

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA A PARTIR DE DIFERENTES EXPERIÊNCIAS NO BRASIL

Integral time school: reflections on role of school from the different experiences in Brazil

Escuela de tiempo integral: reflexiones sobre el papel de la escuela a partir de diferentes experiencias en Brasil

LUISA FOPPA BERGO
Universidade Federal de São Carlos
lu.fbergo@gmail.com

GÉSSICA RAMOS
Universidade Federal de São Carlos
gessicaramos@yahoo.com.br

RESUMO A escola pública brasileira tem se deparado, com certa frequência, com propostas, projetos e outras experiências que objetivam a expansão do tempo do aluno na escola, notadamente por meio da criação de escolas de tempo integral. Essa expansão é prevista na LDB 9.394/96 e, atualmente, configura-se como meta no Plano Nacional de Educação (2014-2024), recentemente aprovado pela Lei nº. 13.005/14. Assim, considerando-se a atualidade do tema e a forte tendência da ampliação do tempo escolar das crianças, este artigo teve como foco de estudo experiências de escolas em tempo integral no Brasil, dando destaque a duas delas em particular: a do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, por seu pioneirismo, e da Escola de Tempo Integral Paulista, por sua contemporaneidade na história brasileira. Buscou-se, desse modo, refletir sobre o papel da escola a partir das referidas experiências educacionais. Para tanto, foram utilizados como recursos de estudo a análise bibliográfica e documental. Verificou-se que existe uma relação explícita entre o aumento de tempo escolar e o aumento de funções da escola, sobretudo no campo assistencial, no desenvolvimento dos projetos de tempo integral, ao longo da história brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL; CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO; ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PAULISTA; PAPEL DA ESCOLA.

ABSTRACT The Brazilian public school has been faced, with some frequency, with proposals, projects and other experiments aimed at the expansion of the student's time at school, notably through the creation of integral time schools. This expansion is expected in the LDB 9394/96 and currently sets a target in the National Education Plan (2014-2024), recently approved by Law nº. 13,005/14. Thus, considering the relevance of the theme and the strong tendency of expansion of integral time school, this paper was to study experiences of focus integral time schools in Brazil, highlighting the two of them in particular: the Centro Educacional Carneiro Ribeiro, for his pioneering, and Escola de Tempo Integral Paulista, in actuality in Brazilian history. It sought to thereby reflect on the role of schools from these educational experiences. To this end, they were used as study analysis bibliographic and documental. It was found that there is an explicit link between the increase in school time and the increase in school functions, especially in the health care field, development of full-time project along the Brazilian history.

KEYWORDS: INTEGRAL TIME SCHOOL; CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO; ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PAULISTA; ROLE OF SCHOOL.

RESUMEN La escuela pública brasileña se ha enfrentado, con cierta frecuencia, con propuestas, proyectos y otros experimentos destinados a la expansión del tiempo del estudiante en la escuela, en particular mediante la creación de escuelas de tiempo integral. Esta expansión prevista en la LDB 9394/96 y establece actualmente un objetivo en el Plan Nacional de Educación (2014-2024), recientemente aprobado por la Ley nº. 13.005 / 14. Por lo tanto, teniendo en cuenta la relevancia del tema y la fuerte tendencia de la expansión del tiempo escolar de los niños, este trabajo estudió las experiencias de las escuelas de tiempo integral en Brasil, destacando dos en particular: el Centro Educacional Carneiro Ribeiro, por suyo pionerismo, y la Escola de Tempo Integral Paulista, por suya actualidad en la historia brasileña. Se trató de reflexionar sobre el papel de las escuelas de estas experiencias educativas. Para tanto, se utilizaron como recursos de estudio análisis documental y bibliográfico. Se encontró un vínculo explícito entre el aumento del tiempo escolar y el aumento de las funciones escolares, especialmente en el campo de la salud, el desarrollo del proyecto a tiempo integral de las escuelas a lo largo de la historia de Brasil.

PALABRAS-CLAVE: ESCUELA DE TIEMPO INTEGRAL; CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO; ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PAULISTA; PAPEL DE LA ESCUELA.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo promover uma reflexão sobre o papel da escola, tendo por base a exposição de experiências de escolas em tempo integral no Brasil: a do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, por seu pioneirismo, e da Escola de Tempo Integral Paulista, por sua atualidade na história brasileira.

Em termos legais, é importante sinalizar que as propostas de escolas em tempo integral estão amparadas na LDBEN 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional),

que estabelece que “*a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola*” (BRASIL, 1996, art. 34) e que “*o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino*” (BRASIL, 1996, art. 34, § 2º.). A oferta de escolas públicas em tempo integral também esteve contemplada no PNE 2001-2010 e, atualmente, configura-se como uma das 20 metas da Lei nº. 13.005, aprovada em junho de 2014, que define o Plano Nacional de Educação para o período de dez anos a datar de sua publicação, (2014-2024), prevendo que a mesma seja oferecida em pelo menos 50% das escolas da rede pública de educação básica até o final do prazo de vigência do Plano, ou seja, 2024.

Assim, considerando-se a atualidade do tema e a forte tendência da ampliação do tempo escolar das crianças, este trabalho tem como foco de sua exposição experiências de escolas em tempo integral no Brasil.

Para aprofundamento dos estudos, este trabalho contou com o uso de instrumentos metodológicos como a revisão bibliográfica (teses, dissertações, livros etc.) sobre os temas Escola de Tempo Integral, Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) e Escola de Tempo Integral Paulista, bem como a análise documental de materiais que se mostraram relevantes para a compreensão acerca dos projetos de escola de tempo ampliado destacados neste trabalho.

Especificamente, para o desenvolvimento do estudo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), utilizou-se como material de pesquisa um discurso de Anísio Teixeira realizado na ocasião da inauguração do CECR, alguns artigos sobre o tema e um livro que descreve detalhadamente os objetivos, a estrutura e o funcionamento do referido Centro.

Para o aprofundamento da experiência mais recente de expansão de tempo escolar, a Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo (ETI), de 2005, foram usadas como fonte de consulta as Resoluções n. 89/05, n. 93/08, n. 05/11, n. 05/12 e n. 02/13, que remetem ao referido projeto, bem como outros textos que remetem ao tema.

É válido ressaltar que o uso de fontes de pesquisa diversas, para o estudo e exposição dos diferentes casos de escola em tempo integral, deu-se em razão do acesso que se teve ao material. Assim, no caso do estudo do CECR, foi usado basicamente artigos e livro, utilizando apenas um discurso de Anísio Teixeira sobre o tema e nenhuma legislação ou demais documento sobre o tema, na medida em que não foram localizadas as fontes primárias acerca do assunto. Já no caso da ETI paulista, foram usadas basicamente fontes primárias documentais (Resoluções), tendo em vista a possibilidade do estudo direto do tema neste material de fácil acesso em razão de sua atualidade.

No mais, para as diversas experiências exploradas no histórico de escolas de tempo expandido, teve-se como base de estudos artigos, documentos oficiais e teses.

A PROPOSTA DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO NACIONAL: BREVE HISTÓRICO

A primeira proposta de escola de tempo integral no Brasil, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, foi pensada no ano de 1947 em Salvador, na Bahia. Essa escola foi idealizada por Anísio Teixeira, que, na época, era o Secretário de Educação e Saúde local.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, foi parcialmente inaugurado em 1950, no bairro da Liberdade, Bahia. O Centro era composto por duas partes: Escola Classe e Escola Parque. A Escola Classe era o local destinado à instrução dos alunos, tendo uma estrutura curricular que contemplava ao que equivaleria hoje às disciplinas de português, matemática e ciências, do atual currículo básico. A Escola Parque era formada pelo conjunto de sete pavilhões em que, segundo Castro e Lopes (2011), as crianças eram divididas e agrupadas de acordo com as atividades de seus interesses (dança, música, teatro, desenho, educação física etc.), conforme as diferentes atividades oferecidas pela escola de tempo integral.

Foi a partir dessa proposta de escola que demais projetos se embasaram para elaborar propostas de escola de tempo integral por todo o país. Assim, outra iniciativa, baseada nos mesmos pressupostos que o referido Centro, foi criada em Brasília, no ano de 1960, sob o nome de Centro de Educação Elementar.¹ Segundo Dib (2010), essa proposta foi desenvolvida em 1957, pouco antes da inauguração de Brasília, período esse em que Anísio Teixeira já ocupava o cargo de Diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na incumbência de elaborar o plano de educação de Brasília.

Essa iniciativa tinha como propósito que o sistema educacional público na nova capital federal servisse de exemplo para todo o país. De acordo com o próprio idealizador, Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1961, p. 195), com as novas funções que se apresentavam para a escola, advindas da civilização moderna, seria necessário pensar em um modelo educacional que não coubesse somente na escola, mas em Centros, que serviriam tanto para a instrução, especificamente ensino e educação, bem como para atender às necessidades “da vida e do convívio social”.

Desse modo, o Centro de Educação Complementar, ainda de acordo com seu idealizador, compreendia “pavilhões de ‘jardim de infância’, de ‘escola classe’, de ‘artes industriais’, de ‘educação física’, de ‘atividades sociais’, de ‘biblioteca escolar’ e de ‘serviços gerais’” (TEIXEIRA, 1961, p. 195). A ideia era que esse Centro fosse um exemplo de Universidade Infantil.

Assim, a Educação Primária nos Centros de Educação Complementar era constituída por: Jardins de Infância, Escolas Classe e Escolas Parque. Os Jardins de Infância destinavam-se às crianças de 4 a 6 anos de idade e as Escolas Classe e as Escolas Parque, às crianças de 7 a 14 anos de idade. Nas Escolas Classe era desenvolvido o currículo sistematizado para dar base à formação intelectual dos alunos; já nas Escolas Parque, o objetivo era complementar as atividades das Escolas Classes, por meio da realização de atividades que proporcionassem o desenvolvimento físico, artístico e recreativo dos alunos, bem como a sua iniciação para o trabalho.

De acordo com Teixeira (1961), as atividades das Escolas Parque estavam interligadas a demais espaços escolares como: biblioteca infantil, museus, pavilhão de artes industriais, entre outros (TEIXEIRA, 1961, p. 195). De maneira semelhante ao Centro Educacional

¹ Além desse Centro, também foi pensado, pelo próprio Anísio Teixeira, o Centro de Educação Média, que serviria de base para o trabalho ou para futuro ingresso no ensino superior, bem como a construção da própria Universidade de Brasília.

Carneiro Ribeiro na Bahia, o projeto de Brasília também projetava construir conjuntos residenciais para abrigar internamente alunos órfãos de 7 a 14 anos de idade, oferecendo-lhes as mesmas atividades educativas anteriores (IDEM) num período de oito horas diárias.

Esses centros começaram a ruir, em 1961, por diferentes razões que, segundo Silva² (1993 *apud* DIB, 2010), influenciaram-se mutuamente, como: a) o aumento da demanda por essas escolas, b) a saída de Juscelino Kubitschek da presidência e estagnação das obras para a ampliação do projeto; c) a oposição aos ideais educacionais de Anísio Teixeira.

Já no Estado do Rio de Janeiro ocorreram duas experiências de expansão do tempo de escola. A primeira, mais modesta, foi realizada no ano de 1961 a 1965 sob o governo de Carlos Lacerda (ainda antigo Estado da Guanabara), que propunha um Projeto Piloto de Educação de Crianças da Favela em cinco escolas. Esse Projeto previa, além de atendimento educacional, o atendimento médico, psicológico, alimentar e, ainda, assistência social para as famílias das crianças atendidas – mais uma vez assemelhando-se ao assistencialismo presente em propostas anteriores (MAURÍCIO, 2004, p. 42).

A segunda experiência no Estado do Rio de Janeiro para efetivar uma escola de tempo integral obteve maior destaque. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) ou Brizolões, como ficaram conhecidos, foram escolas desenvolvidas por Darcy Ribeiro, durante o governo de Leonel Brizola. De acordo com Cavalieri (2007, p. 1.016), os CIEPs foram criados na década de 1980. A proposta inicial dos CIEPs era a construção de 500 unidades escolares que atendessem, segundo Maurício (2004, p. 41), a 600 alunos em turno integral e 400 alunos, mais velhos, em período noturno. Essas unidades escolares foram projetadas por Oscar Niemayer.

O objetivo desses prédios era abrigar, em forma de internato, uma parcela das crianças matriculadas nos CIEPs, além de oferecer alimentação, assistência médica e odontológica e familiar ao Projeto Piloto de Educação, de modo semelhante ao projetado para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro de Anísio Teixeira. Também de forma similar ao Centro Educacional na Bahia, os CIEPs, de acordo com Maurício (2004), foram projetados em bairros periféricos do Rio de Janeiro com o objetivo de atender prioritariamente às crianças carentes. Por estarem localizados em bairros periféricos do Rio de Janeiro, Paro et al. (1988, p. 21) destacam que as relações entre esses modelos de escola e comunidade se deram de maneira pejorativa em função da associação das mesmas com pobreza, violência e marginalização, o que conferiu aos CIEPs uma representação de “escola para pobre”, assim como ficaram marcadas pejorativamente as cinco escolas do Projeto Piloto de Educação mencionado.

Aspectos como o citado ou como a própria questão da construção dos 500 prédios, e ainda, como destaca Maurício (2004, p. 43), o uso dos CIEPs como bandeira política para a candidatura de Leonel Brizola para a presidência da República fez que a validade dessa proposta de expansão do tempo da escola e de suas funções permeasse diversos debates em âmbitos educacionais e políticos. Com a derrota de Darcy Ribeiro nas eleições para o governo do Rio de Janeiro, o projeto dos CIEPs perdeu força e começou a definhir.

² SILVA, R. N. (org.). O descompromisso das políticas públicas com a qualidade de ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.º. 84, 1993.

Dessa forma, com o tempo, alguns CIEPs deixaram de funcionar em horário integral, outros foram suprimidos e, ainda, alguns prédios foram utilizados para outras finalidades, como o acolhimento de desabrigados de enchentes (MAURÍCIO, 2004, p. 45). Apesar de todos esses acontecimentos, existem ainda CIEPs em funcionamento no Rio de Janeiro. Cavaliere (2002, p. 250) sinaliza que eles representam cerca de 10% da rede municipal em alunos e estabelecimentos.

Outra proposta de escola de tempo integral ocorreu no Estado de São Paulo, sob a sigla PROFIC, Programa de Formação Integral da Criança. Essa proposta surgiu em 1983 e durou até 1986. O PROFIC foi criado com diversas secretarias estaduais paulistas como as secretarias de Educação, Turismo, Trabalho, Promoção Social, Saúde e a de Cultura e Esporte (CASTRO; LOPES, 2011, p. 265). Isso porque, similares às propostas anteriores de escola de tempo integral que valorizavam a questão assistencial, o PROFIC também valorizou a questão assistencial como sua justificativa e objetivo, uma vez que, segundo Giovanni e Souza (1999), essa iniciativa contou primordialmente com entidades assistenciais. Assim, de acordo com os autores, além da instrução, as escolas desse programa deveriam dar proteção à criança pobre advinda de locais violentos e que passasse fome. O programa era de adesão voluntária. De acordo com Giovanni e Souza (1999, p. 72), o PROFIC foi a primeira experiência brasileira em educação integral que fez uso de parcerias para utilizar e aproveitar recursos preexistentes como estratégia de implementação, contando, principalmente, com a parceria da iniciativa privada.

Uma das funções que ganharam destaque e angariaram defensores ao PROFIC foi sua proposta de vincular a escola à proteção das crianças, ao tentar afastar esse público, principalmente os pobres, da violência, do desamparo, das doenças, da fome e inclusive da própria pobreza (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 74), demonstrando mais uma vez o viés assistencialista à infância inerente a história de criação da escola de tempo integral nos Estados do país.

Em termos nacionais, a proposta de escola de tempo integral apareceu claramente a partir do governo Collor, em 1991. A ideia era o oferecimento do ensino fundamental em horário integral. Tal proposta materializou-se sob o nome de Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) por meio do Projeto Minha Gente (BRASIL, 1992), e previa a construção de escolas semelhantes ao modelo dos CIEPs. Segundo Menezes e Santos (2002), esses Centros tinham como objetivo, além do ensino, o de assistência “à saúde, lazer e iniciação ao trabalho (...)”. Vale frisarmos que esses Centros de Apoio à Criança eram de responsabilidade do Ministério da Educação.

Posteriormente, na presidência de Itamar Franco, os CIACs foram substituídos pelos Centros de Atenção à Criança e ao Adolescente (CAICs), promovidos pelo Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) (BRASIL, 1993). O programa utilizou os espaços físicos que foram construídos para os CIACs. Segundo Menezes e Santos (2002), o objetivo desse Centro era o de assistência à criança, para que seu desenvolvimento integral garantisse sua cidadania.

Atualmente, também há em funcionamento um programa criado para induzir o aumento de tempo diário da criança e jovens na escola chamado Programa “Mais Educação”.

Este foi criado por meio da Portaria Interministerial n. 17, em 2007, sendo uma iniciativa do governo presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva. Todavia, de acordo com o MEC (BRASIL, 2010), o Programa Mais Educação só foi materializado a partir do Decreto n. 7.083, de 2010, cujo principal objetivo foi consolidar a política de ensino básico nacional, em tempo integral (BRASIL, 2010). Segundo esse Decreto, a finalidade do Programa é contribuir para a melhoria da aprendizagem do aluno pela ampliação do “tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010, art. 1º.).

Assim, seguindo a tendência da escola de tempo integral no país, esse Programa busca atender, principalmente, às escolas com baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) “situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social (...)” (BRASIL, Ministério da Educação, 2007, p. 8).

Desse modo, mais uma vez, no histórico da expansão do tempo de escola por meio de propostas de escolas de tempo integral, constatamos a preocupação de que o espaço escolar seja voltado para o estabelecimento de amplas possibilidades no que se refere ao atendimento de crianças e adolescentes carentes, extrapolando o sentido educacional escolar dessa instituição.

Vale destacarmos que o Programa Mais Educação é uma iniciativa recente no que se refere a propostas de escolas de tempo integral em termos nacionais. Atualmente, a ele se assemelham outros programas estaduais, como o da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que, em 2005, criou o Projeto Escola de Tempo Integral, o que indica que ações legais para a expansão dessa modalidade de escola estão dando resultados.

O projeto em São Paulo foi criado por meio da Resolução nº. 89/2005, e tem como objetivo o aumento diário do tempo do educando na escola, para que sejam aumentadas suas possibilidades de aprendizagem (SÃO PAULO, 2005). Ainda, de acordo com essa Resolução, demais objetivos são destacados para essa proposta como o de atender integralmente o educando no que diz respeito às suas necessidades não só educacionais, como básicas. Destarte, retomando as demais experiências brasileiras, o projeto de São Paulo também procura ser desenvolvido em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano, o que remete ao atendimento, em maior parte, de crianças carentes (SÃO PAULO, 2005).

Todo esse histórico foi desenvolvido em torno do pioneirismo da proposta sinteticamente mencionada no início do texto, a proposta de Anísio Teixeira na Bahia, por meio do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – que será tratado a seguir –, preservando nessa trajetória um forte viés assistencial na ampliação do tempo de escola.

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO – PIONEIRISMO NA EXPANSÃO DO TEMPO DE ESCOLA

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) ou Escola Parque, como ficou popularmente conhecido, configurou-se ao longo da história da educação brasileira como uma

experiência pioneira de expansão do tempo escolar das crianças, contribuindo para discussões e reflexões acerca da educação escolar.

Como dito no início do texto, o CECR foi parcialmente inaugurado no ano de 1950, na Bahia. Todavia, esse Centro foi idealizado por volta do ano de 1947, quando, segundo Eboli (1971), o governador da Bahia do período, Otávio Mangabeira, designou ao então Secretário de Educação e Saúde, Anísio Teixeira, a função de organizar um plano para a reestruturação do contexto de falta de assistência social, educacional e de saúde em que se encontravam as famílias e, conseqüentemente, a criança baiana, principalmente aquelas localizadas em bairros periféricos. A partir de então, Anísio Teixeira idealizou um espaço educacional popular, que atendesse às crianças em tempo integral e que servisse de exemplo para as futuras instalações desses centros, dos quais ele objetivava espalhar por toda a cidade de Salvador (EBOLI, 1971, p. 11).

Dessa maneira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi uma proposta de escola de tempo integral com atividades teóricas e práticas com a finalidade de contribuir com a formação do aluno, com sua socialização e inserção na sociedade, bem como com sua assistência médica-odontológica, prevendo oferecer inclusive moradia para uma parcela dos alunos considerada órfã.

Na inauguração parcial do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, Anísio Teixeira (1959), em seu discurso, destacou que seu desejo era que esses Centros oferecessem atenção integral à criança, restaurando o papel da educação primária estendida pelo país.

Assim, para além da atuação no âmbito escolar (ensino, currículo, socialização etc.), Anísio Teixeira também defendia uma escola que fosse responsável pelo oferecimento de alimentos e de cuidados médicos, principalmente às crianças pobres, originárias do bairro da Liberdade, periferia de Salvador. Na visão de Teixeira, a escola seria a instituição responsável por suprir as deficiências das outras instituições fundamentais da sociedade (Estado, Igreja e Família), sendo, portanto “a instituição primária e fundamental da sociedade em transformação” (TEIXEIRA, 1959). Por isso, a proposta de Anísio Teixeira destaca ainda, além dos aspectos educacionais, a questão da alimentação dos alunos e da assistência em saúde e moradia, como parte dos objetivos de atuação do Centro. Tal fato mostra por que a questão da dualidade entre educação e assistência se manteve presente inclusive na própria estrutura e funcionamento do CECR.

Com base nesses princípios, Anísio Teixeira definiu que o CECR seria composto, em princípio, por Escolas Classe, Escola Parque e, ainda, por um espaço residencial, que serviria para manter em regime de internato 5% de meninos considerados órfãos. Segundo Eboli (1971), esse espaço residencial, contudo, foi a única parte do projeto que não foi construída. Assim, de acordo com Cavaliere (2010, p. 256), o CECR construído tinha capacidade para atender até quatro mil alunos, com idade compreendida entre os 7 e os 15 anos, num período diário das 7h30 às 16h30.

A Escola Classe era o local destinado à instrução dos alunos. Em termos organizacionais, funcionava em dois turnos, sendo que as crianças a frequentavam durante quatro horas diárias, desenvolvendo atividades num trabalho pedagógico direcionado ao ensino

de matérias como linguagem, aritmética, estudos sociais e ciências. Nela ficavam também a administração da escola, bem como as salas para consultórios médicos e odontológicos. De acordo com Eboli (1971, p. 71), o atendimento médico era realizado diariamente; já o atendimento odontológico era feito por pessoas designadas pela secretaria de saúde, em quatro gabinetes dentários existentes na escola.

A separação das turmas estava baseada nos interesses comuns dos alunos e as Escolas Classes dispunham de outras atividades, além das do currículo comum, por exemplo: “escotismo, associação de pais e professores, catecismo, clube, excursões, campanhas para a melhoria da aprendizagem” (IDEM, p. 24). Os alunos ainda recebiam uniforme, material didático e medicamentos.

Em 1961, quando o Centro estava quase concluído, Eboli (1971) destaca que, além dessas Escolas Classes, estruturalmente, o CECR já era composto por uma Escola Parque que contemplava, numa área de 42.000 m², setores de trabalho, de educação física/recreação, de socialização, de artes, de administração geral e almoxarifado, bem como uma biblioteca e um teatro ao ar livre. A Escola Parque servia para complementar, em horário alternado, as atividades desenvolvidas na Escola Classe.

Na Escola Parque, eram desenvolvidas mais quatro horas de trabalho para que se completasse o período diário na escola de tempo integral, sob a orientação de atividades nos setores mencionados. Na avaliação de Eboli (IDEM), o trabalho desenvolvido na Escola Parque era importantíssimo para a educação integral dos jovens que a frequentariam, tendo em vista que estes não eram mais agrupados somente pela idade, mas também por seus interesses e preferências. Os alunos eram divididos em grupos entre 20 e 30, e passavam a realizar suas atividades nos seguintes setores: do trabalho, da educação física e recreação, da socialização, artístico e setor cultural. Seu funcionamento era comparado ao de uma “pequena universidade infantil” (EBOLI, 1971, p. 20).

O Setor do Trabalho continha atividades como artes plásticas, artes industriais e artes aplicadas desenvolvidas por meio do aprendizado de técnicas. De acordo com Eboli (1971), o setor do trabalho visava à educação do aluno pelo e para o trabalho, a sua função não era a de necessariamente ensinar um ofício determinado, mas sim aprender a trabalhar. De modo geral, os objetivos da aprendizagem dos ofícios³ (por meio de técnicas) estavam relacionados ao desenvolvimento da criatividade dos alunos, ao desenvolvimento motor, artístico, fortalecer o trabalho em grupo, além da aquisição dos conhecimentos necessários em diversas técnicas.

O Setor Recreativo ou de Educação Física, por sua vez, organizava-se, de acordo com Eboli (1971, p. 55), num espaço com um pavilhão para atividades físicas e ginásticas, um campo gramado, quadras cobertas, banheiros com duchas, quatro salas para guardar o material das atividades próprias desse setor, uma sala para reuniões e uma cantina. Seus objetivos relacionavam-se ao gosto e à aquisição de hábitos que contribuiriam para o reajuste social da criança e do adolescente por meio de atividades físicas, favorecendo também seu controle emocional entre outros.

³ Como exemplos de técnicas aprendidas têm-se: desenho, a modelagem e cerâmica, madeira, tapeçaria, bordados, flores, bijuterias, tecelagem e cestaria, alfaiataria (para meninos), corte e costura (para meninas), confecção de brinquedos flexíveis, cartonnagem e encadernação, metal, couro e macieira.

O Setor Socializante, por outro lado, tinha como objetivos a maior aproximação dos alunos com a comunidade escolar, bem como pretendia auxiliar os alunos na conscientização de seus direitos e deveres, para que atuassem econômica e socialmente, de modo autônomo, responsável e respeitável consigo mesmo e com os outros. São destacados, como exemplos das atividades desse setor, a elaboração do jornal, da rádio, do grêmio e da loja, que vendia os trabalhos dos alunos. Todas essas atividades eram dirigidas, principalmente, pelos alunos, visando à aproximação de suas vidas com a vida em sociedade (EBOLI, 1971, p. 69).

Já o Setor Artístico, inaugurado em 1963, possuía um auditório com capacidade para até cinco mil pessoas. Suas atividades principais (como teatro, música e dança) tinham como objetivos o desenvolvimento do amor pelas artes, mas também a prática de exercícios que envolviam a desinibição, observação e criatividade (IDEM).

Por fim, o Setor de Extensão Cultural, que também abrangia a biblioteca, era o setor responsável por atividades como leitura, estudo livre ou dirigido, pesquisa e também desenvolvia outras atividades como: hora do conto, jornal mural, exposições, teatro de sombra de fantoche (IDEM).

Com base nessa configuração geral, podemos identificar no projeto de expansão do tempo escolar de Anísio Teixeira dois aspectos centrais que configuram sua estrutura e funcionamento: um que se refere à qualidade e oferta de educação escolar, compreendendo também a educação para o trabalho; e outro aspecto, que se refere à responsabilidade de fornecer assistência às crianças consideradas órfãs, incluindo assistência médica, odontológica e alimentar para os seus alunos. Com isso, inaugura-se na história da educação brasileira um modelo de escola de tempo ampliado que, para além de oferecer educação e educação escolar para os seus alunos, alarga as responsabilidades da escola para o campo da assistência básica social.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PAULISTA – ATUALIDADES NA EXPANSÃO DO TEMPO NA ESCOLA

Tomando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro como marco do pioneirismo na expansão do tempo de permanência na escola e, portanto, representando grande influência em demais projetos e programas que também consideraram a expansão do tempo escolar, temos no modelo do Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), desenvolvido no Estado de São Paulo, outro exemplo de iniciativa que, para além da ampliação do tempo escolar e de possibilidades de aprendizagem dos alunos, sinaliza objetivos de assistência ao educando. De modo semelhante aos objetivos do CECR, e das demais iniciativas de aumento do tempo de escola mencionadas, o Projeto de ETI também prioriza atender preferencialmente alunos oriundos de regiões carentes.

Essa experiência escolar foi implementada e, inicialmente, regulamentada pela Resolução nº. 89/05, durante o governo de José Geraldo Alckmin, sob a secretaria da educação de Gabriel Chalita. Seu objetivo central é aumentar o tempo que o aluno deve permanecer

na escola para que assim sejam ampliadas suas possibilidades de aprendizagem, bem como seja garantida sua assistência integral não somente no que se refere à educação, mas também em outras necessidades básicas. A partir desse objetivo central, outros objetivos são delineados para a proposta, como: assistir integralmente aos alunos em suas necessidades, tanto básicas quanto educacionais, para que assim sejam reforçadas as atividades de socialização do educando na escola; proporcionar outras atividades que envolvam os campos sociais, culturais, esportivos e tecnológicos, a fim de que a comunidade tenha uma maior participação no processo educacional, para ajustar ou relacionar as atividades da escola com a região em que está inserida (SÃO PAULO, 2005, art. 2).

O Projeto tem definido como um de seus critérios para a adesão, o atendimento preferencial das áreas de periferia urbana ou de baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano. Outro critério de adesão ao Projeto é o próprio interesse manifesto da comunidade em aderir à ETI, bem como as condições da escola no que se refere ao espaço físico adequado para desenvolver as atividades em período ampliado. Sobre esses aspectos, é válido ressaltarmos que a manifestação de interesse da comunidade em aderir à ETI, segundo o próprio Projeto, deve ser apresentada junto ao Conselho da Escola, e, embora seja um critério que o espaço físico da escola seja adequado, não há nada nas Resoluções sobre ETI (n. 89/05, n. 93/08, n. 05/11, n. 05/12 e n. 02/13⁴) que trate de especificar como deve ser esse espaço. Fica indicado apenas sobre a necessidade de uma quantidade dobrada de salas em relação à quantidade de salas que já estava em funcionamento antes da ampliação (SÃO PAULO, 2013, art. 2º). Entretanto essa quantia não está numericamente definida em nenhum dos documentos consultados sobre o Projeto.

Nesse sentido, destacam-se como objetivos agregados à escola no projeto de ETI: oferecer assistência integral aos alunos, tanto em suas necessidades básicas como educacionais; promover a permanência do aluno na escola; oferecer tal Projeto prioritariamente em escolas de regiões de baixo IDH e periferias urbanas.

Assim, podemos identificar que, de forma semelhante às demais iniciativas apresentadas neste trabalho, o Projeto de ETI paulista também associa à ampliação do tempo escolar uma atuação assistencial por parte da escola. Nesse caso, tal papel manifesta-se em seu objetivo de a escola possibilitar assistência e permanência integral do aluno nesse ambiente, especialmente nas regiões mais carentes do Estado.

Além desse papel assistencial, o Projeto de Escola de Tempo Integral também apresenta objetivos educacionais, voltados para o aumento das possibilidades de aprendizagem do educando e a garantia de maior integração entre escola e comunidade.

Para tanto, fica prevista uma carga horária de nove aulas por dia, de 50 minutos cada, uma hora de almoço e um intervalo de 20 minutos em cada período (manhã e tarde). A carga horária semanal configura-se em no mínimo 40 aulas, para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, e, no máximo, em 45 aulas semanais. Dentro dessa carga horária, os currículos de base comum e o diversificado são distribuídos alternadamente ao longo

⁴ Para melhor desenvolver a ETI paulista, abordamos principalmente a Resolução n. 89/05, por ser a primeira, e a Resolução n. 02/13, por ser a última que trata da reorganização do projeto de ETI.

do dia, ficando prevista a possibilidade do início e do término das aulas serem definidos de acordo com o interesse da comunidade escolar (SÃO PAULO, 2013, art. 2º.).

No que se refere ao currículo diversificado, aspecto importante de diferenciação das escolas de tempo ampliado, em relação às outras escolas, é previsto que o mesmo seja composto por Atividades Complementares e Oficinas Curriculares.

As Atividades Complementares são obrigatórias e voltadas para o desenvolvimento de temas como: Hora da Leitura, Produção de Texto e Experiências Matemáticas, Língua Estrangeira Moderna. Já as Oficinas Curriculares são separadas em obrigatórias e opcionais (SÃO PAULO, 2013, art. 1º.). Em 2005, todavia, eram destacados apenas temas gerais para elas, como: “orientação para estudos”, “atividades artísticas e culturais”, “atividades desportivas”, “atividades de integração social” e “atividades de enriquecimento curricular” (SÃO PAULO, 2005, art. 5). A partir de 2013, as especificações sobre as oficinas ficaram mais precisas. Assim, ficou indicado como temas para as oficinas obrigatórias: Língua Estrangeira Moderna e Orientação de Estudos. No caso das oficinas opcionais, ficou definido temas como: Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras, Educação Financeira/Educação Fiscal, Tecnologia e Sociedade, Qualidade de Vida, Sexualidade, Espaços Educadores Sustentáveis, Educação para o Trânsito, Educação das Atividades Étnico-raciais, Educação em Direitos Humanos.

Com base nessa configuração geral, podemos identificar no projeto de expansão do tempo escolar do Estado de São Paulo que o aumento do tempo do educando na escola volta-se tanto para o objetivo de aumentar as possibilidades de aprendizagem do mesmo, por meio do currículo básico e diversificado, bem como se aproxima do objetivo de tentar satisfazer outras necessidades – destacadas no projeto como necessidades básicas não educacionais.

Nesse sentido, retomando a relação histórica de escola de tempo ampliado com objetivos assistenciais, a ETI paulista também representa essa tendência, pois ainda que objetive aumentar as possibilidades de aprendizagem do seu aluno, ela pretende também atuar prioritariamente em regiões de periferia e de baixo IDH, de modo a se comprometer em atender demais necessidades que extrapolam o caráter educacional da ação escolar, assumindo claramente um papel assistencial.

EXPANSÃO DE TEMPO, NOVOS PAPÉIS E OBJETIVOS PARA A ESCOLA

Retomando o estudo do CECR, podemos perceber que seus objetivos estavam relacionados ao suprimento de carências da assistência social, educacional e da saúde das crianças baianas, principalmente aquelas advindas de regiões periféricas. Assim sendo, o Centro Educacional estaria relacionado a um contexto de reparação e de assistência às pessoas social e economicamente desfavorecidas, atuando em três frentes, sendo uma delas, a educacional.

Desse modo, atrelados às finalidades educativas do Centro (formação, socialização e inserção na sociedade), também estavam as finalidades de assistência médica-odontológica, alimentar, e até mesmo assistência para órfãos. Apesar de o espaço para dar assistência para órfão não ter sido materializado no Centro Educacional, ele estava entre os objetivos

centrais dessa proposta de Anísio Teixeira. Para ele, sempre atrelados aos aspectos educacionais, estavam os aspectos assistenciais, e estes deveriam mesmo ser supridos pela escola, já que, segundo o autor (1959), as demais instituições como o Estado, a Igreja e a Família mostravam-se deficientes nesse sentido.

Sendo assim, não por acaso, a contínua denúncia dos problemas sociais em que viviam as crianças das regiões mais carentes – onde foram construídos esses Centros, inclusive –, são marcas da ampliação do papel escolar no CECR, que expande o tempo da criança na escola e, simultaneamente, busca sanar e assistir crianças carentes (com medicamentos, atendimento médico-odontológico e moradia) tentando resolver, por meio da escola, problemas sociais de caráter mais amplo, justamente pela deficiência de demais instituições relevantes para a sociedade em assumir esses papéis.

Portanto, é dessa forma, e de maneira inaugural, que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, com toda sua importância e pioneirismo, representou, para as demais iniciativas de expansão de tempo escolar, relações duais de assistência e educação para a escola de tempo expandido.

Isso é o que notamos também no Projeto de ETI paulista. Nele, pudemos observar que sua proposta se assemelha, em vários aspectos, ao do Centro Educacional Carneiro Ribeiro no sentido de aproximar a expansão do tempo de escola às possibilidades de assistência aos seus alunos. Desse modo, embora no Projeto de ETI, seja apresentado como um de seus objetivos principais o aumento das possibilidades de aprendizagem do educando – ou seja, um objetivo educacional –, em contrapartida, ele também traz o objetivo de garantir a assistência integral desses alunos, não só no que se refere à educação, mas à assistência integral de suas necessidades básicas (SÃO PAULO, 2005).

É importante destacarmos que na ETI paulista, a parte curricular é discutida e tratada, em parte, pelas resoluções desse projeto, porém, de modo diferente e bem mais simplificado do que na proposta pedagógica do projeto de Anísio Teixeira. Dessa forma, a parte educacional e formativa se revela somente pela ampliação do currículo base, com o acréscimo de um currículo diversificado, representado por atividades curriculares que enfatizam os conteúdos de português e matemática focando a leitura, a escrita e o cálculo, representando uma proposta educacional mais simplista.

Além desses objetivos, outro que merece destaque dentro do projeto de ETI, ao buscar fortalecer a discussão sobre a ampliação do papel da escola, é o de atender, com prioridade, as regiões carentes e de baixos Índices de Desenvolvimento Humano (SÃO PAULO, 2005), conferindo a esse Projeto – com o objetivo de assistir integralmente seu aluno –, caráter fortemente assistencial, extrapolando mais uma vez os limites da instituição escolar e de seu papel.

CONCLUSÃO

Para melhor problematizarmos os papéis que têm sido atribuídos à escola, a exemplo dessas duas experiências enfatizadas, é importante sinalizarmos que este trabalho pressupõe

que o papel da escola está relacionado à ênfase na aprendizagem dos conteúdos valorizados e construídos socialmente, uma vez que, como interpreta Saviani (2009), é justamente a partir do domínio e compreensão desses conteúdos e da cultura dominante que se instrumentalizam as massas para a participação política, bem como se possibilita a defesa de seus interesses, buscando a libertação da condição de dominado (SAVIANI, 2009, p. 50).

Considerando o fato de que ambos os projetos têm como objetivo atender grupos marginalizados, estando localizados preferencialmente em regiões periféricas, de baixo desenvolvimento humano, podemos fazer uma importante reflexão sobre o tema, qual seja, a de que essa escola, ao contrário do oferecimento de uma educação de cunho escolar, faz uso do que Saviani (2009) denomina de “educação compensatória”. Esse tipo de educação, segundo Saviani (IDEM), propõe para a escola a função de equalizar a sociedade, compensando as diferentes deficiências sociais (como a alimentar, nutritiva, afetiva, familiar etc.), dando-lhe um papel inatingível – na medida em que tais deficiências não têm origem educacional, muito menos escolar⁵ –, atribuindo à educação e à escola toda a responsabilidade de resolução de problemas sociais sob o equivocado pressuposto de que essa instituição teria o poder de redenção da sociedade. Essa crença, assim como destaca o autor (IDEM), amplia equivocadamente os papéis da escola, dando à educação escolar papéis ilimitados, bem como retirando a responsabilidade das outras áreas e dos outros campos de políticas sociais.

Tal reflexão está intimamente relacionada aos dois projetos, principalmente no projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em que Anísio Teixeira defende justamente a ampliação dos papéis da escola, em função das demais deficiências sociais de outras instituições sociais.

Vale ressaltarmos que, como posto por Paro et al. (1988), não é necessário aderirmos a uma postura dogmática que pense a escola única e exclusivamente como lugar do ensino e nada mais. Assim, de acordo com o autor (PARO et al. 1988, p. 19), se é necessário, atualmente, tornar a escola um lugar de provimento de alimentação e de guarda dos filhos para que os pais possam trabalhar, é fundamental que essas não sejam suas funções primeiras, nem de importância máxima, para que o trabalho pedagógico não fique à mercê dessas medidas nem seja prejudicado por elas.

Dessa maneira, recuperando os dois projetos de expansão do tempo escolar, é válido ressaltarmos que a proposta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro apresenta, nesse sentido, uma preocupação maior com a formação e com o ensino de suas crianças do que a ETI paulista, muito embora Anísio Teixeira (1959) achasse que era função da escola dar saúde e alimento às crianças também.

Ainda em relação à ampliação do papel da escola, Libanori e Riscal (2011) destacam que a escola tem se tornado lugar oficialmente privilegiado pelos governos para propor diversos objetivos, como diminuir a fome, a violência, retirar as crianças da rua etc., sendo utilizada para a implantação de projetos pensados para locais de vulnerabilidade social. Como notamos, essa ampliação do papel da escola é justamente evidenciada a partir dos objetivos assistencialistas encontrados em todos os projetos destacados.

⁵ Como se sabe, tais deficiências sociais são problemas estruturais, resultantes da própria forma de configuração capitalista da sociedade.

Sendo assim, por meio da escola com carga horária ampliada, como se configura a proposta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e de ETI paulista, o que podemos perceber é que suas preocupações e assertivas legais parecem também ampliar o papel da escola, relacionando-o, para além do campo escolar, com questões voltadas para a assistência e a guarda de seus alunos (em prioridade os carentes), legando-lhe o “papel de executora de projetos sociais do Estado” (LIBANORI; RISCAL, 2011, p. 15).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23-12-96.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em 26 jun. 2014.

BRASIL. Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em 28 out. 2014.

CASTRO, A. de e LOPES, R. E. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [on-line]. 2011, vol. 19, n. 71, p. 259-282. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000300003&lang=pt>. Acesso em 24 de jun. de 2013.

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X20100002000&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 jul. 2014.

CAVALIERI, A. M. **Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81 – Especial p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 dez. 2011.

CAVALIERI, A. M. **Tempo de Escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial p. 1.015-1.035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2011.

DIB, M. A. B. **O programa escola de tempo integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino**. Marília, 2010. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

DI GIOVANNI, G. e SOUZA, A. N. de. **Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança**. Educ. Soc. [on-line], 1999, vol. 20, n. 67, p. 70-111. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000200004>>. Acesso 29 jul. 2013.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro, p. 84, 1971.

LIBANORI, G. A.; RISCAL, S. A. **O novo papel da escola como executora de políticas públicas**: as parcerias da secretaria de estado da educação de São Paulo para a realização de programas sociais. Anais 34 Reunião da ANPED. Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT05/GT05-1259%20int.pdf>>. Acesso 29 jul. 2013.

MAURICIO, L. V. **Literatura e representações da escola pública de horário integral**. Rev. Bras. Educ. [on-line], n. 27, p. 40-56, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000300004&lang=pt>. Acesso em 24 de jun. de 2013.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. “CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança)” (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=82>>. Acesso em 29 jul. 2013.

PARO, V. H. et al. **Escola de Tempo Integral – Desafio para o Ensino Público**. São Paulo. Editora Cortez/ Autores Associados, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Resolução nº. 02/2013**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_02_2013.html>. Acesso em 8 de fev. de 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Dispõe sobre o Projeto de Escola de Tempo Integral. Resolução nº. 89/2005**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.dersv.com/res89_escola_tempo_integral.htm> Acesso em: 8 fev. de 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política/Dermeval Saviani – 41. Ed. revista. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 5).

SILVA, R. N. (org.). O descompromisso das políticas públicas com a qualidade de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 84, 1993.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959, p. 78-84. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: 17 jun. de 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, jan./mar. 1961, p. 195-199. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>>. Acesso em: 9 maio de 2014.

Submetido em: 27-5-2015

Aceito em: 17-2-2016