

Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral

Artigo publicado no "Cadernos Cenpec" n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre 2006

Antonio Sérgio Gonçalves

Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam.

Dominique Julia

Repensar a escola e as suas articulações se constitui em um imperativo atual e de complexas relações, como nos lembra Dominique Julia, importante pesquisador e especialista em história da educação na época moderna.

Entre os diversos temas que a discussão da educação pública nos evoca, a formulação de concepções de uma *educação integral*, herdeira da *corrente pedagógica escolanovista*, conforme assinala Ana Maria Cavaliere (2002), tem ocupado importante espaço, nos últimos anos, na agenda dos debates sobre educação e está associada à formulação de uma *escola de tempo integral*, especificamente a partir dos anos 1980, nas discussões sobre a experiência de implantação dos CIEPsⁱ no Rio de Janeiro.

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou *experiência* em sua prática cotidiana. [...] Uma série de **experiências educacionais escolanovistas** desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham (*sic*) algumas das características básicas que **poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral** (CAVALIERE, 2002, p. 251, grifo nosso).

Essa reflexão é oportuna na medida em que estão sendo desenvolvidos dois grandes programas na rede pública de educação, no município e no estado de São Paulo, que têm, como objetivo, a ampliação de oportunidades de aprendizagem: o "Programa São Paulo é uma Escola", implantado pela Secretaria Municipal, e o programa "Escola de Tempo Integral", formulado pela Secretaria Estadual. Ambos nos remetem à idéia de educação integral, apresentando, em suas diretrizes, formas distintas de operacionalização.ⁱⁱ

No tocante aos modos de operacionalização, em linhas gerais, o programa municipal, aponta para a complementação das oportunidades de aprendizagem, por meio da oferta de atividades educativas diversas, articuladas à otimização do espaço escolar e dos demais espaços públicos municipais, caracterizando um turno complementar.

A proposta estadual apresenta a ampliação da jornada, com uma nova grade curricular, a ser desenvolvida a partir das próprias unidades escolares, implicando um aumento do número de docentes para o desenvolvimento de oficinas curriculares.

Também podemos verificar propostas implantadas em diversos outros municípios e estados, de escolas de ensino fundamental, com jornadas ampliadas — tempo integral — e propostas de educação integral em que ações socioeducativas, complementares à aprendizagem de crianças e jovens, desenvolvidas por ONG's, buscam a articulação com a escola pública (GUARÁ, 2005).

Vale ressaltar o dispositivo legal, Lei 9.394 (LDB, 1996) que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, que determina, ainda, em seu Artigo 34, Parágrafo Segundo:

Artigo 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Deve-se considerar que, especificamente, a questão da formulação de propostas de escolas de tempo integral gerou, nas duas últimas décadas, um intenso debate, posicionando diversos educadores e pesquisadores que ora questionavam o caráter populista nas propostas políticas de apresentação (PAIVA, 1985) e a inviabilidade de sua universalização (PARO, 1988), ora, sua consistência como projeto pedagógico, apontando uma intenção de confinamento, constituindo-se numa instituição total (Arroyo, 1988).

Para além das críticas, as propostas de escola de tempo integral, principalmente as propostas de Anísio Teixeira e de outros educadores de sua geração, representaram, para seus alunos, não um lugar de confinamento, e sim uma oportunidade para uma vida melhor:

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as freqüentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram (*sic*) a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor (NUNES, C., 2001, p. 12-13).

Concepção de educação integral

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial.

Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito *desejante*, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas.

A aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida. Ocorre em diferentes contextos: na família inicial, com os pais; com os pares, na nova família, na escola; em espaços formais e informais. Nesse sentido, a educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, considerando, a todas as suas vivências, aprendizagens.

Por exemplo, propostas que concebem o trabalho a partir dos interesses das crianças e jovens têm-se mostrado muito mais eficazes do que aquelas que não o fazem.

Isso não significa trabalhar apenas com o que elas querem aprender, e sim que aquilo que é proposto como conteúdo escolar, curricular, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano. Nesse sentido, somente o que se coloca como desafio, como inquietação para educadores e educandos, pode se transformar numa relação profícua de ensino-aprendizagem.

O aprender pressupõe a superação de enigmas, algo que desafia o *já sabido* e que instiga o desejo de superar. Agora, só é possível tal ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia.

Tempo, espaço e educação escolar

Falar de uma *escola de tempo integral* implica considerar a questão da variável tempo — a ampliação da jornada escolar — e a variável espaço — colocada aqui como o próprio espaço da escola, como o continente dessa extensão de tempo. Variáveis essas que estão longe de se constituírem neutras, segundo Viñao-Frago:

[...] esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. [...] Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam

(VIÑAO-FRAGO, p. 99, trad. dos autores, *apud* Pessanha; Daniel e Menegazzo,: 2004, p. 65).

É importante ressaltar o caráter educativo do *espaço-tempo escolar*, pois muitas discussões a respeito da extensão do tempo, para o desenvolvimento das aprendizagens de crianças e jovens, consideram, prioritariamente, outros espaços educativos, existentes além da escola.

Ainda que possamos estender para outras discussões, como a importância da intersectorialidade das políticas públicas, focando na vertente educacional, o que está em debate é o aumento de oportunidades ou a ampliação nas condições de aprendizagem.

O que podemos considerar que permeia e qualifica tais discussões é a concepção de educação integral que deve estar como *pano de fundo* para fundamentar sua execução, seja na ampliação da jornada escolar, seja na articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagens, governamentais ou não-governamentais.

Educação integral como direito à aprendizagem

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de *educação integral* com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Segundo Antonio Flávio Barbosa Moreira, em estudo sobre propostas que procuraram caminhar contrariamente ao discurso hegemônico nas décadas de 1980 e 90,ⁱⁱⁱ apontando alternativas e conquistas que merecem atenção, comenta sobre as escolas de tempo integral, no estado do Rio de Janeiro:

A partir da preocupação em oferecer às crianças das camadas populares condições de aprendizagem, de enriquecimento cultural e de engajamento na luta por mudança social, estabeleceram-se, no estado do Rio de Janeiro, como prioridades para a esfera educacional, o aumento da permanência do aluno na escola, com a eliminação do chamado terceiro turno, e a ampliação da rede escolar, com a construção de escolas de tempo integral (MOREIRA, 2000, p. 115).

Devemos, ainda, considerar que as classes média e alta têm meios de proporcionar uma educação ampliada a seus filhos, mediante a matrícula em estabelecimentos de ensino privado, bem como o acesso e fruição de diversos outros espaços-oportunidades culturais, privados e públicos.

Esses estabelecimentos privados de ensino já oferecem atividades extracurriculares em seu contraturno, funcionando como uma jornada escolar expandida. Ou, também, na lógica da formação competitiva, muitas famílias compõem, para seus filhos, uma *agenda de investimentos educativos*, oferecendo uma suplementação do horário escolar, com atividades de aprendizagem, por meio de cursos de idiomas, práticas de atividades físicas, esportes diversificados, cursos artísticos etc.

É importante ressaltar que, quando nos referimos às instituições de ensino privado, na lógica de mercado, a educação oferecida concorre, por sua clientela, com outras instituições similares na oferta de um *produto melhor*. Desse modo, no entanto, a educação escolar fica caracterizada como uma mercadoria e, assim, perde seu significado como direito assegurado constitucionalmente.

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral também incorpora a idéia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais.

Em uma perspectiva crítico-emancipadora que nos possibilita refletir sobre a função social da escola, Bourdieu e Passeron (*apud* ALMEIDA, 2005, p. 151) ressaltam:

Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social, por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contraditoriedade que as permeia.

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem

No tocante às relações no ambiente escolar, estas merecem ser repensadas e reformuladas. Isso compreende não apenas a execução dos dispositivos institucionais já existentes, embora, por vezes, pouco desenvolvidos — como os conselhos, os grêmios, as reuniões de planejamento e reuniões com os pais —, como também repensar e reformular as relações no ambiente escolar, o que implica esforço e desejo coletivo, principalmente daqueles que detêm posições de poder na instituição.

Poderíamos pensar, hipoteticamente, em uma determinada escola, onde há um diretor muito atuante, zeloso e que trabalha para que as condições físicas do prédio se mantenham em perfeitas condições. Uma escola onde os horários sejam rigorosamente respeitados pelos professores e alunos e que esses últimos, apesar de cumprirem com o que é disposto, não se vejam motivados e não tenham qualquer prazer em estudar ali. Essa instituição, apesar do zelo e dedicação desse dirigente, não está cumprindo com sua função social, além de reproduzir um modelo de controle e treinamento.

A construção de um tempo e espaço democráticos

É certo que uma escola deve apresentar condições adequadas, tanto físicas como organizacionais para funcionar, mas isso não basta. É preciso que algumas dessas condições existam *a priori*, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior.

Queremos dizer, com isso, que a relação existente entre dirigentes, professores, educandos e familiares (comunidade educativa) pressupõe que cada segmento tenha voz própria e um canal de expressão de suas necessidades, opiniões e sugestões sobre a forma de organização do espaço escolar, espaço esse que é comum a todos.

E o que é comum a todos é, na realidade, um espaço que tem uma função educativa, que promove aprendizagens significativas, não para a vida futura e adulta das crianças e jovens e sim para a vida que é vivida no aqui e agora do ambiente escolar. O momento de escolarização não se dá à parte da vida, portanto ele só poderá se realizar, ao se constituir num espaço vivo e pulsante para todos os envolvidos.

Democratizar as relações existentes na escola pressupõe a democratização do acesso a todos os meios disponíveis para as situações de aprendizagem e a sua gestão compartilhada. Significa distribuir o poder, muitas vezes concentrado, para um partilhar conjunto de responsabilidades e o exercício de uma autonomia progressiva. Agregando, desse modo, o aprendizado de um currículo que considere as relações existentes e a participação de todos. Conseqüentemente, esse currículo propiciará a formação de sujeitos críticos, autônomos e com as competências necessárias para participar coletivamente em uma sociedade democrática.

Uma escola democrática precisa contribuir para o desenvolvimento de competências diversas, tais como ressalta Flávio Brayner:

No campo lingüístico-argumentativo, capaz de gerar códigos elaborados, necessários a formulações generalizantes e abstracionistas exigidas no circuito da comunicabilidade intersubjetiva, produtora de verdades consensualmente válidas, espaço decisivo de geração de palavras e de ação; a competência propositiva, capaz de gerar táticas e estratégias alternativas e que forçosamente re-envia a confrontação argumentativa ao espaço público e ao diálogo; a competência decisória, que exige a visibilidade do outro, em voz e ação; a competência auto-inquiridora que nos permite interrogar os fundamentos de nossa própria inserção no mundo, de nossas relações com ele e com os outros (BRAYNER, 1995, p. 141-142).

Nesse sentido, na *escola* de tempo integral, o uso dos espaços e tempos deve ser repensado, de modo a criar situações e oportunidades para o desenvolvimento das competências no campo lingüístico-argumentativo, competência propositiva, competência decisória e competência auto-inquiridora.

Tradicionalmente, as escolas se organizam em salas de aulas, com turmas pré-definidas por idade/seriação e com horários bastante demarcados entre o início de uma atividade (aula), seu término e o início de outra. Não necessariamente aprendemos nesses compassos. E estas formas de organização são muito mais devedoras de um outro tempo, de outros contextos históricos e políticos, das formas encontradas por administradores da coisa pública, para a concepção de um sistema em que os recursos oferecidos, sejam moldados, para darem conta de responder a uma determinada oferta de serviços.

Mas é importante salientar que essa oferta nem sempre considerou a demanda, nem a qualidade social da educação, não como a discutimos nos últimos anos.

A eficácia de aulas criativas e prazerosas

Há que considerar que a universalização do ensino fundamental é conquista relativamente recente em nossa história da educação pública e a garantia do acesso, como matrícula e permanência, não é suficiente para que a escola cumpra sua função social, embora sejam condições básicas.

Não obstante, é preciso avançar. E avançar muitas vezes é ousar fazer diferente, ainda que a diferença ocorra no microterritório, seja no modo como uma sala de aula pode ser disposta, no arranjo das carteiras, na organização de uma aula que se desprenda desse espaço, que explore outros espaços existentes na escola e mesmo fora dela, articulando-se com outros lugares e serviços potencialmente educativos.

Poderíamos por exemplo, pensar que uma aula-atividade de ciências (ou qualquer outra disciplina, oficina) possa ser preparada na escola com a participação de todos, visando se desenvolver em um parque próximo, em uma praça ou em outros espaços possíveis que se mostrem adequados à finalidade da aula.

Tal diversificação do que poderia ser uma aula tradicional, ocorrida na mesma sala de todos os dias, pode se constituir em uma experiência rica e significativa para todos os envolvidos e não apenas para os educandos.

E não se trata simplesmente de fazer “passeios”, de artificialmente intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostas “saídas” ou excursões divertidas. Trata-se de considerar excursões, atividades extra-escola e aulas em sala, como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos.

Cabe ainda ressaltar que uma situação de aprendizagem que extrapola os espaços da sala de aula oferece inúmeras oportunidades educativas, por exemplo, como o grupo vai se organizar, quem vai se responsabilizar por esta ou aquela atribuição etc. Comumente, na sala de aula, os lugares são determinados desde o início e quase nenhum desafio é vivenciado, seja sobre a forma de os alunos adentrarem à sala,

seja a de ocuparem seus lugares e já terem, em mente, o que, em termos de dinâmica de uma aula tradicional, provavelmente vai se desenvolver nos próximos 50 minutos.

Uma aula-atividade em um ambiente diferente propicia um novo olhar sobre as relações. A discussão quanto a sua preparação, sua avaliação e os conflitos ocorridos não representa prejuízo no desenvolvimento dos conteúdos propostos. Significa, sim, que os conteúdos foram ampliados e não se considera que planejar e avaliar são aspectos apenas do aprendizado de qualquer disciplina, como também o são para a vida. E que os conflitos ocorridos não desqualificam a atividade, ao contrário, enriquecem-na, desenvolvendo competências diversas.

Tais atividades, com todos esses aspectos envolvidos, poderiam ser consideradas numa perspectiva mais integral de educação, pois concebem o sujeito por inteiro e num contexto real. No cotidiano, as relações passam por conflitos de interesses, opiniões, desejos, e o exercício é aprendermos a administrá-los democraticamente.

Nesse sentido, cabe refletir sobre as diferentes abordagens de currículo em jogo e considerar o desenvolvimento de arranjos curriculares no contexto de uma educação (de tempo) integral. Vale lembrar as reflexões de Lígia Coelho e Dayse Hora que retomam a perspectiva crítico-emancipadora para uma concepção curricular:

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (HORA; COELHO, 2004, p. 9).

Conclusão

Falar em educação integral e de uma escola de tempo integral, longe de se constituir em modismo em nossa educação pública, compreende a formulação de questões relevantes e atuais, se quisermos pensar nas diversas proposições e formulações existentes, para além dos *slogans* educativos contemporâneos e do modo superficial como, muitas vezes, o tema da educação integral é trazido às discussões.

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua

apropriação e transformação. Um compromisso ético-existencial tão bem enunciado por Hanna Arendt e que diz respeito a todos nós, educadores:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde (*sic*) decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 1979, p. 247).

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, L.R.S. Pierre Bordieu: a transformação social no contexto de “A reprodução”. *INTER-AÇÃO*. Revista da Faculdade de Educação, Editora da UFG, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005.

ARENDR, H. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, s.l., n. 65, p. 3-10, 1988.

BRAYNER, F.H.A. *Ensaio de Crítica Pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 141-142.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

COELHO, L. M. Escola pública de horário integral. *Revista Presença Pedagógica*, maio/jun. 1997, n. 15. Disponível em: <<http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista15.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

_____. *Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental*. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

GUARÁ, I. *Educação integral*. Articulação de projetos e espaços de aprendizagem. 2005. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46>. Acesso em: fev. 2006.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. *Diversificação curricular e Educação Integral*. 2004, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. *Revista brasileira de história da educação*, Campinas, Editora Autores Associados, n. 1, p. 9-43, 2001.

LEI N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

MAURÍCIO, V. M. Literatura e representações da escola pública de horário integral, *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 27, p. 40-56, dez. 2004.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p.109-138, 2000.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.

PAIVA, V. O populismo e a educação no Rio de Janeiro: resposta a Darcy Ribeiro. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 22, p. 134-137, 1985.

PARO, V. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, s.l., n. 65, p. 11-20, 1988.

_____ Viabilidade da escola pública em tempo integral. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 29, p. 86-99, 1988.

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

VIÑAO-FRAGO *apud* PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B. e MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 27, p. 57-69, dez. 2004.

ANTONIO SÉRGIO GONÇALVES É EDUCADOR E PSICANALISTA, PESQUISADOR DO CENPEC E SÓCIO-GERENTE DA EMPRESA NEXUS CONSULTORIA LTDA.

ⁱ Centros Integrados de Educação Pública – prédios escolares projetados por Oscar Niemeyer, criados para abrigar a educação integral em tempo integral, durante as duas gestões de Leonel Brizola como governador do estado do Rio de Janeiro (1984-1988 e 1992-1996).

ⁱⁱ Para conhecimento das propostas referidas, consultar:

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Programa “São Paulo é uma Escola”, *Diário Oficial do Município de São Paulo*, ano 50, n. 131, p. 1-8, 14 de julho de 2005; e

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Diretrizes da Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEE, 2006. Documento do Congresso Internacional de Educação, realizado em São Paulo, em 27 e 28/03/06. (Mimeo).

ⁱⁱⁱ. Discurso neoliberal que expressava os interesses conservadores de grupos de direita, bem como buscavam aplicar, às escolas, as leis do livre mercado.