementação.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Educação Científica. História da Educação.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação em Ciências – PPGEC/UFRGS. Pesquisador do Museu de Ciência Ricardo Ferreira-MCRF/PE, membro do grupo de pesquisa CNPq: Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces da UFRGS. Petrolina/PE, Brasil. E-mail: [wagneraraunivasf@gmail.com](mailto:wagneraraunivasf@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9448671548050674>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0360-9826>.

<sup>2</sup> Mestra em Educação em Ciências – PPGEC/UFRGS. Professora da Rede Municipal de Porto Alegre/RS, Porto Alegre/RS. Membro do grupo de pesquisa CNPq: Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces da UFRGS Brasil. E-mail: [renatagbarcelos1@gmail.com](mailto:renatagbarcelos1@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4188695253674662>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2973-4094>.

<sup>3</sup> Mestra em Educação em Ciências – PPGEC/UFRGS. Membro do grupo de pesquisa CNPq: Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces da UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil. E-mail: [lucianascelia@gmail.com](mailto:lucianascelia@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3797114611096625>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4082-2709>.

<sup>4</sup> Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora titular da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/UFRGS. Líder do grupo de pesquisa CNPq: Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces da UFRGS. Porto Alegre/RS, Brasil. E-mail: [jaquelinemoll@gmail.com](mailto:jaquelinemoll@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5636898381563825>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5465-178x>.

**Abstract:** Integral education is the object of study by several educators, research groups and those interested in the subject, but there are conceptual contradictions and dystopias. This essay aims to analyze and dialogue with theoretical references of integral education, based on the production and experiences of: Anísio Teixeira, Maria Nilde Mascellani, Paulo Freire, Darcy Ribeiro and Jaqueline Moll. This is a qualitative and documentary research. It was used for analysis: texts, articles and official documents of Brazilian education that deal with the theme. It was concluded that the conceptual and historical bases of integral education need to be revisited, problematized and reflected, to not exist distortions in public policies implemented or in the implementation phase.

**Keywords:** Integral Education. Scientific Education. History of Education.

**Resumen:** La educación integral es objeto de estudio de varios educadores, grupos de investigación e interesados en el tema, pero existen contradicciones conceptuales y distopías. Este ensayo tiene como objetivo analizar y dialogar con referentes teóricos de la educación integral, a partir de la producción y experiencias de: Anísio Teixeira, Maria Nilde Mascellani, Paulo Freire, Darcy Ribeiro y Jaqueline Moll. Se trata de una investigación cualitativa y documental. Se utilizó para el análisis: textos, artículos y documentos oficiales de la educación brasileña que tratan el tema. Se concluyó que las bases conceptuales e históricas de la educación integral necesitan ser revisadas, problematizadas y reflexionadas, para que no existan distorsiones en las políticas públicas implementadas o en la fase de implementación.

**Palabras clave:** Educación Integral. Educación científica. Historia de la Educación.

---

**Recebido em:** 25 de julho de 2022.

**Aceito em:** 15 de setembro de 2022.

---

## Introdução

Este ensaio busca pontuar sobre a gênese e bases conceituais da educação integral no Brasil. Primeiro, discutimos questões históricas, conceitos, caminhos, contradições e possibilidades, assim como referenciais teóricos e experiências vivenciadas. Segundo, apresentamos um debate sobre os ideais dos pioneiros de 32, preconizado por Anísio Teixeira, as persistências, distopias e lutas por uma educação pública, laica e gratuita. Os pioneiros foram 26 intelectuais que pensaram a reforma do sistema educacional brasileiro, nos anos 30, que teve redação de Fernando Azevedo, referendado por Anísio, Cecília Meireles e outros. Terceiro, discutimos a educação científica enquanto perspectiva para uma formação humanista e integral do sujeito.

Apesar da educação integral ser uma temática recorrente enquanto política pública de educação, vem sendo um espaço de disputa. Essa disputa está em uma relação do tempo integral x educação integral. O alargamento do tempo pode ser uma condição para a educação

integral, porém nem sempre mais tempo significa uma educação integral para a formação de sujeitos livres, emancipados e autônomos.

Qual é o marco zero da educação integral? A história é um caminho para colaborar, fundamentar e debater este ponto de partida, que perpassa e tem a centralidade a escola, enquanto espaço formativo e educativo, mas que deve ir além, englobando a família, a comunidade, as ruas, as praças, os bairros, os museus e as cidades, que colaboram para a construção deste sujeito integral. A educação integral precisa de jornada ampliada para alargar os horizontes educacionais. A escola tem um papel importante na articulação da educação do indivíduo, porém os demais espaços contribuem para inovar, diversificar e transformar as relações humanas, em um exercício permanente.

Apesar de uma ampla produção acadêmica, ainda há uma insistência e expressiva confusão conceitual relacionada à educação integral, que necessita discussão, superação e quebra de paradigma. A pressão por bons indicadores, métricas e índices pautam a rotina das escolas, em uma sociedade marcada pelo neoliberalismo mundial e conservadorismo local em muitos entes federados. No entanto, o passado pode colaborar para fundamentar este ponto de partida, para discussão sobre a educação integral na atualidade. Mas o que determina a educação integral? Seria o tempo e a jornada escolar? As multidimensões do currículo, o ensino e a aprendizagem?

Há uma pressão nos estados e municípios em cumprir a META 06 do Plano Nacional de Educação - PNE, que visa “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). O PNE na Estratégias 6.1 enfatiza que é

“preciso promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014, n.p).

O direito dos estudantes à educação integral preconiza a formação de sujeitos com múltiplas dimensões e experiências, a serem vividas e construídas. A defesa da escola pública em tempo ampliado, de currículo integral foi defendida por Anísio Teixeira (1900-1971), que sempre denunciava os obstáculos e privilégios para implantação efetiva. Também nas propostas da Maria Nilde Mascellani (1931-1999) nos Ginásios Vocacionais - GVs no estado de São Paulo, década de 1960. Além das “experiências dos Centros Integrados de Educação

Pública – CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro (1922-1997) nos anos 1980/1990” (MOLL, 2012, p. 129). A Constituição Federal de 1988, avançou no Estado Democrático de Direito, porém a democracia precisa ser vivenciada diariamente para que os direitos não sejam suprimidos, negados e retroagidos.

A pandemia Covid-19 aprofundou as desigualdades e mostrou a realidade social brasileira, onde a “Geografia da fome” de Josué de Castro retorna de forma endêmica e epidêmica, com uma velocidade imensa aprofundada por um autoritarismo claro e visível nas várias instâncias do poder (CASTRO, 1980). A educação integral pode ser um caminho para a dialética, o contraditório e a demonstração de que educar pode ir além de listas de conteúdos imposta pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as mudanças do Novo Ensino Médio. Educar pode partir de problemas reais e temas geradores das comunidades. Para contrapor ao desmonte das políticas públicas, a educação pode ser um espaço para pautar o debate público, econômico e social.

Estas reflexões e discussões teóricas trazem alguns conceitos sobre educação integral, que não se esgotam aqui. A educação integral é um campo aberto, mas tem suas intencionalidades que merecem um enfrentamento na contemporaneidade em um ambiente de disputa e de constantes ataques à educação pública. Portanto, apresentamos o seguinte problema de pesquisa neste ensaio: como e quais foram as disputas conceituais da educação integral ao longo da história da educação brasileira?

### **O que é educação integral afinal?**

Estas reflexões têm como intuito apresentar alguns aspectos importantes da educação integral, que vêm contribuindo para a formação de uma escola contemporânea brasileira, numa perspectiva de escola laica, livre, democrática e educação enquanto direito. Trata-se de um estudo de análise documental, bibliográfico, histórico, político e educacional. Aprofundados em uma pesquisa de doutorado.

Os problemas da educação básica são estruturais, estão associados e relacionados não somente ao aumento de tempo, para ao acesso, à permanência, ao financiamento, à trajetória dos estudantes, à formação e à valorização dos professores. O enfrentamento à desnaturalização do fracasso escolar, às desigualdades de oportunidades e a sua superação são desafios permanentes da sociedade e da escola, onde educação enquanto direito deve ser um preceito a ser oferecido, garantido para as crianças e para os jovens. Porém, para que efetive uma política de educação integral é preciso um diálogo entre escola e comunidade local, para que os processos fluam e se articulem no ir além das grades escolares. O modelo assistencialista

de escola, enquanto depósito de crianças e jovens, necessita da superação, através de práticas pedagógicas transformadas e acordadas com toda comunidade escolar, para proporcionar uma educação enquanto direito de todos.

Colocamos a seguinte pergunta: por que e para que educação integral na escola pública brasileira? Para tentar responder, faremos um mergulho nos conceitos e modelo de escola que temos, nos currículos, aspectos legais, experiências, contradições, formação continuada e relações escola comunidade. Para isso, precisamos nos reportar ao Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, para nos inspirar na defesa da escola pública, laica, gratuita, inclusiva democrática e de qualidade para todos.

As crianças e jovens na escola ainda encontram muitos aspectos da memorização dos conteúdos, porém, em algumas escolas, houve uma ressignificação e inserção relativa de um ensino por projetos com procedimentos científicos, argumentação e problematização para resolver questões básicas. Apesar das mudanças, ainda é um desafio superar a escola tradicional. A relação entre currículo e sala de aula é artificial e pouco se pratica o exercício do método científico. É urgente que se retome as obras de Anísio Teixeira que poderão inspirar e provocar releituras da realidade brasileira, talvez sendo diferente, mas não muito distante da realidade brasileira atual. O contexto era diferente, porém os problemas se repetem. Apesar de quase centenário, o Manifesto de 1932 é atual para o projeto de educação sem privilégios.

Os preceitos da educação integral estiveram cunhados nos manifestos de 1932 e 1959 e, sobretudo, na obra de Anísio Teixeira nos aspectos relacionados à reconstrução da educação brasileira. O modelo de educação integral foi concebido por Anísio Teixeira, após uma visita às Escolas Platoon<sup>5</sup>, além da tradução dos textos de Dewey. Nas escolas Platoon do final do século XIX, os métodos de ensino iam da memorização de livros escolares a uma ciência experimental alargada em diversos tempos. Os objetivos estavam focados nas crianças, onde o fim era o saber para a vida toda. Onde não se concebia uma cabeça cheia de fatos para uma cabeça cheia de ideias.

Para Dewey “Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento” (DEWEY, 1978 p. 31). No artigo “My Pedagogic Creed” (1897), Dewey formulou sua crença na formação da criança, através de uma herança social, formando hábitos, ideias, despertando sentimentos e emoções. O educador ainda acredita que a educação fracassa porque negligência, esse princípio fundamental da escola como forma

---

<sup>5</sup> As Escolas Platoon foi um sistema escolar proposto por Dewey e implantado na cidade de Detroit onde os estudantes alternavam em diferentes períodos nos mesmos espaços da escola.

de vida comunitária. Ele concebe a escola como um lugar onde certas informações devem ser dadas, onde certas lições devem ser aprendidas ou onde certos hábitos devem ser formados. Como resultado, eles não se tornam parte da experiência de vida da criança e, portanto, não são verdadeiramente educativos.

A escola brasileira do final do século XIX e início XX era para poucos, com privilégios e contraditória. A contradição estava em uma escola restrita para as elites. Neste período, no estado de São Paulo, os libertários propuseram a transformação e ruptura da escola moderna oficial representada pelo Estado e pela Igreja Católica. O modelo estatal e católico era com aprendizagem parcial, voltada para o trabalho, com o objetivo único de formar mão de obra para a indústria. Os libertários defenderam o desenvolvimento completo do homem e, por isso, a ênfase também na educação informal, cuja realização criou inúmeras e variadas estratégias de intervenção pedagógica nos diferentes espaços sociais.

Com a mesma proposta de levar o trabalhador à formação integral e à consciência de classe, organizaram-se várias bibliotecas populares, centros de estudos e de cultura social, grupos de teatro e variados jornais – mensais, semanários, diários, revistas – que obtiveram ressonância entre os trabalhadores e no conjunto da sociedade da época. Essa imprensa foi grande difusora de propagandas e informações de caráter educativo, visando ao público trabalhador (MORAES, 2012, p. 1002).

Nessa perspectiva, superar o debate de turno e contraturno que faz parte da cultura escolar ainda é um desafio. A necessidade formativa e conceitual para integração curricular é urgente, que deve ser um debate coletivo no universo da escola.

### **Os Manifestos de 1932 a 1959 e as diretrizes para a educação brasileira**

A proposta de Anísio era de uma educação básica articulada à educação superior, tanto na formação de professores, quanto no acesso dos jovens à universidade pública. Os Manifestos, estabelecem diretrizes para a educação nacional finalizando a promulgação da Lei nº 9.394 em 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes de Bases da Educação Básica – LDB. A LDB teve uma versão em 1961, que por fatos históricos, avançam ou retrocedem na educação enquanto aspectos democráticos.

Mas, enquanto, alguns desses povos avançados, começando mais cedo, ainda nos vagues do século dezenove, que, a rigor, se estendem até 1914, puderam realizar a imensa tarefa da educação popular pela escola, deparando-se, agora, com o problema da revisão, redireção e refinamento dessa instituição, não chegamos nós a criar um sistema comum e sólido

de educação popular, e já as contingências de crescimento nos estão a pedir medidas e instituições como as das leis do trabalho urbano e rural – que deviam assentar em um robusto e consistente sistema de educação pública. Temos, assim, de realizar, simultaneamente, as "reformas de base", inclusive a reforma agrária, e o sistema universal de educação que não chegamos a construir até hoje, já no meado do século vinte. (TEIXEIRA, 1952, p. 69-79)

## A educação científica

O espírito da educação científica está alinhado à educação integral e está nas pautas de necessidades para o exercício da cidadania e tomada de decisões desde o início do século XX, bem como um incentivo de ações para a vida e para a democracia (TEIXEIRA, 1977). No livro “Educação e o mundo moderno”, o pano de fundo é a ciência e o sustentáculo de todos os assuntos. Neste contexto, a participação de Anísio Teixeira na UNESCO, em 1946, provoca este espírito da ciência que é pautada enquanto bem humano na formação das civilizações. Os estudos do homem e da natureza avançaram, possibilitando a aquisição de conhecimentos, para a tomada de decisão sobre o tipo de vida e relação com o ambiente que se quer ter.

Anísio Teixeira no mesmo discurso, expõe suas ideias sobre educação, democracia e liberdade “nascemos desiguais e ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos”. A democracia é sinônimo de educação, numa relação de causa e efeito. “Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação (TEIXEIRA, 1947, n.p).

Cabe aqui destacar que Anísio Teixeira em seus livros, artigos, cartas e discurso sempre fez uma análise da educação brasileira, as suas características, as contradições e o dualismo recorrente, além de como se deu a diminuição, exiguidade do tempo nas escolas. Foi um fim e não o meio a luta do educador para ampliação e alargamento da jornada. Essas questões nos fazem pensar e remeter: o que constitui educação integral? É necessário entender estas características e como as matrizes brasileiras são construídas, destruídas, estagnadas e negadas. Ampliar o tempo, não é garantia de educação integral e nem de educação. Mais alargamento do tempo não significa educação integral. O acréscimo de mais de quatro horas não significa educação integral. Como destaca o caderno 12 Territórios Educativos para educação integral: educação integral é uma condição, “[...] ficar 7 ou 8 horas na escola não garante a educação integral” (BRASIL, 2012, p. 08).

Para se ter uma educação integral é preciso a ruptura com modelo de educação autoritária e rígida nos processos de construção de conhecimento. É necessária uma educação contextualizada, interdisciplinar e intersetorial dentro e fora da escola, numa combinação e intencionalidade educativa. Esses pressupostos e objetivos de forma pragmática precisam povoar e invadir os educadores, escolas e universidades, através dos conceitos da educação integral. A educação integral é um processo de insistência e persistência.

O educador baiano deve ser acompanhado de Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Maria Nilde Mascellani e Jaqueline Moll, pois mostraram/mostram na prática o que é, como se faz através de experiências ao longo da história da educação brasileira. Há um consenso da necessidade de superar a dualidade, entre o trabalho físico e intelectual, além das dicotomias entre a educação formal, não formal e informal. A especialização em áreas do conhecimento como a matemática, física, biologia, arte e suas linguagens precisam de uma conexão com o mundo real, humano e social, o que é sempre um desafio para o mundo da pesquisa. Essa conexão está na práxis e nas conexões com a realidade.

A concepção de educação integral pensa o sujeito nas suas múltiplas dimensões e defende o preparo para uma vida cidadã, tendo o desenvolvimento do conhecimento científico como um dos pilares do processo de formação plena dos indivíduos, nas quais os espaços na cidade oferecem intencionalidades, experiências contínuas e significativas em todas as esferas da vida. Na articulação feita a partir da escola, “estas experiências poderão dar novos sentidos aos conteúdos clássicos da educação escolar e à própria experiência escolar” (MOLL, 2012, p. 14).

Para entender o mundo é preciso a conexão entre informação, conhecimento e saberes, onde a ciência pode ser uma forma de leitura do mundo e da realidade. Mas que ciência é essa? Falamos de uma ciência humanista, para a inclusão social e não excludente. A degradação ambiental, violência sectária e populismo autoritário levaram à fragilidade de uma sociedade exposta pela pandemia de COVID-19. O negacionismo à ciência descortinou e mostrou a barbárie, que convive e caminha com os avanços científicos e tecnológicos.

O conhecimento é produto de uma temporalidade histórica e cultural, ou seja, a ciência faz parte da cultura, enquanto parte integrante. Porém, para Anísio Teixeira (2007, p.29).

“[...] o perigo do isolamento a que vem chegando cada área do conhecimento científico, em face do grau de especialização que está atingindo e da superação da velha cultura geral, também chamada impropriamente de humanística”.

O quanto Anísio Teixeira é atual, necessário para provocar as reflexões sobre a educação brasileira! O educador ainda argumenta que essa especialização, além de separar uma área da outra, não tem compromisso com a cultura, que o conhecimento

científico deveria criar. Este modelo cria a solidão e silêncio entre as áreas fragmentadas. Um caminho para corrigir é a interdisciplinaridade, para gerar uma nova cultura geral, correspondente a uma nova ciência contemporânea.

Os avanços da ciência possibilitaram o aumento da expectativa da qualidade de vida, além de criar o desejo de consumir bens de consumo, numa felicidade ilusória criada pelos sistemas. São as contradições vivenciadas instantaneamente a uma velocidade propiciada pelas mídias sociais. Desafios para a fraternidade, igualdade e cooperação humana, que deve ser um exercício reflexivo diário.

Na atualidade a implementação da educação integral vem cometendo equívocos e confundido somente com a ampliação da jornada temporal escolar, que já foi dito, mas vale a pena repetir. Na prática, percebemos que se amplia o tempo, reforçando a tese de “mais do mesmo”, ou seja, o que está inserido no currículo é repetido no contraturno como: reforço, revisão e a repetição disciplinar, visando melhores métricas em exames (ARROYO, 2012). Neste contexto, não temos educação integral, temos apenas mais horas na escola ou uma educação parcial. Será que a educação integral vem sendo banida do contexto das escolas para os jovens não enfrentarem as incertezas que a escola e a vida nos impõem? Para o estado mínimo, convém uma educação pública mínima e sem alargamento?

Retornamos a Anísio Teixeira, através de uma das maiores estudiosas a Professora a educadora Ana Maria Cavaliere (2010, p. 02) ressalta que “Anísio Teixeira propôs uma (re)construção da escola comum do homem brasileiro” a partir de uma educação integral e integradora que inicia com as reformas do ensino da Bahia nos anos 20, quando foi inspetor de ensino, perpassando pela gestão na educação no Distrito Federal nos de 1931 a 1935 e depois na experiência educacional de Brasília 1956-1960. Sendo um empenho de mais de 40 anos dedicado à vida pública em defesa da escola. A ideia de educação integral em tempo integral era uma condição para Anísio Teixeira, onde “a escola integrada e integral deveria ser um centro vivo comunitário, laboratórios da democracia para contribuir com a construção da cidadania” (MENDONÇA, 2008, p. 16).

Para Mendonça (2006) Anísio foi o principal expoente do pragmatismo *derweyano* no Brasil, exerceu um papel importante nesse processo, constituindo-se no principal foco de difusão do ideário pragmatista, difusão essa que se fazia não só através das suas numerosas publicações (inclusive didáticas), dos cursos e conferências que promovia, mas também das escolas experimentais a ele vinculadas.

Cabe a seguinte ressalva, Anísio Teixeira não utilizou o termo educação integral, portanto, defendia uma escola comum, democrática ao homem brasileiro, pública, ampliada, integradora e integrada em vários caminhos, estendida além dos muros da

instituição. Para que a escola efetivasse era preciso dedicação exclusiva em tempo integral dos professores e dos estudantes.

A Cavaliere (2010, p. 249) defende que a concepção de educação integral “se desenvolve, passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX”. Para a mesma, é uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, que esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearão naquele período.

O Brasil é um país continental onde as distâncias são geográficas, sociais, econômicas, mentais e culturais. Entender essa diversidade exige desapego para a compreensão. A distância cria privilégios e esses privilégios reforçam as distâncias e não promovem a unidade do país, promovendo uma aridez e distanciamento mental, uma educação desintegrada e disciplinar.

Anísio Teixeira formulou sua concepção de educação integral: onde a educação é vida e não preparação para a vida. E desta forma deveria encontrar na escola “comum” este caminho para ser democrática, experimentada na Escola-parque.

### **Escola-Parque Salvador/BA**

A Escola-Parque foi uma experiência baiana de educação integral que certamente contribuiu para o debate na atualidade. A ousadia do fazimento está no espírito da ação e gestão de Anísio, enquanto Secretário de Educação na Bahia, pós-redemocratização, em 1946, em propor a criação de nove centros de educação popular, em Salvador, porém só um se efetivou (NUNES, 2009). Os espaços foram planejados com detalhes, no número de alunos a serem atendidos, ambientes para interação. O projeto contou com a contratação dos serviços do escritório de arquitetura Paulo Assis Ribeiro e colaboração dos arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte.

Anísio Teixeira enfrentava os problemas da educação como uma missão. Dizia com ênfase que a escola brasileira pós 1930 era “improvisada” tanto na infraestrutura, quanto na formação de professores. No discurso da inauguração da Escola Parque em 1950:

As escolas primárias passaram, então, por um surto de renovação e de incremento, mas, o que é digno de nota era o seu funcionamento integral, com os cursos em dois turnos, e o programa, para a época, tão rico quanto possível (TEIXEIRA, 1959. n.p).

A Escola Parque foi inaugurada em Salvador/BA em 1950. Uma experiência gestada por Anísio Teixeira a partir das experiências acumuladas tanto no contato com Dewey, com a

escola nova, quanto na vivência educacional desde os anos 1920. A experiência da Escola Parque de Salvador, no início dos anos 50, alimentou e instigou outras experiências de educação integral pelo Brasil. A escola se tornou uma referência para o Brasil e para o mundo, inspirando a visita de várias missões recomendadas pela UNESCO.

Com essa concepção, Anísio buscava integrar as áreas de conhecimento e uma escola para os conteúdos chamadas de escola classe e um contraturno de Escola-parque. A experiência antecipa o uso das tecnologias em sala de aula e o papel do professor enquanto mediador do conhecimento, caracterizamos enquanto um visionário para a época. Para Teixeira (1971, p. 19.) “os recursos tecnológicos e os meios audiovisuais irão transformar o mestre no estimulador e assessor do estudante” [...]. Nesta perspectiva o professor deve guiar os estudantes, orientando-os em meio aos desafios, dificuldades e formas de pensar a cultura contemporânea de base científica em seus aspectos físicos e humanos.

### **Ginásios vocacionais**

Maria Nilde Mascellani [1931-1999], foi a responsável pela criação dos Ginásios Vocacionais - GVs no Estado de São Paulo. Uma idealista em estreitar a escola da comunidade, onde a educação fosse algo que instigasse a curiosidade e o interesse dos jovens e crianças para os vários campos de atividade. Ela assume os GVs em 1961 e com o golpe de 64 é cassada, presa e considerada subversiva. A proposta pedagógica em formar seres humanos livres e criativos e cidadãos críticos incomodou a ditadura militar, sofreu uma perseguição para silenciar a transformação das comunidades e do território em que viviam os estudantes.

Nos Ginásios Vocacionais estavam os estímulos para a mudança não só da sociedade, mas das pessoas para entendimento da “realidade em que viviam para assumirem o papel de transformação da sua própria ação” (ROVAI, 2005, p.17).

Tal perspectiva educacional foi e continua sendo uma referência na história da educação integral brasileira, o que contribui para alimentar o debate e nesta perspectiva:

A professora Maria Nilde e sua equipe, já possuíam experiência na área da educação e buscavam soluções para a educação brasileira que se distanciassem do ensino tradicional, apostavam em mudanças tanto no que concerne à metodologia, quanto no que se refere aos próprios fundamentos da proposta pedagógica e à formação que pretendiam dar aos alunos (TAMBERLINI, 2016 p. 120).

O modelo curricular dos GVs estava na dinâmica e modificação permanente dos conceitos formas e condutas, onde nada era estático. E a educação deveria partir de um contexto social e humano. Neste cenário a cultura, questões sociais, filosóficas e antropológicas

norteavam o planejamento e mediação dos processos educativos. Nesta perspectiva, Tamberlini (2016, p. 124) afirma que: “A organização curricular e o planejamento com base na pesquisa de comunidade visavam o aluno real, objetivando formá-lo integralmente”.

### **Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs**

A história da educação brasileira tem um marco que é Darcy Ribeiro (1922-1997). Educador, antropólogo, sociólogo, pensador, escritor e lutador das causas indígenas e educacionais. Darcy colaborou com Anísio Teixeira na formulação do Centro Brasileiro de Pesquisas Científicas - CBPE, projeto e estruturação da Universidade de Brasília, além de contribuir para os projetos de educação integral na educação básica nas Escolas Parque de Brasília, nos anos de 1960 e nos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, década 80/90, que foram:

projetados por Oscar Niemeyer, foram construídos e implantados no Estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, por meio do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). O Programa tinha como objetivo implantar educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a um quinto do conjunto de alunos do estado (MAURÍCIO, 2006, p. 66).

Para Darcy havia no Brasil uma incapacidade de educar e alimentar a população em uma sociedade desigual e enferma. A desigualdade marcava as relações sociais. A proposta de uma escola em tempo integral era para reverter e não condenar as populações de baixa renda ao abandono e a falta de assistência. A proposta também cumpria o papel de dar suporte para que os pais pudessem trabalhar. Para isso: “A concepção pedagógica dos CIEPs buscava assegurar a cada criança de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada” (MAURÍCIO, 2004, p. 66). Neste contexto, o ser cidadão perpassa pela autonomia e pela liberdade com distanciamento da exclusão social

Porém, o foco ia além do conteúdo da escola e uma outra preocupação era o respeito ao universo cultural do aluno no contexto das comunidades, em que os CIEPs estavam instalados. A escola deveria fazer a fusão entre a cultura e os estudantes. Os espaços foram projetados para o atendimento de 600 crianças no turno integral durante o dia e mais 400 durante a noite. “Os alunos deveriam ter além de aulas curriculares estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim e participação em eventos culturais” (MAURÍCIO, 2006, p. 66).

O projeto CIEPs focou em uma educação com a intersectorialidade, a exemplo a assistência médico-odontológica, alimentação e prevenção à saúde, enquanto condições para a permanência e fixação da comunidade, em atendimento em horário integral e currículo diversificado. O que traz para os anos 80/90 as experiências da Escola-Parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Em 1994, a meta de 500 CIEPs foi atingida, ampliando significativamente a oferta de matrículas em horário integral. Ainda nesse ano, além de ter sido realizado o primeiro concurso do Estado para selecionar professores em regime de 40 horas, para trabalharem nos CIEPs, foi implantado, em prédios de CIEPs adaptados para esta finalidade, no Município do Rio de Janeiro, o projeto experimental chamado Ginásio Público, com currículo integrando os programas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental com os do Ensino Médio, em seis anos, com opção entre horário integral ou parcial (MAURÍCIO, 2006, p. 66).

Para Darcy, a realidade social precisava ser compreendida e entendida, onde “cabe, portanto ao professor de ciências, contribuir para desvendar o meio social em que estão inseridos seus alunos [...]” (RIBEIRO, 1986, p.72). No contexto da observação do meio ambiente, com questões de saúde, assim como os avanços das conquistas tecnológicas. Ainda reforça que os estudantes deveriam se apropriar dos conhecimentos universais. Porém, o currículo visava debater a construção humana da ciência.

O que se prende, em resumo é que não se ensine, Ciência pela Ciência, mas sim a realidade da vida. Treinamento de métodos e estímulo à aquisição de atitudes científicas são objetivos comumente apontados como os mais nobres e mais úteis à educação dos alunos enquanto se sugere que os programas (conteúdos) sejam usados como se fossem apenas roteiros. Afirmarões desse tipo são encontradas em qualquer manual do gênero por que ensinar ciências? (RIBEIRO, 1986 p. 72)

A escola para Darcy é a que prepara o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhes recursos para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade” (RIBEIRO, 1986, p.73). Nesta ideia de escola ainda está o sentido e intencionalidade dos conteúdos que precisa ir além para uma ligação entre questões sociais e humanas. Na proposta há uma discussão sobre o dogma e a transmissão do saber que não deve ter a “sua substituição pela descoberta, investigação ou livre expressão das opiniões, como se o saber pudesse ser inventado pela criança” (RIBEIRO, 1986, p. 73).

### **Círculos de Cultura em Freire**

Nos Círculos de Cultura estão as bases de uma proposta pedagógica democrática, libertadora e emancipatória, sistematizadas por Paulo Freire (1991) no início dos anos 1960. Neste contexto a

horizontalidade educador-educando é vivenciada através de uma tomada de posição, através dos problemas reais da comunidade. A valorização da cultura e da história oral dos territórios são incentivados por uma visão humanista para contrapor a visão elitista da educação.

O diálogo é a essência na construção da prática pedagógica onde se ensina e aprende num processo dinâmico e contínuo. Vivenciar momentos para a construção do aprendizado coletivo. O Círculo surge em Recife-PE, a partir de um Movimento de Cultura Popular num contraponto a sala de aula, onde o educando seja protagonista da transformação do seu processo educacional. O conceito de Círculo de Cultura em Freire, era pautado em questões-problemas e soluções práticas para as mesmas, onde o debate norteava as questões do país. Questões abstratas para um processo de alfabetização eram rechaçadas ou aproveitadas como mote para a crítica. Neste contexto

[...] somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA – “Pedro viu a Asa” – “A asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva” (FREIRE, 2009, p. 112).

Para Freire (FREIRE, 1969, p. 4) “É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição”. No círculo de cultura está a busca por um movimento de educação popular para a conquista da linguagem, onde o coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor” (FREIRE, 1997, p. 4).

O professor no Círculo de Cultura assume o papel dialógico. O aluno que era passivo passa a ser participante e em “lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado” (FREIRE, 1997, p. 102). Na experiência em Recife com cinco analfabetos, no 20º dia de debates foram aplicados testes de medição de aprendizado, cujos resultados foram favoráveis (positivos).

Nesta fase trabalhávamos com epidiascópio por nos proporcionar maior flexibilidade na experiência. Projetamos uma ficha em que apareciam duas vasilhas de cozinha, numa escrita a palavra “açúcar”, noutra “veneno”. E abaixo: “qual dos dois Você usaria para sua laranjada?” Pedíamos então ao grupo que tentasse ler a pergunta e desse a resposta oralmente. Respondiam rindo, depois de alguns segundos: “açúcar”. O mesmo procedimento com relação a outros testes, como por exemplo o de reconhecimento de linhas de ônibus e edifícios públicos. Na vigésima primeira hora, um dos participantes escreveu com segurança: “Eu já estou espantado comigo mesmo”. (FREIRE, 1997, p. 102)

Nessa perspectiva da educação integral é possível encontrar em Freire (1997) um contexto de educação partindo da realidade dos estudantes. Os problemas eram pautados pelos educandos. Temas como: “Nacionalismo”, “Remessa de lucros para o estrangeiro”, “Evolução política do Brasil”, “Desenvolvimento”, “Analfabetismo”, “Voto do Analfabeto”, “Democracia”, eram, entre outros, temas que se repetiam, de grupo a grupo (FREIRE, 1997, p. 103).

Freire enfatiza que a escola democrática será um exercício permanente, “sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade” (FREIRE, 1991, p. 24). “Uma escola [...] que pratique uma pedagogia da pergunta” (FREIRE, 1991, p.24). Portanto, ressaltamos que não é qualquer tipo de pergunta, mas perguntas para a reflexão e que possa ser transformada em ação. Ainda no contexto da educação integral

Freire (1991, p. 25) argumenta,

“numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente”.

## **O programa Mais Educação**

O programa Mais Educação foi uma política pública, indutora da educação integral no país é uma das experiências mais recentes da república brasileira no século XXI (SOARES, 2020). Foi iniciado em 2007, e detalhado, através da Portaria Interministerial 17/2009. Apesar do processo destrutivo a partir do golpe de 2016<sup>6</sup>, o legado do Mais Educação está vivo em vários Estados e Municípios.

O Mais Educação colocou a escola na centralidade, através da ampliação de tempo e espaço para estudantes das redes de ensino público do Brasil. Nesse contexto das políticas públicas do século XXI, contribuiu para a formação integral, com a permanência dos estudantes na escola no contraturno das aulas regulares. O programa foi dividido em 10 macrocampos<sup>7</sup>: esporte e lazer, educação ambiental, educação ambiental, direitos humanos em educação, cultura e artes, inclusão digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica, e educação econômica e cidadania. E contou com financiamento através do PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola. Cabe ressaltar

---

<sup>6</sup>Processo do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, entendido aqui como um golpe que resulta na destruição, retrocessos e revogação de políticas públicas de educação no Brasil.

<sup>7</sup> Aqui é preciso ter cuidado, pois na verdade iniciou com 13 macrocampos, depois foi reestruturado e ficou em

que o impacto na escola é grande e “não quer só **mais** educação, quer também **mais** espaços, **mais** tempos, **mais** gente, **mais** oportunidade” (BRASIL, 2012, p. 11).

A confusão que se faz é muito grande, fala-se de escola de tempo integral, quase como um nome fantasia [...] O tempo pode ser ampliado, a corda do tempo pode ser esticada, sem que se faça educação integral, focando-se no reforço de determinadas disciplinas escolares a serem avaliadas, em um círculo vicioso que retira da escola a perspectiva de sua função social e cidadã (MOLL, 2020, p. 4).

Na formulação de políticas públicas a elaboração de documentos construídos coletivamente é importante para a durabilidade e consolidação e dentro do Programa Mais Educação a clareza para nortear estava nos seguintes argumentos:

“o caminho não pode se reduzir a construir mais escolas, com mais espaço, mais salas, salinhas, salões, puxadinhos, puxadões ou apenas ampliação da jornada escolar. Os princípios e fundamentos da **educação integral** pedem-nos qualidade e não só quantidade (BRASIL, 2012, p. 12).

Identificamos, também, que o mesmo documento reforça a necessidade de aprimorar e organizar a gestão da escola em “critérios de limpeza, organização, ordem, controle, segurança, funcionalidade, eficiência” [...] (BRASIL, 2012, p. 12).

O Programa proporcionou uma discussão sobre o modelo de escola gestado, institucionalizado e incrustado em uma sociedade em constante transformação, para um mundo em mudança, como afirmou Teixeira (1977). Será que as escolas são iguais em comunidades diferentes? Se a comunidade muda, a escola precisa estar inserida neste contexto através da revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP. A escola é feita de gente e “gente é assim: variada, diversa, única. Somos específicos, especiais” (BRASIL, 2012, p. 12).

Por meio da análise documental percebemos que o Programa Mais Educação não se limitou ao tempo ou ao espaço, fazer passeios ou realizar oficinas com os estudantes. Portanto, ir além para “reinventar, redescobrir o que já temos, olhar com outros olhos, mais atentos, curiosos, perguntadores e desconfiados. Precisamos ir além do óbvio, do lugar-comum [...]” (BRASIL, 2014, p.12). A proposta de inverter o olhar perante a cidade, ao bairro e à rua sobre a periculosidade, para um outro viver, foi permanente.

O encontro com a escola estática, com dificuldade de romper com o tempo-espaço foram obstáculos vivenciados. A ruptura é gradual, necessária e pode acontecer a partir de formações com professores, diálogos, leituras, reflexões coletivas e ações e, com o estímulo a professores e estudantes empolgados. A discussão proposta na diretriz para “a criação/ampliação/reinvenção dos espaços educativos depende de uma reflexão sobre a gênese do espaço, do tempo e do território escolar do entendimento de como, quando e

porque eles se fizeram assim" (BRASIL, 2012, p. 12). Para transformar e refletir sobre o papel da escola cabe à comunidade escolar participar, dialogar, reorganizar, rever e ressignificar os espaços e tempo escolares.

Para Moll (2020, p. 4)

pensar educação integral implica pensar no conjunto de oportunidades de formação humana que dialogam com o direito de bem viver. A escola não é uma bolha, e a vida escolar não pode ser reduzida a listas de conteúdos a serem ensinados e avaliados para selecionar os poucos “proveitáveis” pelo sistema e os muitos que ficarão de fora.

A política pública do Mais Educação propõe de forma muito pragmática uma educação mais humanista pautada num conceito evolutivo e abrangente com arte e suas linguagens sincronizadas com as possibilidades dos macrocampos. Destacamos que o Mais Educação é muito Anísiano numa perspectiva da formação de um ser humano completo, onde as perguntas e respostas façam parte construção deste indivíduo.

### **Considerações finais**

A escola do início do século XX foi uma escola para poucos. A crueldade imposta para uma população de origem escravocrata, que em sua maioria estava refém de uma “elite do atraso” que não se preocupava com a educação popular (SOUZA, 2017). Poucos eram os libertos que tinham acesso à educação ampla. As escolas estavam localizadas em grandes centros, o que contradiz um país continental. Anísio Teixeira propôs uma estruturação física das escolas com reforma na base curricular e conteúdos, assim como a formação continuada para professores.

Nesse contexto, o resgate da obra de Anísio Teixeira se faz necessário para o debate atual em relação ao tempo escolar, que continua reduzido e insuficiente para uma educação integral. Este tempo, tanto em número de anos, quanto em horas diárias e anual. Para Anísio (2011, p. 61), “o meio turno, com 4 horas diárias, está na cultura diária da escola primária, secundária e superior”, que necessita de alargamento. Os professores acumulam uma carga horária em várias escolas, onde os alunos são passíveis de abandonarem para trabalhar. Essa escola em tempo parcial colabora para a precariedade da formação.

O direito à educação é inalienável e inegociável para a formação de um ser humano que tenha também direitos civis e políticos. A educação enquanto direito não pode ser analisada isoladamente da sociedade e das suas relações. Cabe destacar que para educar na integralidade

necessitamos transpor e transcender os muros da escola e se relacionar com outros espaços e ambientes, com intuito de ampliar, também, as relações sociais.

A implementação de uma educação integral e em tempo integral requer uma organicidade dos sistemas educacionais para garantir uma escola para a permanência de no mínimo de 7 horas diárias, de jornada, durante os 200 dias previstos. Mas, isso demanda outro olhar para a organização do currículo, e da funcionalidade da escola e de sua gestão pedagógica, para superar as diferenças e desigualdades existentes, para a superação de uma educação tradicional<sup>8</sup>.

É possível concluir que há um descumprimento das metas do Plano Nacional de Educação - PNE, marcado por um forte investimento no período de 2003 a 2015. A estagnação e paralisia de investimentos comprometem uma educação ampla, inclusiva e sem privilégios.

Para a construção de um projeto de Nação precisamos de um alicerce, que passa pelos direitos à educação, condição necessária para a construção e desenvolvimento do ser humano na sua integralidade, plenitude, autonomia e emancipação.

Na “construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões”, é necessário pensar e agir a partir da integralidade do ser humano, como preconiza os Parâmetros Curriculares da Educação Básica de 2013 (BRASIL, 2013). O modelo de escola instituído no Brasil foi pautado na parcialidade, fragmentada em meio turno e recortada pela ação humana, onde se forma um indivíduo pela metade, para viver e conviver em um mundo por inteiro. Portanto, necessitamos de uma educação integral para orientar e organizar a escola, a educação e a vida.

## Referências

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

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Mais Educação: passo a passo*. Brasília: MEC, SECAD, 2009d. es de escolas. – 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Caderno Territórios Educativos para educação integral*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

---

<sup>8</sup> A educação tradicional é entendida enquanto uma forma de ensino centrada na transferência de conhecimento pelo professor, onde o estudante é uma “tábula rasa”, ou seja, um depósito preparado para recebimento, que por sua vez, devem decorá-los para logo serem conferidos pelo professor.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 7 de ago. 2014.

CASTRO J. *Geografia da fome* (o dilema brasileiro: pão ou aço). 10a Ed. Rio de Janeiro: Antares Achiamé; 1980.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. In: *Revista Paideia* maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259.

DEWEY, J. *Vida e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Paz e Terra, 1969.

MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Rev. Bras. Educ.* n.27 Rio de Janeiro set./out./nov./dez. 2004.

MAURÍCIO, L. V. Escola de Demonstração. In: RIBEIRO, Darcy, *Educação como prioridade*. 1ª ed. São Paulo: Global, 2006.

MENDONÇA, A.W. *Rev. Bras. Educ.* vol.11 no.31 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2006).

MENDONÇA, A. W; BRANDÃO, Z. (Orgs.) *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro. Forma & Ação. 2008.

MOLL, J. *Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral?* Educação Integral, Brasília, DF, ago. 2008. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4\\_TV\\_Escola\\_Educacao\\_Integral.pdf](http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf). Acesso em: 07 ago. 2022.

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

MOLL, J. A escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. *e-Curriculum* vol.18 no.4 São Paulo out./dez 2020, Epub 20-Jan-2021.

MORAES, C. S. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. *Educ. Pesquisa.*, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 997-1012, out./dez., 2013.

NUNES, C. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

RIBEIRO, D. *O livro dos CIEPS*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 152 p., 1986.

RIBEIRO, D. *Confissões* São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

ROVAI, E. (Org). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, J. N. O. *Programa mais educação: uma política progressista de educação integral em tempo integral*. 2020. Tese Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. 2020. DOI: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24209>.

SOUZA, J. *A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato*, São Paulo: Editora Leya, 2017. 242p.

TAMBERLINI, A. R. M. B. Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 70, p. 119-137, dez. 2016.

TEIXEIRA, A. *Autonomia para a educação*. Anísio Teixeira, 1947. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/autonomia.html>. Acesso em: 10 mai. 2022.

TEIXEIRA, A. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.17, n.46, 1952. p.69-79.

TEIXEIRA, A. Discurso pronunciado na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Discurso publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

TEIXEIRA, A. *Cultura e tecnologia*. Rio de Janeiro: FGV/Instituto de Documentação, 1971. 70p.

TEIXEIRA, A. *Educação e o mundo moderno*. 2ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977. 245p.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011, 467p.