



1406 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 03 - Educação Popular e Movimentos Sociais

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL SOB A LUZ DA EDUCAÇÃO POPULAR: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO**  
Inês Sostisso - UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul  
Hedi Maria Luft - UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

**RESUMO:** O presente artigo integra o estudo que analisa a presença da educação popular na escola de tempo integral. Trata de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola de tempo integral no atendimento às comunidades das classes populares, sob a perspectiva da educação popular. Para tal, aporta-se na metodologia de sistematização de experiências (Holliday, 1996), onde a experiência vivenciada através do recurso pedagógico de aprendizagem de Jogo de Mesa, ilustra a possibilidade de uma estratégia didático-pedagógica de apreender a atenção e mobilização dos alunos para aprendizagem. As reflexões sobre esse tema possibilitam afirmar que a escola de tempo integral nem sempre se constituiu em espaço de educação popular. Educação é intervenção e, neste sentido, oportunizar tempo e espaço na escola em comunidades culturalmente e socialmente desassistidas, viabiliza o acesso aos direitos básicos como segurança, alimentação e conhecimentos científicos universais, auxiliando na formação integral de sujeitos, tornando-os capazes de ressignificar o meio em que estão inseridos.

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL SOB A LUZ DA EDUCAÇÃO POPULAR: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO**

**RESUMO:** O presente artigo integra o estudo que analisa a presença da educação popular na escola de tempo integral. Trata de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola de tempo integral no atendimento às comunidades das classes populares, sob a perspectiva da educação popular. Para tal, aporta-se na metodologia de sistematização de experiências (Holliday, 1996), onde a experiência vivenciada através do recurso pedagógico de aprendizagem de Jogo de Mesa, ilustra a possibilidade de uma estratégia didático-pedagógica de apreender a atenção e mobilização dos alunos para aprendizagem. As reflexões sobre esse tema possibilitam afirmar que a escola de tempo integral nem sempre se constituiu em espaço de educação popular. Educação é intervenção e, neste sentido, oportunizar tempo e espaço na escola em comunidades culturalmente e socialmente desassistidas, viabiliza o acesso aos direitos básicos como segurança, alimentação e conhecimentos científicos universais, auxiliando na formação integral de sujeitos, tornando-os capazes de ressignificar o meio em que estão inseridos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação integral; educação popular; tempo integral; políticas públicas; práticas pedagógicas.

### **PALAVRAS INICIAIS**

O objetivo deste artigo é refletir sobre a educação integral na escola de tempo integral, sob a luz da educação popular, tendo como aporte os pesquisadores Kuhn e Frantz (2013), Arroyo (2014), Schönardie (2015), Gadotti (2009), Huizinga (2014) e a sistematização de experiência realizada em escola pública municipal. Ao abordar a relação entre educação integral e escola de tempo integral consideramos apenas a escola pública[1] enquanto instituição estatal, localizada na América Latina, especialmente no Brasil. Uma escola que se inicia no século XX, período em que a escolarização se tornou obrigatória e momento de crescente industrialização e urbanização, exigindo qualificação da população, sobretudo das classes populares para inserção no mundo do trabalho.

Para compreender a presença contemporânea da escola pública de tempo integral apresentamos um breve histórico sobre a trajetória no Brasil. Na sequência retomamos a reflexão sobre a educação integral na escola de tempo integral e a implementação de programas que ampliam o tempo e espaço em territórios de classes populares a fim de permanecerem na escola. Ao abordar esse tema, partimos da experiência educacional em uma instituição[2] com essas características, a qual vem se constituindo como escola de tempo integral e experienciou a implementação de programas para ampliação do tempo escolar. Apresentamos uma situação pedagógica que entendemos caracterizar-se como educação integral.

### **TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL**

Ao contextualizar a trajetória da escola de tempo integral no Brasil, reportamo-nos a elementos históricos apresentados no livro “Educação Popular e Docência”, organizado por Pimenta (2014) e por Giolo (2012), no artigo “Educação de tempo integral. Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate.” A escola de tempo integral segue uma trajetória semelhante ao da escola pública em nosso país.

A escola no Brasil tem origem no período de colonização, com a Companhia de Jesus[3], sendo os jesuítas precursores no projeto de alfabetização da população branca, o qual atendia a elite, em forma de internatos, que de acordo com Pimenta (2014, p.31) “elite surgida no Período Colonial, que dependia da ‘instrução primária, gratuita para todos os cidadãos,’ em que escravos negros e indígenas marginalizados

eram excluídos dessa categorização.” Nesse contexto, o que caracteriza a escola como pública é a gratuidade, o que por vezes acarreta elementos, excludentes à medida que afasta a maioria da população, negando as ferramentas mínimas de acesso à cultura escrita a toda população brasileira.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, houve pouca alteração na configuração da escola presente na sociedade brasileira. Manteve-se a oferta da escolarização básica aos filhos da burguesia nascente do comércio e à população branca. A chegada da família real de Portugal, priorizou a escola de ensino superior e mesmo após a proclamação da independência, foram raras as ofertas de ensino à população não pertencente à burguesia (PIMENTA, 2014; GILO, 2012). Mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, ocorreram somente no período republicano, na década de cinquenta após o processo de industrialização e urbanização, justamente com as mudanças na economia mundial e brasileira, as quais exigiram a escolarização da maior parte população. Nesse período surge a necessidade da ampliação de vagas na escola pública e as atividades escolares passaram a se concentrar em único turno, contudo, ainda destinada às elites e com atividades no contraturno, garantindo um tempo ampliado para a formação integral. Já as escolas destinadas aos segmentos mais populares deveriam favorecer a conjunção do tempo escolar ao trabalho produtivo, atendendo na maioria das vezes somente o necessário: alfabetizar precariamente para o mercado do trabalho.

No transcorrer da história, através de políticas públicas, surgiram algumas iniciativas para atender as classes populares e qualificar os trabalhadores de nível médio, como as escolas técnicas agrícolas e técnicas industriais que de acordo com Giolo (2012), foram criadas pelas Leis Orgânicas de Ensino em 1942 e 1946, com carga horária variando de 36 a 44 horas semanais. No entanto, os processos seletivos afastaram os jovens de classe baixa, aproximando a classe social média em virtude da grande demanda ocasionada pelos bons resultados formativos e, desta forma, não atendendo ao público para que foram criadas.

Na primeira metade do século XX, a escola de tempo integral ganhou centralidade quando introduzida pelos defensores do movimento denominado Escola Nova, através do Manifesto do Pioneiros[4] (1932), o qual conclamava por uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita e previa a organização da educação popular, o abandono de privilégios e que tivesse como preocupação a formação integral das pessoas, concebida como um direito de todos, para viverem em uma democracia. Nesse período, segundo Giolo (2012), Anísio Teixeira, em consonância com os princípios da Escola Nova na década de 1950, quando Secretário da Educação no Estado da Bahia, implantou em Salvador, as escolas-parque[5], em complementação às escolas-classe, com o intuito de oferecer educação integral às crianças. Seguindo esses mesmos princípios, na década de 1960, foram implementadas as escolas vocacionais e de aplicação no Estado de São Paulo.

A crescente expansão da escola pública, inspirada nos princípios liberais da Escola Nova[6] e nos movimentos populares e os projetos de escolas de tempo integral foram interrompidos pelo golpe militar de 1964. Após o golpe militar, o sistema educacional brasileiro cedeu espaço ao projeto tecnicista, beneficiando os setores empresariais e profissionais, período que se caracterizou por crescente mercantilização do ensino e políticas públicas de alfabetização[7] com a finalidade de atender ao sistema econômico, garantindo mão de obra obediente, submissa e semianalfabeta.

No período de redemocratização do país, década de 1980, Darcy Ribeiro enquanto vice-governador do Rio de Janeiro, retoma a proposta da escola de tempo integral com a implementação dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, os quais tinham como proposta ser um espaço de ruptura com a miséria intergeracional e um espaço social privilegiado para a formação de cidadãos. A construção e implementação dos CIEPs marcaram os governos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1983/1987 e 1991/1994) e de Alceu Collares no Rio Grande do Sul (1991/1994). Atualmente, uma minoria dessas escolas manteve seu funcionamento conforme a proposta inicial, que de acordo com Giolo (2012, p.94) “sob a alegação principal de que eram muito onerosas para os cofres públicos e, de qualquer modo, nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira”. Entre os anos de 1900 a 2000, outras experiências foram desenvolvidas, já em outro contexto educacional e político, surgiram os CEUS, Centros Educacionais Unificados, em São Paulo, o Bairro-Escola, em Nova Iguaçu, a Escola Integrada, em Belo Horizonte, os CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Crianças e CAICs – Centro de Atendimento Integral à Crianças.

No percurso histórico da educação brasileira, não houve nenhuma experiência a nível nacional de iniciativa para criação de escolas de tempo integral, até recentemente quando a legislação brasileira passou abordar de forma tímida esse assunto. A Constituição Federal de 1988, mesmo sem mencionar os termos educação integral, nos Art. 6º e Art. 205, definem a educação como um dos direitos sociais, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) em seu Art. 2º e no Art. 34 reitera o já mencionado na Constituição Federal de 1988, prevendo a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral.

Após a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) elaboraram-se outras novas legislações que definem a implementação do tempo integral, sendo a mais recente a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação, o qual na meta 6, estabelece que “até o final do decênio deverá ser ofertado a educação em tempo integral em no mínimo cinquenta por cento das escolas públicas, atendendo pelo menos vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica, como também as estratégias para que isso se efetive” (BRASIL, 2014), sendo que, Estados e Municípios, quando da elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação mantiveram e/ou timidamente ampliaram a meta. A Portaria nº 12 de 11 de maio de 2016, emitida pela Secretaria de Educação Básica, o qual dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral, com caráter consultivo e propositivo e finalidade de fomentar, articular e integrar as ações intersetoriais envolvidas com a construção da política pública de educação integral.

Dessa forma, sob a luz da legislação, no Brasil, a Escola Pública gratuita e obrigatória é garantida na Constituição Brasileira, desde 1824, passando ser dever do Estado, a oferta para todos brasileiros. O acesso de todos à Escola Pública, embora garantida pela legislação, ocorreu de forma desigual e precarizada. Para os filhos das classes populares, uma escolarização instrumental destinada a preparação para o mundo do trabalho e aos filhos da classe média uma escolarização propedêutica, com formação geral para seguir na universidade, como o descrito no artigo Educación Popular y Escuela Pública de Kuhn e Frantz, publicado na Revista de Pedagogia Crítica (2013, p. 25), “la escuela denominada pública estaba distante de ser pública, ya que no aseguraba el acceso, permanencia y continuidad para todos los ciudadanos. [...] una escuela profesional para los hijos de trabajadores y una escuela propedéutica para los hijos de la clase acomodada.”

O contexto histórico da escola pública de tempo integral no Brasil contribui para entender que as recentes legislações sobre o tema, coincidem com o crescimento dos movimentos sociais, por direito a espaços e estruturas até então negados a grande parte da população. Importa salientar que esses movimentos populares se intensificaram após a redemocratização do Brasil. Arroyo (2014), destaca os sujeitos coletivos históricos em movimento, articulando lutas comuns como a reforma agrária, urbana, educativa, trabalhadores exigindo escolas para si e seus filhos. Além do contexto social em transformação, a eleição de governos populares favoreceu a construção de programas que intensificaram a implementação de escolas públicas de tempo integral ofertando mais tempo e espaço a infância e adolescência populares.

Dessa forma, a escola pública de tempo integral contemporânea é uma das consequências da legislação brasileira implantada após a instituição de programas governamentais[8] pelo Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, com o objetivo de atender especialmente comunidades em situação de vulnerabilidade social, econômica e cultural. Os programas para ampliação do tempo escolar integram o debate nacional ocorrido após a redemocratização do país, como também a escola pública de tempo integral é reivindicação de mães que buscam um local seguro para deixar seus filhos enquanto trabalham, mães engajadas em movimentos reivindicatórios não só no campo educativo, “lutas históricas dos movimentos urbanos por espaços de proteção para seus (suas) filhos (as) nas escolas. Escola, espaço negado entre tantos espaços negados, precarizados”

(ARROYO, 2014, p. 227), movimento que possivelmente protagonizou a construção da legislação atual.

A escola pública de tempo integral, constituída a partir da legislação vigente, estabelece um diálogo com a comunidade escolar, ao reconhecer que as famílias buscam para seus filhos o conhecimento socialmente acumulado. Além disso, garante-se um espaço seguro em um tempo ampliado, onde a infância e a adolescência tendem a ser preservadas diante de fatores sociais que se agravam, em bairros/vilas devido à vulnerabilidade social. Ao analisarmos esse aspecto, voltamos à questão principal dessa reflexão: a educação integral está presente na escola de tempo integral? Considerando os argumentos elencados, observamos que a intervenção neste processo de implementação da escola pública de tempo integral emergiu de um ideal burguês pensado para a uma classe popular. Contudo, mesmo tendo sido pensada por sujeitos fora do contexto popular, a intervenção possibilitou certa transformação, à medida que garantiu o direito à educação cidadã, ao preparo para a participação cidadã, ativa e consciente (Arroyo, 2014, p. 253). Schönardie (2015) corrobora nessa perspectiva quando afirma que “uma das questões de maior centralidade na educação popular é a sua perspectiva emancipatória. Sujeitos e coletivos se constroem protagonistas de sua história.” À medida que se universaliza o acesso, a escola participa do movimento popular, oportunizando a educação integral, uma vez que a aprendizagem só acontece quando os elementos básicos como o conhecimento, saúde, alimentação, segurança são atendidos e tomados como possibilidade de transformação social.

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIA COM JOGOS DE MESA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Conforme Gadotti “a educação integral é uma concepção de educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral” (p. 29, 2009). A escola de tempo integral precisa apresentar uma proposta político pedagógica que atente para a formação integral e para oportunidades significativas de aprendizagens para todos os alunos, incorporando vivências culturais, esportivas, cognitivas e sociais diversificadas, potencializando o desenvolvimento integral de todas as crianças e adolescentes, independentemente da classe social da qual são provenientes.

O movimento de implantação do tempo integral e a preocupação em se constituir como um espaço e tempo qualitativo destinado a educação integral, em um município pequeno no interior do Brasil, é aqui explicitado como sistematização de uma experiência relatada, realizada através do jogo de moinho. Este jogo é uma das atividades desenvolvidas com alunos que estão na escola em tempo integral, através de recurso pedagógico de aprendizagem de Jogos de Mesa. Esse recurso é utilizado com todas as turmas do ensino fundamental atendidas pela escola e as atividades são propostas de acordo com a evolução da turma, o avanço a cada ano escolar e a complexidade do jogo. A experiência com o jogo de moinho aconteceu no ano de 2016, numa turma do terceiro ano do Ensino Fundamental. Esse aporte metodológico mediou o ensino-aprendizagem a fim de amenizar a relação de resistência ao cumprimento de regras, dificuldade de interação entre os alunos e, especialmente, em desafiar-se ao novo.

O desafio é recebido como positivo para que os alunos se sintam motivados à aprendizagem. De acordo com Huizinga o jogo “é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’” (2014, p. 33). Nesse contexto, o jogo do moinho se tornou uma estratégia pedagógica com o objetivo de mobilizar os alunos para novas aprendizagens cognitivas e emocionais, através da sedução do desafio proposto por um adulto e a percepção da possibilidade de vencer,

[ ] porque a criança acredita que o adulto pode tudo, ou seja, que ele é onipotente, que tem domínio sobre a realidade. Ao se colocar no espaço imaginário do jogo, a criança consegue ascender a tão desejada onipotência que credita ao adulto. Assim, ela pode reorganizar a realidade a uma nova ordem que lhe seja mais conveniente e sobre a qual ela tenha domínio (SOMMERTHALDER e ALVES, 2011, p.22)

A atividade do jogo de moinho proposta, não consistia apenas em um jogo, mas em estabelecer uma relação pedagógica a partir desse, implicando no cumprimento de regras e combinações, reconhecimento do desejo de ganhar, respeito ao adversário e na possibilidade de aprender com o outro. Este último objetivo está mais presente nos adultos envolvidos no processo, uma vez que para o aluno o que mais está presente é o desejo de ganhar, o que se assemelha ao cotidiano escolar, quando da resistência no cumprimento dos combinados, dificuldade em ver no outro a possibilidade de aprendizagem, a baixa autoestima demonstrada na desistência diante do desafio, do novo. Desta forma, o jogo pode ser visto através de uma abordagem construtivista, o qual “considera o brincar um elemento fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, dado que essa seria uma forma da criança resolver problemas que surgem a partir de sua interação com o meio” (SOMMERTHALDER e ALVES, 2011, p.51).

Os jogos, usados no ambiente escolar, têm caráter lúdico e divertido, proporcionando ao aluno desenvolver aspectos sociais, cognitivos e afetivos. O jogo é social quando estimula o relacionamento entre os alunos durante as partidas, motivando-os ao cumprimento de regras e respeito ao adversário. A área afetiva acontece no respeito ao colega durante a partida, bem como no saber ganhar e perder, compreendendo que ganhar e perder são inerentes ao jogo e isso não significa que o que ganha é melhor que aquele que perde, segundo Correia “ao interagirmos com os outros, com as regras, com as recompensas e com as punições, estabelecemos um processo de formação de valores e princípios, formação essa que pode afirmar tanto o coletivismo, a solidariedade e a cooperação quanto a individualidade, o egoísmo e a competitividade” (2010, p. 43). O lado cognitivo é desenvolvido pelo aluno com as jogadas, através do raciocínio, estratégia, comunicação, administração inteligência emocional, concentração, negociação, reflexão, entre outras.

A sistematização dessa experiência permite exemplificar que o tempo integral deve oportunizar vivências que estimulem “o raciocínio lógico dos alunos a partir de problemas e questões propostas por professores, transformando-os em protagonistas do aprendizado” (Gadotti, p. 91, 2009). Assim, assegura-se através da problematização reflexões éticas e emocionais, caracterizando a educação integral, que não acontece apenas na escola, mas tem nela um espaço e tempo para ser estimulada.

## PALAVRAS FINAIS

O acesso à escola maximiza a redução do analfabetismo. Contudo, no Brasil, poucas vezes, houveram propostas de efetiva escolarização das classes populares, principalmente pela diferenciação entre os sistemas de ensino entre os Estados e as distorções apresentadas na própria legislação que universalizou o ensino, passando a ser obrigatório. Observamos que persistem significativas carências quanto à estrutura física, materiais e precariedade de equipamentos, fatores que elevam os índices de reprovação e fracasso escolar, aliado às lamentáveis condições de trabalho. De acordo com Frantz e Kuhn (2013, p. 25) “una escuela ofertada para muchos, pero con altos índices de fracaso. Así, esa nueva población que llega en masa a la escuela reprobaba, evade, abandona.” A escola pública de tempo integral está longe de representar o espaço e tempo adequado às classes populares, todavia viabiliza a promessa de um sonho de futuro digno, através da construção de um projeto pedagógico pensado para a formação integral dos filhos das classes populares.

A escola pública de tempo integral é uma das garantias de segurança aos filhos e filhas das mães trabalhadoras, mas não pode ser este o objetivo de uma escola que dispõe mais tempo de permanência nela. A conquista dos movimentos populares pela escola de tempo integral se vincula a conquista dos direitos negados ao longo da história brasileira e está associada a outros movimentos por espaços mais dignos na saúde, moradia e trabalho, como afirma Arroyo (2014), espaço de um digno e justo viver, isto é, uma condição de ampliação de direitos na existência humana.

É perceptível que a ampliação do tempo escolar não está consolidada e para que garanta educação integral de sujeitos capazes de intervir na própria história é preciso que seja amplamente discutida na sociedade, no ambiente acadêmico, especialmente nos cursos de formação de professores e, principalmente, reconhecida pelos poderes públicos como uma política educacional de extrema relevância, em âmbito Municipal, Estadual e Federal. A educação não pode ser vista como única e homogênea, um projeto igualitário para todos em todo território nacional. O projeto pedagógico da escola pública de tempo integral, com base nos elementos apresentados, deve ser singular para cada coletivo de alunos, considerar a história que os constitui sem se afastar dos conhecimentos que possibilitam a formação de sujeitos capazes de se mobilizar pela transformação de seus direitos coletivos.

A experiência com o “Jogo de Moinho” permite uma aprendizagem com erros e acertos na execução da ação de movimento das peças, bem como a interação entre dois jogadores, considerando que “a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão” (HUIZINGA, 2014, p. 59).

Ao ofertar os jogos de mesa aos alunos no espaço escolar que atende crianças de um contexto social culturalmente carente, a escola propõe uma reconfiguração no projeto político pedagógico, privilegiando o acesso a conhecimentos culturais e científicos, constituindo o desafio aos alunos para a aquisição de novas aprendizagens. Essas podem ser utilizadas em situações adversas a serem enfrentadas na vida, a lidar com pessoas que apresentam opiniões distintas e especialmente em um diferencial na aprendizagem. O desenvolvimento dos aspectos sociais, cognitivos e afetivos, estimulados pelo jogo, permitem aos egressos, constituírem-se sujeitos mais autônomos e participarem de atividades que não tinham acesso.

Portanto, é possível afirmar que os Jogos de Mesa podem ser usados como ferramentas de possibilidade de mudança educacional e social através da aproximação cultural de um coletivo de alunos a um saber distinto do contexto familiar e a construção de conhecimentos significativos respeitando a individualidade de cada sujeito envolvido no processo educacional. Sendo assim, a ampliação do tempo escolar e a opção por diferentes metodologias e recursos didático-pedagógicos podem colaborar para uma educação integral e a construção de uma sociedade mais democrática, participativa, solidária e colaborativa. Cabe salientar que para as mudanças se consolidarem, os sistemas educacionais e as autoridades políticas devem estar comprometidas com esse processo. O jogo é uma estratégia que favorece a construção de concepções de mundo, de ser humano e de valores, capaz de consolidar aprendizagens de atitudes idealizadas para o futuro de cada aluno, na perspectiva da proposta de um projeto pedagógico democrático e inovador.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes de bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília. DF, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 13005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília. DF, Edição Extra de 26 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 12 da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação**, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências.

CHAVES, Orlando Pulido. GESTRADO, Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente - UFMG. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**, 2002. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&busca>>. Acesso em 08 de outubro de 2017.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com jogos cooperativos**: Em busca de novos paradigmas na educação física. Campinas, SP. Papirus, 2006

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação Cidadã; 4).

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral. Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educacionais**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p 94 – 105

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: Editora Universitária. UFPB, 1996.

\_\_\_\_\_. **Aprender de la práctica para poder mirar más lejos** Costa Rica: CEP, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro, 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KUHN, Martin e FRANTZ, Walter. (2013). Educación Popular y Escuela Pública. **Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire**, Santiago, Chile. Ano 12, nº 14, p. 21- 36, dez, 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em 07 de janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Verbetes Escola Parque**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-parque/>> Acesso em 07 de janeiro de 2018.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Educação Popular e Docência**, São Paulo: Cortez, 2014 (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos)

SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo. **Educação Popular como Política Pública: Análise Crítica**. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC- Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-popular-como-politica-publica-analise-critica>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2017.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11> > Acesso em 07 de janeiro de 2018.

SOMMERHALDER, Aline e ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011

[1] Escola mantida por sistema público de ensino, custeada com recursos provenientes de impostos.

[2] Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada na periferia de um Município do interior do Brasil.

[3] A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. (NETO e MACIEL, 2008, p. 173). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11> > Acesso em 07 de janeiro de 2018.

[4] Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. (MENEZES, 2001). Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em 07 de janeiro de 2018.

[5] Projeto implantado por Anísio Teixeira em Salvador (BA), quando ocupava a Secretaria de Educação do Estado (1947-1951) no governo de Otávio Mangabeira. A Escola-Parque fazia parte de um ambicioso projeto de reformulação do ensino da Bahia, que previa a construção de centros populares de educação em todo o estado para crianças até 18 anos. O objetivo era fornecer à criança uma educação integral, cuidando da sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania. (MENEZES, 2001). Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-parque/>>. Acesso em 07 de janeiro de 2018.

[6] Denomina-se Escola Nova um movimento surgido no final do século XIX e começo do XX como crítica à educação tradicional baseada na memorização, no autoritarismo, na disciplina e no formalismo. Motivado pelas transformações sociais e econômicas que antecederam e deram origem à Primeira Guerra Mundial e à aparição de novas concepções do mundo que reivindicaram o pragmatismo, o positivismo e o empirismo no campo das ciências e da filosofia, esse movimento propôs uma nova educação baseada nas crianças, no desenvolvimento de suas capacidades, em seu reconhecimento como sujeitos ativos do ensino e núcleos da aprendizagem, com o apoio dos aportes da biologia e da psicologia. Concebeu a escola como o lugar que prepara as crianças para viver em sociedade, dado que ela mesma é uma síntese da comunidade na qual é possível aprender fazendo. Como expressão da modernidade na concepção educativa, a escola nova também foi conhecida como “escola ativa”, “escola moderna” e “escola do trabalho”, denominações que enfatizam a necessidade de romper o isolamento

da escola da sociedade e de pôr em contato as crianças com a vida cotidiana. (CHAVES, 2002) Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=349>> Acesso em 08 de outubro de 2017.

[7] Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e o Projeto Minerva (curso supletivo de primeiro grau).

[8] Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral, Escola Integrada, entre outros.