



# ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E AS BASES DO MODELO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA

---

**Angélica Mara de Lima Dias**  
*Universidade Estadual da Paraíba*

**Luiz Eugênio Pereira Carvalho**  
*Universidade Federal de Campina Grande*

## RESUMO

A presente reflexão surge da discussão em voga (e em moda) sobre o “novo” modelo de escola integral implementado (ou resgatado) atualmente para atender o “novo” modelo pedagógico que se propõe para o nível de ensino médio. A primeira questão que levantamos é a desassociação desta proposta com o contexto educacional que estamos vivendo, aparentemente é como se a organização escolar não se adequasse em um contexto político e social vivenciado em determinado período da história. Em um contexto de reformas neoliberais, reflete na educação estratégias para (con)formar o cidadão a nova realidade, sendo a escola veículo disseminador desta (con)formação. Desta forma, entendendo a escola como espaço campo de disputas e interesses sociais, neste trabalho temos como objetivo refletir sobre as bases que norteiam a concepção de educação escolar integral na década de 1930 – quando no nosso país se institucionalizava o movimento renovador da Escola Nova – e no contexto atual, mais precisamente a partir do ano de 2016, quando do popularismo das reformas neoliberais para educação, e como estas reverberam na organização escolar (seja estrutural ou curricular). Para tanto, elegemos como recorte espacial o estado da Paraíba e nos pautamos metodologicamente na revisão de literatura. Como resultados, temos um panorama que não desassocia reformas educacionais de modelos escolares que (con)formem estudantes para as situações politicamente instauradas.

**Palavras-chave:** Espaço escolar, Ensino Integral, Reformas educacionais.

# SCHOOL ORGANIZATION AND THE BASES OF THE INTEGRAL EDUCATION MODEL IN PARAÍBA

---

## ABSTRACT

This reflection arises from the current (and fashionable) discussion about the “new” comprehensive school model currently implemented (or rescued) to meet the “new” pedagogical model proposed for the secondary education level. The first issue we raise is the disassociation of this proposal with the educational context we are living in, apparently it is as if the school organization did not fit into a political and social context experienced in a certain period of history. In a context of neoliberal reforms, education reflects strategies to (con)form citizens into the new reality, with the school being a vehicle for disseminating this (con)formation. In this way, understanding the school as a field of disputes and social interests, in this work we aim to reflect on the bases that guided the conception of integral school education in the 1930s – when the New School renewal movement was institutionalized in our country – and in the current context, more precisely from the year 2016, when neoliberal reforms for education became popular, and how these reverberate in school organization (whether structural or curricular). To this end, we chose the state of Paraíba as a spatial area and methodologically based ourselves on the literature review. As a result, we have a panorama that does not dissociate educational reforms from school models that (con)form students for politically established situations.

**Keywords:** School space, Comprehensive Education, Educational reforms.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, apresentado inicialmente no Encontro Nacional da Rede de Pesquisa “Espaço, Sujeito e Existência”, parte de investigações desenvolvidas no contexto das pesquisas sobre as disciplinas escolares (Chervel, 1990; Bittencourt, 2008), mais especificamente, se refere ao estudo da história da disciplina escolar Geografia (Albuquerque, 2011; Rocha, 1996). Assim, nos fundamentamos na concepção de cultura escolar como conceito relacionado com um espaço destinado e/ou privilegiado para transmissão de conhecimentos e valores em determinado tempo (Forquin, 1993; Faria Filho, 1996; Julia, 2001; Viñao-Frago e Escolano, 1998).

Partindo deste contexto, entendemos a escola enquanto território de disputas entre visões de mundo, grupos políticos, culturais, educacionais, dentre outros (Dias, 2021). Desta forma, a organização do campo escolar é central em tais disputas e embates travados pelos grupos que constituem a escola historicamente e que precisam ser evidenciados pelos estudos que tratando da disciplina Geografia, estão também analisando-a como espaço historicamente produzido, como campo de disputas sociais.

Nesse contexto, iniciamos nosso debate direcionando o olhar para a década de 1930 - por se configurar na História do Brasil como momento de euforia nas esferas política, econômica, social e educacional (Andreotti, 2010) - e, portanto, implementar significativas transformações no âmbito educacional, nos estendendo até os dias atuais. Nosso objetivo se dá em discutir as ideias que dão embasamento teórico-filosófico a concepção de educação integral que passa a emergir na década de 1930 com advento da Escola Nova atrelada a constituição de uma sociedade moderna e industrial idealizada pelo presidente Getúlio Vargas para o Brasil, e como estas se configuram atualmente com as políticas neoliberais para a educação implementadas na década de 1990 no nosso país, intensificadas com o Golpe de 2016<sup>i</sup>.

Destacamos a importância desta discussão em um contexto que busca aprofundamento na História da Educação, uma vez que acreditamos que as propostas educacionais estão intrinsecamente ligadas às esferas política e econômica, não sendo pensadas de forma desarticulada ao que ocorre no cenário de determinada época. Isto implica dizer que a escola em toda sua organização (física, curricular e metodológica) acompanha e vai sofrendo modificações acompanhando o plano de fundo social e político ao longo da história.

Entendemos assim que a escola é um espaço campo de disputas e interesses políticos e sociais, e a concepção e educação integral, bem como o modelo escolar adequado a implementar este formato de ensino, vão sendo recooptados e moldados a partir dos interesses e cada época, desde quando se havia um projeto nacional para formação de uma sociedade trabalhista urbano-industrial (Era Vargas<sup>ii</sup>), até o um projeto de indivíduo empreendedor-protagonista pretendido pelas políticas neoliberais.

### **A ESCOLA NOVA E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Na década de 1930 o presidente Getúlio Vargas traça um projeto de nacionalização do país visando torná-lo o mais industrial, urbano e desenvolvido possível. Para tanto, uma das dimensões estratégicas para o avanço de tal projeto foi a educação (Cury, 2013), uma vez que a escola pública, mais especificamente a educação primária, era vista como possibilidade de unificação nacional.

Neste cenário sociopolítico, o movimento renovador educacional que ficou conhecido como Escola Nova, esteve efetivamente associado ao movimento de modernização da sociedade brasileira. Visando a difusão de suas ideias entre a sociedade brasileira e o apoio desta às suas proposições, é que um grupo de intelectuais elaborou e difundiu um documento que propunha reformas profundas para a educação do país.

Publicado em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi escrito pela tríade de intelectuais que capitanearam para seu grupo a “paternidade” das proposições escolanovistas: Lourenço Filho, responsável pelas bases psicológicas; Fernando de Azevedo, que cunhou as bases sociológicas e Anísio Teixeira, que

incorporou uma base filosófica e política ao movimento escolanovista (Freire, 2016), diante um novo cenário econômico e político nacional.

Nesse sentido, a defesa da educação integral como uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas (Cavaliere, 2010) que se delinearam no período escolanovista. Esta reformulação escolar se fazia necessária uma vez que este movimento reformador:

[...] 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 algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral (Cavaliere, 2002, p. 251).

A defesa de uma educação integral passa então a ser proposta e difundida oficialmente no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Segundo Cavaliere (2010, p. 252 – 253, grifos nossos):

O termo "educação integral" aparece três vezes no texto do Manifesto [dos Pioneiros], uma delas para contextualizar uma citação do poeta francês Lamartine, revolucionário de 1848 e defensor dessa concepção de educação. **A ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação.** Afirma o "direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral" e defende a necessidade de a escola aparelhar-se de forma a "alargar os limites e o raio de ação". O texto utiliza ainda a expressão "formação integral das novas gerações". Sugere a criação de instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, que deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar.

Para a autora, no advento da Escola Nova, como o entusiasmo pela educação escolar perpassava por diversas orientações ideológicas, a concepção de educação integral se delineava em diferentes significados, como a ideia de educação integral para a formação do homem integral para servir aos interesses do Estado integral (defendida pelo movimento integralista e religiosos católicos); e a educação integral como meio de propagação da mentalidade e das práticas democráticas (defendida por socialistas utópicos e correntes liberais).

Uma vez que os pioneiros da educação procuravam dialogar com o movimento nacional, ou seja, procuravam articular o âmbito educacional a instâncias como a economia, “defendiam a centralidade da escola na vida nacional, na formação de um povo ordeiro e civilizado” (Faria Filho e Vago, 2000, p. 123). Os autores acrescentam que não sem motivo, se dá um processo de produção e imposição de uma nova forma e cultura escolares, baseada numa ordem racionalizada da escola, que teve na delimitação e controle dos tempos escolares uma de suas mais marcantes características. Sendo assim:

O movimento da Escola Nova propunha o ensino primário no formato de educação integral, isto é, em um período as crianças teriam as aulas convencionais e no turno oposto deveriam receber noções ou iniciações ao trabalho, [pois] [...] desde cedo, as crianças deveriam ser preparadas para o mundo do trabalho, que era algo muito interessante para o movimento econômico nacional, considerando que Vargas estabeleceu como uma de suas metas fortalecer e estimular o processo de industrialização no país (Freire, 2016, p. 46).

Desta forma, se dá um novo ordenamento espacial a partir do território-escola de forma que nesse lugar os tempos passam a ser determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem (Viñao-Frago, 1998 *apud* Faria Filho e Vago, 2000). Assim, para além de uma nova organização espacial escolar que atendessem as demandas da concepção de educação integral supracitada, se fazia necessário a delimitação do tempo, que ia desde a ampliação da jornada escolar, o detalhamento dos horários de aula e definição de carga horária das disciplinas que compunham o programa escolar, que acabavam por influenciar no processo de aprendizagem e avaliação.

Para Faria Filho e Vago (2000), o processo de delimitação e controle dos tempos escolares se dava concomitantemente ao movimento social de racionalização do tempo próprio às relações capitalistas que então se estabeleciam. Este tempo

escolarizado ao mesmo passo em que regulamentava o ensino, definia parâmetros para professore(a)s, diretores(a)s, inspetores(a)s, aluno(a)s e até mesmo às famílias.

Partindo desta perspectiva, Anísio Teixeira, já citado como intelectual e signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), defende a proposta de educação escolar emancipadora de indivíduos e nação, que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania, em voga no período. Entretanto,

[...] embora a ideia de uma educação escolar abrangente esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, o autor não faz uso da expressão “educação integral”, talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que [...] usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral” (Cavaliere, 2010, p. 250).

Ainda segundo a autora, concepção de educação escolar ampliada em Anísio Teixeira vem de sua experiência nos Estados Unidos, na década de 1920, quando diretor da Instrução Pública do estado da Bahia, foi fazer cursos em instituições de ensino superior. Deste acontecimento, se deu o contato com as obras de renovadores da educação como John Dewey e W. H. Kilpatrick. Estas são marcas indeléveis:

[...] [de] sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira. Após o retorno ao Brasil, Anísio Teixeira passou a desenvolver, gradativamente, com base no pragmatismo americano, uma concepção de educação escolar ampliada, que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar (Cavaliere, 2010, p. 250).

John Dewey (1959) acreditava serem as transformações sociais e econômicas inexoráveis e inquestionáveis e, conectadas à escola. Segundo seu pensamento, estas acabam por afetar a vida familiar e impor a necessidade de trabalho colaborativo, ou seja, trabalhar em benefício da coletividade. Para Dewey (1959), a escola considerada como pequena sociedade, deve exercitar a cooperação social, o que não exclui a educação individual. Assim, defende o que vem a chamar de escola-laboratório, ou escola ativa, um ambiente em que a criança é capaz de aprender diretamente a partir de situações similares às situações sociais e dividir

tarefas tendo em vistas os resultados que quer obter, problematizando as questões próprias da mudança social (Valdemarin, 2010).

As ocupações ativas propostas por Dewey mostram uma escola vista como miniatura da sociedade, sendo as ocupações colaborativas o método de ensino. Sendo assim, o ambiente escolar passou a ser comparado ao ambiente da oficina, (Hamdan, 2008), sendo necessário para sua efetivação uma verdadeira reorganização espacial da escola a partir de um novo modelo ou sistema de ensino que integrasse as atividades escolares de aprender e do trabalho.

Entra em destaque nesse contexto o Sistema Gary ou Sistema Platoon, que foi implementado por Willian Wirt na cidade de Gary (estado de Indiana/Estados Unidos) em 1912, “objetivando o melhor aproveitamento do tempo e do espaço escolar, a partir de uma estrutura onde os alunos não teriam salas fixas, mas circulariam entre elas a partir de um horário pré-estabelecido, com base em seus próprios interesses” (Chaves, s/d, p. 2). Para esta autora, este sistema pedagógico tenta adequar a filosofia deweyana (escola-laboratório) a uma certa maneira de organizar a escola desenvolvendo uma educação integral que estimulasse tanto o estudo quanto o trabalho e a recreação.

Com a finalidade de atender a uma questão de ordem econômica (relativa à construção de escolas) o sistema é:

[...] um plano de organização — sendo algumas de suas preocupações a questão da organização de classes, de horários etc. Os alunos são divididos em grupos por sua capacidade de aprender. Esses grupos têm professores especializados e diversos para cada matéria e as aulas seguem horários determinados (Pinheiro, 1948, p. 100).

Como as categorias tempo e espaço escolares não são dimensões neutras no ensino, um modelo mais funcional e barato de escola, como proposto o sistema de platoon, mostrava vantagem:

[...] na otimização do aproveitamento do espaço escolar. As turmas não possuíam salas próprias. Divididos em pelotões, os alunos deslocavam-se por classes, distribuídas segundo disciplinas e horários prefixados. [...] As novas construções escolares pretendiam um ensino em tempo integral, oferecendo oportunidade para que a escola realizasse um dos ideais caros aos educadores renovados: a escola laboratório (Faria Filho e Vidal, 2000, p. 30).

O Sistema Gary se baseava na escola platoon (escola pelotão) e se configura como forma de organização do tempo escolar que dialoga com as prerrogativas da pedagogia [escola] ativa. Para Chahin (2018), a eficiência no uso do equipamento escolar, bem como a economia com equipamentos e suprimentos, são fatores que marcam o lastro de desenvolvimento deste tipo de escolas ao lado de questões de filosofia educacional, tais como centralidade da criança no processo de ensino e aprendizado, espírito da educação pela experiência e para a cidadania.

### **O MODELO ESCOLAR INTEGRAL NA PARAÍBA: DA SOCIEDADE DO TRABALHO À FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO PROTAGONISTA**

#### ***O SISTEMA DE ENSINO GARY E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INTEGRAL NA PARAÍBA NA DÉCADA DE 1930***

Defensor deste modelo de escola, Anísio Teixeira assume em 1931 o cargo de diretor da Instrução Primária no Distrito Federal. Em sua gestão, defende um novo sistema de ensino que se baseia na otimização do tempo e do espaço escolar, deixando isto expresso em seu relatório administrativo publicado originalmente em 1936:

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (Teixeira, 1997, p. 243).

É perceptível que mesmo na concepção de educação ampliada defendida por Anísio Teixeira, apesar da defesa de superação de ideias do movimento integralista, a educação integral esteve ancorada na extensão do tempo escolar, evidenciando a relação do prédio escolar com a qualidade do ensino integral. Sendo assim, até o final do ano de 1935 tinham sido construídas 25 escolas baseadas no sistema platoon, no Distrito Federal (Dias, 2021).

Como ocorria no restante do país, o movimento de efervescência pedagógica na década de 1930 não deixa à margem o estado da Paraíba também foi marcada por mudanças nas mais distintas esferas sociais. Envolvido nessa atmosfera de



renovação educacional, o estado da Paraíba empreende mudanças no âmbito pedagógico, sendo em dezembro de 1935 implementada a Reforma do Ensino Primário, elaborada por José Baptista de Mello, considerado um escolanovista Paraibano.

No ano seguinte, devido disputas no campo político, ele foi afastado do cargo de diretor do ensino primário, sendo substituído por um grupo de intelectuais ligados a outra corrente política e ao catolicismo, passando o Monsenhor Pedro Anísio ocupar o cargo supracitado. No que se refere a Reforma Educacional, esta traz verdadeira reorganização do ensino primário paraibano, começando pela escolha de novo sistema de ensino, baseado nas concepções defendidas por Anísio Teixeira, como podemos observar na fala do Monsenhor Pedro Anísio:

A Reorganização do Ensino Primario – O SYSTEMA GARY – A instrução primaria foi dividida em sete graus, compreendendo o ensino inferior, medio e superior ou, para usar a terminologia adoptada entre nós, rudimentar, elementar e complementar. O ensino complementar será ministrado nos grupos escolares; o rudimentar assim nos grupos como nas escolas isoladas. [...] A característica do plano Gary é pôr no edificio a serviço da instrução, reunindo num mesmo predio todas as atividades das escolas de aprender e de trabalho (Revista do Ensino, nº 12, 1936, p. 33).

Sobre a efetivação da adoção deste sistema de ensino na Paraíba encontramos a seguinte afirmação:

Os novos edificios dos grupos escolares, em via de construcção, como o de Cruz das Armas o “Duarte da Silveira” e o Pedro II são adaptados ao plano Gary, das escolas duplicadas de Detroit, da Belgica e da França, de após a guerra européa. A característica do plano Gary é por o edificio a serviço da instrução, reunindo num mesmo predio todas as atividades das escolas de aprender e de trabalho. Cada grupo tem capacidade para 800 ou 1000 alumnos. [...] Talvez este ano ainda espera a Directoria do Departamento de Educação ensaiar o Systema Gary no Grupo Escolar “Epitacio Pessoa” que está sendo ampliado, com “auditorium”, Jardim de Infância e numerosas salas e no de Cruz das Armas, de construcção moderna e amoldado ao novo plano educativo (Revista do Ensino, nº 12, 1936, p. 34).

Em sua organização, este sistema de ensino envolve globalização do ensino e especialidade. Sobre esta forma de organização escolar, Pedro Anísio explicita:

[...] Na primeira, que constitui a escola de aprender, propriamente dita, o ensino restringue-se ás materias fundamentaes: ler, escrever e contar e é dado de maneira intuitiva, concreta, enlaçando-se os conhecimentos das diversas disciplinas, unindo-se bem o novo ao antigo, de sorte que todo o ensino seja radicado nas experiencias do discipulo. Na segunda, em aulas de trinta minutos, recebem os alumnos, congregados no “auditorium”, lições de geographia e historia, de literatura (poesias, lendas, contos, narrativas), desenho, musica e canto coral, hygiene, moral civica e religiosa; nos laboratorios e no museu exercitam-se no apprendizado das artes; no “gymnazium” e no pateo dão-se á cultura physica á gymnastica, aos desportos e jogos (Revista do Ensino, nº 12, 1936, p. 33).

Em defesa do sistema Gary, Pedro Anísio ainda evidencia que o centro de perspectivas continua a ser o aluno, no entanto, “[...] não se annulla ou se diminue o papel do mestre. Este é quem traça as directivas da educação, quem orienta e guia o educando á aquisição dos conhecimentos e a aprendizagem das artes e officios” (Revista do Ensino, nº 12, 1936, p. 34).

Apesar de uma postura conservadora católica, as proposições do Monsenhor Anísio para a educação primária paraibana coadunam com o proposto pelo Movimento Escolanovista na década de 1930 no Brasil. Assim, concordamos com Albuquerque (*et. al.*, 2021) que este movimento renovador uma vez que em meio ao contexto nacional de desenvolvimentismo, está permeado por reestruturações econômicas e territoriais alavancadas pelas elites do país, juntamente com os sucessivos governos militares que as apoiavam, constituindo uma modernização conservadora, excludente e desigual.

Não muito diferente, nos dias atuais, em um contexto de reformas neoliberais, como a reforma trabalhista, se reflete na educação a necessidade de (con)formar o cidadão a uma nova realidade. Para um Novo Ensino Médio, por exemplo, que incorpora termos como “protagonismo” e “empreendedorismo”, propostas metodológicas e um formato de escola que visam uma postura “ativa” se configuram como essenciais dentro deste projeto neoliberal maior.

### **O modelo de educação escolar integral na paraíba atualmente**

Dentro do contexto atual da educação brasileira as políticas neoliberais vêm exercendo poder e com isso a diminuição do papel do Estado na educação é nítida.

No Brasil, desde década de 1990, é vivenciado uma reestruturação de cunho neoliberal de reforma do Estado e de relação deste com a iniciativa privada. Um exemplo desse processo é a presença das Organizações Sociais (OS) na definição de políticas educacionais.

Geralmente vinculadas ao grande capital de empresas privadas, que aparecem como seus parceiros e mantenedores, essas OS ganham espaço na definição de políticas públicas a partir do discurso ideológico de ineficiência do estado na gestão da educação. O discurso disseminado da “melhora da qualidade” do ensino público no país é acompanhado pelo interesse de acesso a recursos públicos e de transformação da escola em espaço de disseminação de ações educacionais alinhadas ao pensamento neoliberal de uma educação flexível e de preparação para o mundo do trabalho “uberizado”.

Em muitos países ampliar a jornada e aderir ao ensino integral é uma maneira de buscar melhorias nas políticas educacionais, buscando proporcionar o direito a educação para todos. Na “VI Internacional de la Educación para América Latina”, em 2011, o estabelecimento da Educação Integral foi apontado como instrumento capaz de reestruturar a escola pública do processo de fragmentação curricular e precarização das condições de trabalho no ensino público sofrido com a implantação das políticas neoliberais das décadas de 1980 e 1990 (Silva, 2015).

No Brasil, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) definido para o decênio 2014/2024, dispõe na meta seis o objetivo de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica. Ao assumir o modelo da escola integral, como sendo referência para a educação do país, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) acabou por ampliar a demanda aos serviços das OS em diversos estados, a partir de um reconhecimento de um discurso de *know-how* para a implantação desse modelo. Dessa forma, pode-se entender o porquê dessas OS virem ganhando cada vez mais espaço na Geografia política da educação brasileira.

Em 2015, é implantado na Paraíba um novo modelo de escola estadual denominado Escola Cidadã Integral (ECI), iniciando com seis instituições educacionais. Tendo como proposta melhorar a qualidade da educação pública estadual, a partir da reprodução de experiências existentes em outros estados da federação desde o início dos anos 2000, este modelo é baseado em transformações curriculares e de gestão que acabam por transformar do trabalho docente e o cotidiano dos discentes.

O ano de 2021 marca o momento em que todos os 223 municípios paraibanos passam a ter pelo menos uma escola cidadã integral. Esse rápido crescimento fez com que a Paraíba fosse reconhecida como o estado em que o processo de implantação do ensino médio integral estava ocorrendo na maior velocidade, dentre todas as unidades da federação.

A rotina de uma ECI começa às 7:30h e perdura até às 17h, com nove aulas por dia de cinquenta minutos cada, ou seja, sete horas e trinta minutos de atividades por

dia. Durante esse período, os estudantes participam de aulas da base comum e da parte diversificada do currículo. As áreas disciplinares previstas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) são ofertadas em conjunto com disciplinas criadas pelo modelo e incorporadas ao novo Ensino Médio, como: Projeto de Vida e eletivas. Além das disciplinas, estão previstas outras atividades de natureza diversificada ao longo do dia letivo, como os clubes de protagonismo, a tutoria e o estudo orientado.

Ideal basilar na caracterização do modelo de Escola Cidadã são as práticas e vivências em protagonismo juvenil, com a construção do projeto de vida. Nos documentos de orientação do modelo ECI está apresentado que tais práticas educativas podem ser desenvolvidas pelas instituições parceiras, abrindo espaço, mais uma vez para projetos educacionais que podem estar vinculados a ideais privatistas, excludentes e de sobrevalorização da dimensão econômica da vida

O objetivo das práticas e vivências é desenvolvimento de competências sociais, emocionais e produtivas, do conhecimento e dos valores necessários na formação do ser autônomo, solidário e competente (ICE, 2016). Neste espaço/tempo de formação, as ideias de desenvolvimento do empreendedorismo se tornam um aspecto muito frequente nas práticas de protagonismo. Conforme identificado em pesquisa sobre as disciplinas eletivas ofertadas por professores de Geografia nas ECI de Campina Grande, não é raro encontrar iniciativas específicas que abordam o tema e buscam desenvolver habilidade empreendedora nos estudantes em um mundo do não emprego e da precarização das relações trabalhistas. Parece evidente que o discurso dessa escola se associa ao ideal neoliberal da meritocracia econômica do indivíduo.

O Projeto de Vida é, portanto, o movimento/disciplina mais importante do modelo. Nela, o estudante irá montar o projeto que tem para sua vida. Seus sonhos, metas e planos, devem ser documentados e registrados durante o percurso da disciplina. A escola, então, deverá criar condições para que esse projeto de vida seja alcançado pelo estudante através do desenvolvimento das práticas de protagonismo associadas ao interesse explicitado no Projeto de Vida.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No primeiro período em tela, as inovações propostas pelo escolanovismo estiveram efetivamente associadas ao movimento de modernização da sociedade brasileira. É possível perceber então, que as proposições da Escola Nova passaram por transformações e incorporaram aportes teóricos justificados pelo objetivo de melhor servir ao projeto político e econômico que se implementava no país.

No segundo momento, contexto atual em que vivemos, presenciamos o resgate de tendências pedagógicas da Escola Nova, mesmo sem fazer referências a estas, para justificar o retorno do ensino escolar integral ou melhor dizendo, de tempo integral. O resgate do modelo de ensino escolar integral, apesar de negado e colocado atualmente como inovação a partir do “novo” formato de escola, como as ECI,

conduz a uma nova onda de popularidade a partir da década de 1990, com as reformas educacionais neoliberais iniciada nesse período que retomam os referenciais pedagógicos escolanovistas.

Assim, conhecer o passado é fundamental para entendermos as tramas que permeiam o presente no campo educacional, e a organização da escola, desde seu espaço físico à proposição de modelos pedagógicos, no papel de alienação do trabalho e da interdição da tomada de consciência do trabalhador de sua reprodução social.

Face ao exposto, percebemos o delineamento de concepções educacionais que vão mudando de acordo com a concepção político-ideológica posta em seu período de circulação. O “novo” proposto pela Escola Nova sofre reorientação ao passo que se firma o período de reformas neoliberais no Brasil, quando em um primeiro momento se almeja um projeto de formação de sociedade para o trabalho e no outro um projeto de formação de indivíduo para tarefas.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2011.

ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na Era Vargas (1930 – 1945): In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (orgs.). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas: Alínea, 2010. p. 103- 123.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

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.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, maio-ago. 2010, v. 20, nº. 46, 249-259.

CHAHIN, S. B. **Cidade Nova, Novas Escolas?** Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília. 244 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo – Universidade de São Paulo, São Paulo: 2018.

CHAVES, Mirian Waidenfeld. **A Educação Integral e o Sistema Platoon: a experimentação de uma nova proposta pedagógica no antigo Distrito Federal nos anos 30**. Disponível em:

<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0748.pdf> Acesso em: Fev./2024.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, v. 2, p. 177 -229, 1990.

CURY, C. E. **Abrindo o baú de memórias: políticas culturais no Brasil** – subsídios para construções de brasilidade (1930 – 1990). João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1959. [Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira].

DIAS, A. M. L. **A Revista do Ensino e a Geografia Escolar (1932 – 1942): inovações educacionais na Paraíba**. 181 f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2021.

FARIA FILHO, L. M. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. p. 127-193.

FARIA FILHO, L. M.; VAGO, T. M. Entre Relógios e Tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (orgs.). **Brasil 500 Anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. p. 117 – 136.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, p. 19 – p. 34, Mai./Jun./Jul./Ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03> Acesso em: Fev./2024.

FREIRE, E. N. C. L. **A Escola Nova e a Modernização do Ensino Primário na Paraíba: a formação de professores e os grupos escolares (1930 - 1946)**. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FORQUIN, J. -C. Dois pontos de vista opostos sobre a escola e a cultura: Williams e Bantock. In: FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 29-54.

HAMDAN, J. C. Firmino da Costa na Revista do Ensino: do método intuitivo à escola ativa. In: VAGO, T. M.; OLIVEIRA, B. J. (orgs.). **Histórias de Práticas Educativas**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2008.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico: Metodologias de êxito da parte diversificada do currículo, componentes curriculares ensino médio**. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, 2016.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, nº 1, p. 9-45, 2001.:

**MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)**. Disponível em: <http://pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm> Acesso em: Fev./2024.

PINHEIRO, A. C. F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Universidade de São Francisco, 2002.

**REVISTA DO ENSINO**, Orgam da Directoria do Ensino Primário, anno IV, n. 12, maio. João Pessoa: Imprensa Official, 1936.

ROCHA, G. O. R. **A Trajetória da Disciplina Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837 – 1942)**. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

SILVA, A. G. A. Políticas de ensino integral na América Latina. Universidade Federal de Alagoas. **Revista Educação em Questão**, Natal. out./dez. 2017.

Teixeira, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997. [Original publicado em 1936]

VALDEMARIN, V. T. **História dos métodos de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VIÑAO-FRAGO, A., ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. [Tradução de Alfredo Veiga-Neto].

Contato com o autor: [angelica.mara2@gmail.com](mailto:angelica.mara2@gmail.com)

Recebido em: 12/02/2024

Aprovado em: 07/08/2024

---

<sup>i</sup> Golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 que culminou no impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, responsável pela afirmação do conjunto de políticas neoliberais de esfacelamento de direitos sociais, dentre os quais a educação.

<sup>ii</sup> Período de 15 anos em que Getúlio Vargas este à frente da presidência da república, dividido em três fases - 1930 - 1934 (Governo Provisório); 1934 - 1937 (Governo Constitucional), 1937 - 1945 (Governo Ditatorial) -, marcado pela construção de um projeto de brasilidade e uma nova história do ensino primário, tendo a educação a serviço do Estado brasileiro (Dias, 2021).