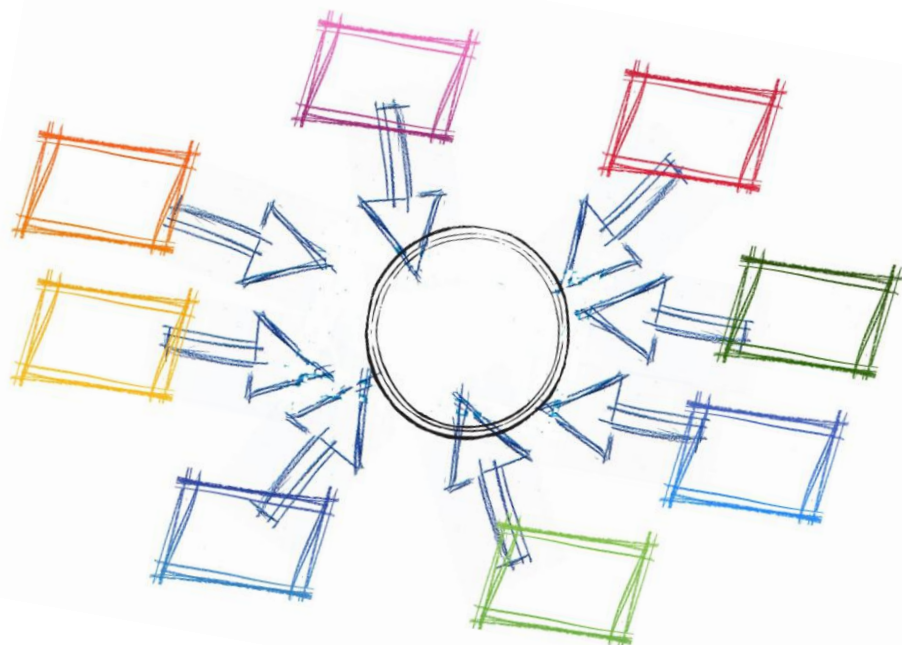


SENTIDOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

conceitos, programas e implicações na realidade educacional



Antonio Carlos Maciel
Pedro Ganzeli
Sinara Almeida da Costa
Orgs.



Antônio Carlos Maciel
Pedro Ganzeli
Sinara Almeida da Costa
(Orgs.)

SENTIDOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
CONCEITOS, PROGRAMAS E IMPLICAÇÕES NA
REALIDADE EDUCACIONAL

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia – MG
Navegando Publicações
2018



Navegando Publicações
CNPJ – 18274393000197



NAVEGANDO
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP
Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Carlos Lucena – UFU
Carlos Henrique de Carvalho – UFU
Dermeval Saviani – Unicamp
Fabiane Santana Previtali – UFU
Gilberto Luiz Alves – UFMS
João dos Reis Silva Júnior – UFscar
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU
José Claudinei Lombardi – Unicamp
José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp
Ricardo Antunes – Unicamp
Robson Luiz de França – UFU
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Valdemar Guissardi - Unimep

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores

S478 – Maciel, Antônio Carlos; Ganzeli, Pedro; Costa, Silmara Almeida da. – Sentidos da educação integral: conceitos, programas e implicações na realidade educacional – Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ISBN: 978-85-53111-00-8

1. Educação. 2. Educação Integral. II. Antônio Carlos Maciel; Pedro Ganzeli; Silmara Almeida da Costa . III. Navegando Publicações. Título.

CDD – 378.17

Preparação/ Revisão – Pabline Queiroz Santos - Lurdes Lucena

Diagramação – Lurdes Lucena

Arte Capa – Carlos Lucena

Índices para catálogo sistemático

Educação	370
Ciências Sociais	300

Sumário

Prefácio	1
<i>Selma Venco</i>	
CAPÍTULO 1	7
Estado e educação integral: concepções e desafios	
<i>Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis</i>	
<i>Cristiane Machado</i>	
<i>Pedro Ganzeli</i>	
CAPÍTULO 2	31
Fundamentos da concepção de educação integral: uma análise das políticas educacionais, entre 1996 e 2014.	
<i>Antônio Carlos Maciel</i>	
<i>Cíntia Adélia da Silva</i>	
CAPÍTULO 3	49
A educação integral no Plano Nacional de Educação 2014-2024: uma proposta de análise de indicadores no nordeste brasileiro	
<i>Sandra Fernandes Leite</i>	
CAPÍTULO 4	69
A educação integral na perspectiva do Programa Mais Educação: uma análise do marco legal.	
<i>Debora Cristina Jeffrey</i>	
CAPÍTULO 5	85
Marcos legais da educação integral e a biblioteca pública escolar	
<i>Raimundo Solano Lira Pereira</i>	
<i>Anselmo Alencar Colares</i>	
CAPÍTULO 6	107
Contribuições da psicologia histórico-cultural para a coordenação pedagógica da educação integral politécnica	
<i>Eliane de Araújo Teixeira</i>	
<i>Antônio Carlos Maciel</i>	

CAPÍTULO 7	
Educação superior indígena e a educação integral	129
<i>João Ricardo Silva</i>	
<i>Terezinha do Socorro Lira Pereira</i>	
<i>Tania Suelly Azevedo Brasileiro</i>	
CAPÍTULO 8	161
As políticas de educação integral em Ariquemes-RO: uma análise do Projeto Burareiro de Educação Integral e Programa Mais Educação	
<i>Claudinei Frutuoso</i>	
<i>Antônio Carlos Maciel</i>	
CAPÍTULO 9	185
O gestor escolar e concepções de educação integral em escolas da rede municipal de Santarém/PA	
<i>Adriana Oliveira dos Santos Siqueira</i>	
<i>Maria Lília Imbiriba Sousa Colares</i>	
CAPÍTULO 10	213
Programa Mais Educação na rede pública municipal de Monte Negro - RO: contribuições e desafios na perspectiva da educação integral	
<i>Isac Rocha da Silva</i>	
<i>Rosângela de Fátima Cavalcante França</i>	
Sobre os autores	235

PREFÁCIO

As palavras portam um sentido ideológico e havendo conceitos nelas envolvidos nos cabe precisá-los e evidenciar a definição das diversas correntes teóricas. Destaco tal dimensão, pois as tentativas de uso de sinônimos para situações distintas enfrentarão resistência na análise crítica comprometida e engajada com a política educacional, em defesa da educação pública, laica e socialmente referenciada.

Nos programas denominados e/ou consagrados à educação integral um jogo de e com palavras se destaca.

Nesse sentido, a presente publicação cumpre importante papel ao debater a educação integral à luz dos marcos legais e de programas, os mais diversos, que insistem em confundir a com tempo de permanência na escola.

As políticas nacionais, estaduais ou locais de maior tempo de permanência de crianças e adolescentes nas escolas tentam embaçar as lentes do leitor incauto, quiçá por desconhecimento teórico aprofundado ou por explícita opção política em mesclar o conceito de educação integral ao de escola em tempo integral.

Quais seriam as bases que conferem sustentação à relação entre maior tempo de permanência na escola e qualidade de ensino?

Ou há um contexto mais amplo de disciplinamento ou, ainda, como indica Vitor Paro (1998), uma política educacional dessa natureza exerceria um papel de contenção da marginalidade. E acrescento: cabendo à educação, novamente, estender uma “tábua de salvação” à sociedade construída e mantida em bases desiguais.

Proponho um olhar em dois tempos: em primeiro lugar, olhar a floresta, para em seguida conferir a árvore e seus detalhes.

Compreendo que a categoria analítica “tempo” inscreve-se centralmente nas tendências nacionais e internacionais da política educacional e, por essa razão, o recupero teoricamente com vistas a contribuir para a problematização já presente no livro.

Com base em Thompson (1998) e Elias (1998): o tempo é uma construção social e teve importante papel na edificação das normas disciplinares na sociedade capitalista. Das badaladas dos sinos das igrejas informando a hora de iniciar o trabalho e a de se recolher para o repouso, na padronização cristã dos dias de trabalho, passan-

do pelo cronômetro tayloriano ao estabelecimento da jornada de 8 horas diárias de trabalho. A organização escolar adotou um certo “taylorismo intelectual” (HUSTI, 1999) à medida que incorporou aspectos relativos à administração “científica” do trabalho concebido por Taylor e igualmente fragmentou o tempo em unidades fixas, em aulas com tempos determinados. O condicionamento do tempo fracionado associado à disciplina dos corpos (FOUCAULT, 1977), conformam uma forma de adestramento da futura força de trabalho para que dela se extraia além do lucro, uma tentativa de controle permanente.

No avanço do capitalismo, chega-se à acumulação flexível apoiada em novas formas de exploração do trabalho e em arranjos nas relações de trabalho – via terceirização, estabelecimento de contratos por tempo determinado, trabalho autônomo – aceleradamente mais precários, na jornada e nos horários de trabalho marcados pela frágil proteção legal aos trabalhadores e trabalhadoras.

Diversifica-se o setor de serviços e amplia-se a “sociedade 24 horas”, fatores que gradativamente alteram a norma temporal na sociedade e transtornarão igualmente as relações sociais. As políticas de flexibilidade acabam por afetar a organização da vida privada, bem como o acesso aos equipamentos sociais como a escola e os denominados territórios educativos: bibliotecas, espaços de cultura e lazer, entre outros.

É fato que o tempo do e no trabalho vem perdendo sua uniformidade, e essa perda traz reflexos às políticas públicas, em especial em países que, como o Brasil, não contam com políticas públicas e equipamentos sociais capazes de suprir os cuidados com as crianças para famílias de trabalhadoras e trabalhadores.

Em tal cenário a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE, se consolidou como forte indutora da política educacional para ampliação de jornada nas escolas. Contudo, indaga-se: orientada por quais princípios? Pelas mesmas justificativas com as quais se mensura conhecimentos financeiros no PISA?

Um jornal de grande circulação veicula em julho de 2017 a notícia que 53% dos estudantes brasileiros não possuem conhecimentos financeiros básicos. O jornal advoga que o resultado reflete o desconhecimento em identificar problemas em assinatura de serviços de telefonia móvel, taxas de juros e Imposto de Renda.

Muito contribuiria versar sobre os processos históricos que informam os contextos socioeconômicos dos países analisados: o investimento em educação, o salário médio e as condições de trabalho e, acima de tudo, a que servem avaliações dessa natureza.

Assim, seria possível estabelecer relação simples e imediata entre tempo e qualidade?

Olhando, agora a árvore, mas sem perder de vista a floresta, convido à leitura e à reflexão sobre essas e outras indagações: como compreender teoricamente a educação integral?

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis, Cristiane Machado e Pedro Ganzeli questionam a possibilidade de concretizar-se alguma dimensão da educação integral em um contexto marcado pela destituição crescente de direitos e, particularmente, se um Estado orientado pelo neoliberalismo guarda compromisso com a transformação da sociedade. Apoiados na pedagogia histórico-crítica tecerão sua análise, sustentados na desvinculação do tempo de permanência à educação integral, posto que uma dimensão se refere estritamente à organização escolar, enquanto outra pode ser adotada independentemente da quantidade de horas de permanência na escola.

Cabe-nos questionar: estariam algumas dessas correntes teóricas presentes nos marcos legais que informam o Programa Mais Educação? Tal política foi concebida sustentando-se em dois pilares entrelaçados, quais sejam: de um lado, a intersetorialidade, cuja compreensão pode ser aquela de romper com a segregação nos intramuros da escola e, desta forma, dialogar e usufruir dos ambientes culturais proporcionados pela comunidade local – há pleno reconhecimento da riqueza e do valor da apropriação da cultura local, mas é igualmente conhecido o descaso da política pública em relação à cultura (refletida na ausência e ou manutenção de bibliotecas), e, portanto, cabem amplíssimas ponderações sobre a visão idílica que tal perspectiva possa eventualmente trazer; e, de outro, o território, cuja ampliação dialoga com a perspectiva de expansão e de novos espaços de aprendizado.

Antônio Carlos Maciel e Cíntia Adélia da Silva analisam os fundamentos da concepção de educação integral presentes nas políticas educacionais de 1996 a 2014 e, de forma contundente, demonstram a opção neoliberal presente no percurso histórico, cuja opção

pela aproximação com o setor privado encontra no Programa caminho livre para adentrar no campo da educação.

Uma ferramenta metodológica importante reside no acompanhamento de metas do Plano Nacional de Educação (PNE) cuja análise desenvolvida por Sandra Fernandes Leite aborda a implementação da meta 6 na Região Nordeste, via indicadores recortados territorial e temporalmente.

Débora Jeffrey destaca a compreensão da educação integral pela politécnica como sendo distinta da prevista no movimento escolanovista, o qual deixará rastros na construção da política educacional, especialmente no Programa Mais Educação, cujos marcos legais e princípios são por ela analisados, destacadamente a intersetorialidade praticada por entidades classificadas como sem fins lucrativos, a exemplo da Fundação Itaú Social.

Aproximações dessa natureza com a política educacional têm sido objeto de análise e merecem ampla reflexão sobre tal personalidade jurídica.

Raimundo Solano Lira Pereira e Anselmo Alencar Colares examinam a biblioteca nesse contexto, considerando-a como um centro difusor de cultura e indicam que a região Norte do país conserva a frutífera tradição das bibliotecas. Nos cabe ponderar que essa se distanciou da opção paulista em transformá-las em salas de leitura, com vistas a não contratar um bibliotecário e deixando nesse território educacional um professor adaptado ou mesmo um funcionário do quadro administrativo.

Dois capítulos contribuem para refletir sobre o tema da formação de profissionais da educação: Eliane Teixeira e Antônio Carlos Maciel abordam os aportes teóricos oriundos da psicologia histórico-cultural, cuja influência na formação de coordenadores pedagógicos nas escolas de tempo integral de Ariquemes (RO) trouxeram importantes diferenciais nos processos de aprendizagem, pois a politécnica era o princípio pedagógico.

De forma mais específica e altamente relevante, especialmente considerando a característica da região Norte do país, João Ricardo Silva, Terezinha Pereira e Tania Brasileiro tratam da premência da universidade em melhor preparar-se para ser, de fato, intercultural, rompendo com a tradição colonialista e valorizando a cultura indígena.

na e, assim, incorporando o conceito de educação integral no ensino superior.

No campo das experiências da educação integral Frutuoso e Maciel apresentam o Projeto Burareiro de Educação Integral implementado em Ariquemes (RO), cujo destaque é a instituição de uma educação, com características da burguesa, destinada aos filhos da classe trabalhadora, pois tiveram acesso gratuito a atividades culturais como teatro, música, dança, entre outros.

Adriana Siqueira, Lília Colares e Newton Bryan trazem importante contribuição para tal elucidação destacando vasto quadro que abarca as características que a educação integral assume desde a Grécia antiga, mais adiante seus ideais retomados em termos universais com a Revolução Francesa, as tendências conservadoras vinculadas ao pragmatismo e as anarquistas com forte vinculação aos imigrantes europeus. E a concepção socialista marxista que, a despeito dos escritos de Marx não terem abordado diretamente a educação, sustentam-se na premissa da relação da transformação do homem no processo de trabalho. Analisam, à luz desse referencial, como os gestores das escolas em Santarém compreendem a educação integral.

Isac da Silva e Rosângela França analisam, igualmente, a política praticada em Monte Negro (RO) cuja ampliação de jornada resultou em precariedade nas relações de trabalho e degradação das condições de trabalho. Trazem importante contribuição ao refletirem sobre a ocupação do tempo “por decreto”, desconsiderando as condições objetivas do trabalho, da escola e da comunidade.

Finalizo com a certeza que você leitora, leitor, não encontrará respostas nesse livro, mas certamente terá importantes contribuições que permitam seguir questionando e, sobretudo, construindo uma educação mais justa e igualitária.

Selma Venco
Inverno 2017

CAPÍTULO 1

ESTADO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis¹
Cristiane Machado²
Pedro Ganzeli³

Introdução

Em agosto de 2016 foi aprovado, por 61 votos, o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, simbolizando, para ao menos 54.501.118 brasileiros (51,64% da população nacional votante) uma atitude descabida frente a democracia de nosso país e denunciada por muitos autores como golpe, dentre eles Venco e Assis (no prelo), as quais compreendem ter sido fruto de “algo tecido pelos segmentos conservadores da política partidária, há mais de uma década, a partir da ascensão ao poder do Partido dos Trabalhadores (PT)” (VENCO; ASSIS, 2017, p. 280).

Desde então, o governo de Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), tem implementado medidas e políticas de desmonte do Estado Democrático de Direito, ao encontro do que destacam Venco e Assis (2017) com base no documento da Fundação Ulisses Guimarães “Ponte para o Futuro”, acerca do esforço legislativo do governo golpista, para o aprofundamento das relações de mercado em detrimento da ação do Estado.

Afora ter sancionado a Lei da Terceirização (Lei n.º 13.429/2017) enquanto governo interino, podemos citar como

¹ Doutora em Educação e Professora MS 3.1 pela UNICAMP. E-mail: anasqa@unicamp.br.

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP e Professora no Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais – DEPASE na UNICAMP. E-mail: crimacha@unicamp.br.

³ Professor Doutor Livre Docente, no Departamento de Política, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE) pela UNICAMP. E-mail: ganzeli@unicamp.br

exemplo das ações já aprovadas, a implementação do novo regime fiscal (PEC 241, posteriormente nomeada PEC 55 e aprovada como Emenda Constitucional n.º 95 de 2016) com congelamento de gastos sociais por vinte anos e a Medida Provisória n.º 746, sancionada posteriormente nas casas legislativas como Lei n.º 13.415/2017, responsável pela reforma no Ensino Médio. Situação que se agrava ao lembrarmos das propostas de reformas trabalhistas e previdenciárias em tramitação, bem como dos atos administrativos de seus ministros, em especial o da Educação, com as modificações realizadas para vetar a participação da sociedade no Fórum Nacional de Educação e os escândalos de corrupção envolvendo o alto escalão decisório do país.

Ainda que reconheçamos os esforços dos movimentos sociais, mobilizados em todas as frentes de diferentes formas, evidencia-se um contexto de perdas de direitos, diante do qual nos propomos, como objetivo deste texto, problematizar o Estado, enquanto promotor de políticas públicas e sua configuração para a efetivação de uma educação integral.

Torna-se ilusória uma discussão de políticas educacionais com vistas a uma educação pública, laica, democrática e referenciada no presente cenário, pois é incompatível com o projeto de Estado que se delineia no futuro próximo, motivo que reclama discussões de condições anteriores à implementação de uma educação integral, vez que necessárias ao desenvolvimento social com base nos direitos fundamentais.

Sendo assim, para a construção deste artigo diante da conjuntura apresentada, vamos inicialmente estabelecer o que entendemos por educação integral, seguido de uma reflexão sobre a configuração do Estado ao longo do tempo, visando discutir a atual situação no Brasil relacionando educação integral e Estado, finalizando com algumas considerações.

1. Educação Integral: do que estamos falando?

Se o subtítulo dá a impressão de termos mais de um conceito, entendimento, ou projeto de educação integral, então cumpre com seu propósito. De fato, é bastante difícil tratar da educação integral como uma expressão cujo sentido seja comum na academia; nas

revistas Em Aberto nº. 80 (2009) e nº.88 (2012), específicas sobre o tema, podemos observar variações no conceito de educação integral, nas políticas implementadas e nas diferentes relações que estabelecem entre este e as concepções de tempo e espaço.

Devido a esta pluralidade de compreensões é que se faz necessário estabelecer o que entendemos por educação integral, a fim de delimitarmos não só a abrangência do conceito, mas em especial as relações que podem ser construídas a partir dele.

A perspectiva aqui adotada é teórico–normativa, construída de referencial da Pedagogia Histórico–Crítica (SAVIANI, 2011) vinculado a aspectos constitucionais e infraconstitucionais acerca da educação. Nesse sentido, educação em tempo integral não é sinônimo de educação integral, vez que a primeira é referente a uma situação curricular organizacional, e a outra relaciona–se diretamente com o conceito que se adota sobre educação, podendo ou não ser feita em jornada ampliada, mas de nenhuma forma dependente dela.

Partindo da compreensão de Vitor Paro (2009, p.13) sobre a educação integral ser, em última instância, pleonismo, é que recorremos a uma teoria da educação e não especificamente da educação integral; teoria esta, que deva zelar pelo ensino igualitário, universal e progressista, “pilares centrais do sistema educacional” (SANTOS, 1999). Ao encontro deste posicionamento, está a Pedagogia Histórico–Crítica, pois nela “a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes”; os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade (SAVIANI, 2011, p. 72).

A educação integral, portanto, tem para nós, o mesmo significado de educação na Pedagogia Histórico–Crítica, ou seja, “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2016 s/n). O referido conceito depende de uma educação escolar pública, desenvolvida no seio de uma instituição vinculada a um Estado, no caso da atual sociedade brasileira, o Estado Democrático de Direito, dentro do qual se pretende a potencialização da classe trabalhadora a fim de estabelecer o Estado Social (DUARTE, 2012).

A relação com o Estado para efetivar uma educação crítica defensora da escola pública, igualitária, universal e progressista é feita

a partir de seus marcos normativos; vale dizer, o que garante a existência do Estado e o corporifica, é o ordenamento jurídico, daí por que somar a uma teoria da educação, aspectos normativos.

Ao assumirmos o Estado como arena de efetivação dos direitos, não ignoramos ser legitimador da estrutura burguesa tal como se encontra na atualidade – percepção inclusive presente na Pedagogia Histórico–Crítica –, entretanto, reconhecendo não ser suficiente a crítica ao *status quo* para modificá-lo, deve-se utilizar da própria estrutura para alarmar as disparidades entre as classes, sendo os direitos fundamentais do ser humano, conquistas da classe dominada no cerne de uma estrutura protetora da classe dominante.

Tendo estas considerações em vista, Ganzeli (no prelo), afirmará com base em Canivez (1991), que a educação integral está diretamente relacionada a uma compreensão de cidadania, seja ela referente às relações de consumo ou ao sujeito de direito, de forma que ambas as compreensões disputam espaço na sociedade e interferem no funcionamento do Estado, consequentemente, nas políticas sociais. Neste cenário, e considerando educação como direito de todo cidadão, o autor busca na Constituição Federal (1988) premissas orientadoras da educação integral no Brasil, e enumera três delas com base no artigo 205, *caput*, da Constituição, quais sejam: pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Podemos afirmar, portanto, que Ganzeli (no prelo) conceitua educação integral a partir de premissas constitucionais de forma a permitir dois movimentos: a) a realização de uma relação direta entre uma proposta progressista de educação integral, como a da Pedagogia Histórico–Crítica, com a lei maior do Estado; e b) a necessidade de se ler e entender, com mais cuidado, o que venha a ser o compromisso social com a formação plena do cidadão, cujo conteúdo pode ser dado por uma teoria da educação.

Somando ao debate de Ganzeli (no prelo), Assis (2016), realizando uma crítica à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), pontuará os descompassos criados pela lei para a implementação de uma educação em tempo integral, mas os quais não necessariamente impedem uma compreensão de educação integral a partir da normativa. Reunindo os artigos que tratam das finalidades

da educação e afirmando, com base nesta lei infraconstitucional, a autora afirma que a educação integral é:

[...] aquela realizada no âmbito da educação escolar que reúne os níveis de Educação Básica e Educação Superior (art. 21, LDBEN/96), contando com envolvimento da família e da comunidade, desenvolvida em tempo integral, inspirada nos princípios constitucionais educacionais, visando o pleno desenvolvimento do educando nos aspectos físico, psicológico, ético e social com autonomia e pensamento crítico, sua qualificação para o trabalho, seja ele técnico, intelectual, artístico, científico e/ou tecnológico de forma que veja no processo formativo uma maneira não só de prosseguir os estudos, mas enquanto necessidade para o exercício constante da cidadania, participando ativamente do desenvolvimento da sociedade brasileira. (ASSIS, 2016, p.28)

Note-se que as premissas de Ganzeli (no prelo) presentes na LDB, também são contempladas no conceito que Assis (2016) traz, compondo em termos de diretrizes e finalidades uma educação integral a partir dos textos normativos com o compromisso de produzir a humanidade em cada indivíduo, bem como de defender a educação pública, laica, referenciada, em consonância com uma teoria da educação da Pedagogia Histórico-Crítica. Diante do exposto, pergunta-se: esta educação integral é passível de realizar-se em qualquer contexto estatal?

2. Concepções de Estado e a educação integral

A Constituição Federal de 1988 é um marco no processo de redemocratização do país, especialmente no que se refere ao direito à educação. Com o novo dispositivo normativo, a educação conquista espaço de maior destaque, vez que, em comparação com as constituições anteriores, passa a ter mais do que apenas dois artigos referentes às suas diretrizes e considerações gerais; incorpora a Educação Infantil na Educação Básica e dedica textos específicos ao Ensino Médio, antes tratado sempre de forma vinculada ou ao Ensino Fundamental ou à Educação Superior (ASSIS, 2012).

Esta nova composição dá-se não só pelas lutas sociais contra o regime de ditadura militar, mas também pela opção político-social por um Estado Democrático de Direito (art. 1º CRFB/88).

O conceito de Estado Democrático de Direito é construído ao longo dos séculos, mas em especial, a partir da dissolução do Estado Absolutista, representado pelo monarca, que reunia em si uma figura com poderes mundanos e divinos. A declaração de Luis XIV, “L’état c’est moi”⁴, simboliza a alta concentração de poder nas mãos de um único indivíduo que carece de qualquer tipo de estabilidade nas decisões tomadas, já que incorpora, simultaneamente, aquele que diz, implementa e julga uma lei (DALLARI, 2016).

As revoluções liberais, em especial a Revolução Francesa, depõem o Estado Absolutista, com destaque à burguesia que teve acesso a novas formas de entender a relação do Estado com a economia, com a propriedade e os direitos individuais, apoiados em autores como Adam Smith, John Locke, Montesquieu e Rousseau, usando das classes populares para estabelecer o Estado de Direito (FERREIRA, 2017).

Neste cenário, o Estado de Direito faz-se presente, em especial, pelas limitações dadas àquele que governa, destacando a supremacia de uma constituição garantindo certos parâmetros na governabilidade que estariam fora de uma esfera subjetiva individual.

O Estado de Direito, apesar de subjugar o Estado Absolutista, não modifica a lógica de exploração das classes populares, apenas substitui os exploradores, no caso, o monarca pela burguesia; daí também porque é entendido como Estado Liberal. A igualdade formal, implementada pelo Estado de Direito, garante às classes populares algumas margens de manobra para organização de movimentos sociais populares e científicos, pois agora entendem-se como cidadãos e não mais súditos, ocasionando o surgimento de reivindicações e teorias acerca de um Estado Social, em especial o Estado Socialista de Marx e Engels.

O Estado Social não se confunde com o Estado Socialista. De acordo com Ferreira (2017) as diferenças estão concentradas na forma como a igualdade material se estabelece. No caso do Estado Social, a democracia é um princípio na condução das atividades de

⁴ O Estado sou eu.

governança, já no Estado Socialista a revolução é necessária para implementação da ditadura do proletariado que, possuidor dos meios de produção, implementaria o governo comunista para atingir a igualdade material. Esta diferença ocorre porque os adeptos do Estado Socialista entendem o princípio democrático como “uma artimanha burguesa para manter a classe operária subjugada. O sufrágio seria incapaz de impor, verdadeiramente, os desejos da classe operária” (FERREIRA, 2017, p.7).

Receosos com a onda socialista, liberais opõem-se menos à implementação do Estado Social em lugar do Estado de Direito ou Estado Liberal, de forma que os ideais de Keynes (1936) passam a compor o rol de responsabilidades deste novo formato de estado, também conhecido como Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*. A teoria keynesiana não tem a pretensão, como o Estado Socialista, de acabar com o capitalismo; ao contrário, entende que é o sistema mais eficiente já criado, entretanto carece de aperfeiçoamento.

Discordando do fato de que a oferta cria sua própria demanda, Keynes (1936) tem uma inquietação econômica de ordem política, já que “estava preocupado em acabar com o desemprego, pois acreditava que a economia seguiria o caminho do pleno emprego, sendo o desemprego uma situação temporária que desapareceria com o estímulo da demanda” (ASSIS, 2012, p. 76). Nesse sentido, o Estado de Bem-Estar Social deveria objetivar dois aspectos:

a) garantia do bom funcionamento do mercado, a partir de uma lógica diferenciada, pois inverte a análise feita pelos liberais, ou seja, ao invés de privilegiar o lado da oferta – daquilo que é produzido – entende que é necessário estimular a demanda, isto é, defende que é preciso pensar em consumir a produção para obter geração de emprego e não lucro; e b) a garantia da defesa dos cidadãos na saúde, alimentação e educação, berço das políticas públicas e, consequentemente, do Estado – providência ou Estado de Bem-Estar Social, ou, ainda, *Welfare State*. (ASSIS, 2012, p. 76).

Assim, o modelo keynesiano teve destaque na configuração das economias nacionais, especialmente no período pós Segunda Guerra Mundial (1939/1945), ao buscar conciliar as relações de mercado e a proteção do emprego para a promoção do bem-estar social.

Este modelo socioeconômico buscou mobilizar “uma correta combinação de Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade” (HARVEY, 2013, p. 20). Consideramos que o keynesianismo favoreceu a prevalência do público sobre o privado, ainda que circunscrito na lógica capitalista.

Em seu estudo sobre a concepção do Estado de Bem-Estar Social, Azevedo (1997) mostra o significado que seus defensores apresentaram às políticas sociais e sua relação com os direitos de cidadania. Para a autora, esses estudos tiveram como foco os países desenvolvidos, especialmente os europeus, que passaram por confrontos que promoveram “formas mais democráticas de negociação e de regulação de conflito, o que, de certo modo, refletiu-se no padrão de proteção social que se forjou naquelas sociedades” (AZEVEDO, 1997, p. 31). Cabe ressaltar que, conforme a realidade política, social e econômica de cada país, impingiu-se uma determinada forma e sentido ao Estado de Bem-Estar Social.

No Brasil foi adotado, por influência da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) o modelo de desenvolvimentista. A centralidade do Estado teve como objetivo maior a substituição de importação, com a formação de um parque industrial e a criação de um mercado consumidor de massa, otimizando a economia em todo território nacional.

As políticas de proteção social, como saúde, educação e assistência, conquistaram espaço na dinâmica de formulação de políticas públicas, ainda que submetidas a esfera econômica. Draibe (1995) classificou as políticas sociais, iniciadas no Brasil a partir dos anos de 1930, do tipo meritocrática-particularista. Nesse sentido, a política social promovida pelo Estado esteve diretamente associada a capacidade contributiva do trabalhador, não favorecendo o caráter redistributivo dos recursos fiscais.

Em meados dos anos de 1980, a economia mundial começou a dar sinais de esgotamento com a hiperinflação, o aumento da dívida pública dos estados nacionais e a consequente estagnação da economia, colocando em cheque o modelo do Estado de Bem-Estar Social, ganhando força a ideologia de um Estado mínimo, neoliberal.

De acordo com a teoria, o Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados livre funcio-

namento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais. O arcabouço legal disso são obrigações contratuais livremente negociadas entre indivíduos juridicamente configurados no âmbito do mercado. (HARVEY, 2013, p. 75)

Com a proposta de um Estado economicamente interventor, abrem-se possibilidades de deturpação da responsabilidade social que deveria assumir, pois convergem, na mesma instituição, aquele que deve regular o mercado livre e garantir cidadania, aqui entendida na perspectiva de Marshall (1967) reunindo direitos civis, políticos e sociais. Tal anomalia permitiu a formatação de um estado que interfere economicamente em favor de grandes potências econômicas, em detrimento de uma população majoritariamente pobre, de forma que a partir da década de 90 se identificasse o surgimento de uma nova onda liberal: o neoliberalismo.

Nessa acepção o indivíduo torna-se o único responsável em garantir o seu bem-estar, ficando o Estado responsável em eliminar quaisquer barreiras que possam impedir a livre iniciativa. A teoria neoliberal está permeada por paradoxos, conforme descritos por Harvey (2013), dentre os quais destacamos a sua relação com o regime democrático, como segue:

Surge uma contradição entre um individualismo possessivo sedutor, mas alienante, e o desejo de uma vida coletiva dotada de sentido. [...] Embora se suponha que os indivíduos sejam livres para escolher, não se supõe que eles escolham construir instituições coletivas fortes (como sindicatos) em vez de associações voluntárias fracas (como instituições de caridade). Os indivíduos com toda certeza não deveriam escolher associar-se para criar partidos políticos voltados para forçar o Estado a intervir no mercado ou eliminá-lo. Para defender-se de seus maiores temores – o fascismo, o comunismo, o socialismo, o populismo autoritário e mesmo o regime da maioria – os neoliberais têm de impor fortes limites à governança democrática, apoiando-se em vez disso em instituições não democráticas e que não prestam contas a ninguém (como o Banco Central norte-americano e o FMI) para tomar as decisões essenciais (HARVEY, 2013, p. 79).

A defesa do Estado Mínimo, conforme a ideologia neoliberal, busca ressignificar o conceito de cidadania, com a prevalência do direito individual sobre o direito coletivo, valendo-se das relações de mercado na aquisição de bens e serviços, considerando o indivíduo como o único responsável pelo seu bem-estar.

Importante ressaltar que a característica de Estado Democrático se fortalece em paralelo ao movimento da discussão referente a relação entre estado e economia. Com a criação do Estado de Direito ou Liberal dois fatores passaram a fazer parte de sua composição, quais sejam: a economia, seja para intervenção ou não do Estado; e a forma de governo, que cria instituições descentralizadoras de poder como os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário e declarando, no caso do Brasil, que o poder de governança emana do povo (FERREIRA, 2017).

Neste sentido, o Estado Democrático de Direito, a depender de seu comportamento sociopolítico, pode caracterizar-se tanto mais como um Estado Social ou um Estado Neoliberal, pois ao reunir a preocupação contra o absolutismo institucional em favor de processos democráticos não revolucionários visando a regulação do sistema capitalista, pode resultar em diferentes atuações; diferente dos países centrais, no caso do Brasil, a partir dos anos de 1990, prevaleceu a concepção neoliberal.

Explica Höfling (2001, p. 35), que a concepção neoliberal de sociedade e de Estado, recupera e dá uma nova roupagem ao liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX baseado nos pressupostos defendidos por Adam Smith no livro “A riqueza das nações: Investigação sobre sua natureza e suas causas”, de 1776. “O caminho da servidão”, escrito e publicado em 1944 por Friedrich Hayek, retoma aqueles princípios e subsidia as elaborações de Milton Friedman, economista da Escola de Chicago, que fundamenta o funcionamento e organização do Estado e das políticas sociais nesta concepção.

O eixo norteador do Estado neoliberal parte de uma forte crítica ao princípio intervencionista do Estado de Bem-Estar Social e caracteriza-se, resumidamente, pela defesa do mercado como regulador das ações econômicas e pela ênfase da redução de investimentos nas áreas sociais com o objetivo de tornar o Estado desobrigado de investir em políticas públicas sociais (ANDERSON, 1996). As políti-

cas sociais, como a educação, são consideradas obstáculos ao desenvolvimento da sociedade, de acordo com Höfling (2001, p. 37):

A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade. Coerentes com estes postulados, os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada.

Na perspectiva administrativa, é um Estado que importa da iniciativa privada o modelo de gestão de suas atividades tendo, portanto, o modelo gerencial como referência de sua atuação (ABRUCIO, 1999). Neste sentido, conceitos como produtividade, eficiência, eficácia e qualidade são incorporados às justificativas e objetivos das políticas governamentais como parte da estratégia de “tornar o poder público mais leve, ágil e competitivo” (ABRUCIO, 1999, p. 189).

A origem da reforma do Estado no Brasil, na perspectiva de implantação do modelo neoliberal, remonta o ano de 1990 com a eleição de Fernando Collor de Mello, do Partido da Renovação Nacional (PRN), no ano anterior. Vieira (2000) ressalta que este governo foi um marco histórico na tentativa de inserir o Brasil no quadro internacional de competitividade do processo de globalização.

Se antes o tema da reforma do Estado era posto timidamente, agora é escancarado com todas as letras. Demanda-se o enxugamento do quadro de pessoal da União, e o patrimônio público – de carros velhos a residências ministeriais – é posto à venda. A privatização emerge como palavra de ordem (VIEIRA, 2000, p. 90).

As diretrizes da reforma do Estado no governo Collor foram expressas no documento “Brasil: um projeto de reconstrução nacional”, lançado em fevereiro de 1991. A proposta era de um Estado

que assumisse as tarefas de apoiar a transformação da estrutura produtiva e corrigir os desequilíbrios sociais e regionais. Para tanto, foi proposto um novo padrão de intervenção na economia que requeria a reforma no sistema tributário. Apesar do discurso modernizante, a gestão do presidente Collor foi marcada por pacotes econômicos, com congelamento de preços e salários, que não alteraram os processos inflacionários presentes na realizada economia do país. Em 29 de dezembro de 1992, o presidente Collor teve o seu mandato cassado assumindo o vice-presidente Itamar Franco, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), redimensionando o processo de reformas do Estado.

A nova gestão promoveu no ano de 1994 o Plano Real, com mudança de moeda, contenção dos gastos públicos, aceleração do processo de privatização e controle de demanda através do aumento de juros e abertura às exportações.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), iniciado em 1995, pode ser considerado um divisor de águas no fortalecimento da Reforma do Estado no país. Neste governo, os princípios reformadores do papel do Estado entram de forma estrutural na agenda nacional e com mais força e importância do que as experiências anteriores. Para planejar e implantar a Reforma foi convidado o Prof. Luiz Carlos Bresser Pereira, que presidiu o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), criado especialmente para este fim e que teve sua vigência de 1995 a 1998. Bresser Pereira (1998) adota o termo Reforma Gerencial e define: “é antes uma reforma institucional do que uma reforma de gestão”, devendo ser executada em três dimensões: “uma dimensão institucional-legal (...); uma dimensão cultural, baseada na mudança dos valores burocráticos para os gerenciais; e uma dimensão-gestão” (BRESSERT PEREIRA, 1998, p. 23–25). A Reforma do Estado teve como principal objetivo reforçar a governança, isto é, a capacidade de governo do Estado, “através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração gerencial flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania”. (BRASIL, 1995, p.19).

O modelo gerencial, conforme Bresser Pereira (1999, p. 33–34), define o Estado em quatro setores: o núcleo estratégico que in-

corpora o poder legislativo, o poder judiciário, presidente e cúpula dos servidores civis; as atividades exclusivas, que envolve o poder direto do Estado, contemplando as forças armadas, agências arrecadoras de impostos, agências de financiamento, reguladoras e controle dos serviços sociais e da seguridade social, com a finalidade de garantia da lei e de políticas públicas; serviços não exclusivos, considerados “todos aqueles que o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal (‘não governamental’)”; e finalmente o setor de produção de bens e serviços, que compreende as empresas estatais.

De acordo com o documento, a educação se enquadra no setor dos “serviços não exclusivos” (BRASIL, 1995, p. 54), no qual o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas.

No setor das atividades exclusivas e de serviços competitivos ou não exclusivos, o importante é a qualidade e o custo dos serviços prestados aos cidadãos. O princípio correspondente é o da eficiência, ou seja, a busca de uma relação ótima entre qualidade e custo dos serviços colocados à disposição do público. Logo, a administração deve ser necessariamente gerencial. O mesmo se diga, obviamente, do setor das empresas, que, enquanto estiverem com o Estado, deverão obedecer aos princípios gerenciais de administração.

Ao abdicar da exclusividade no oferecimento da educação e assumir a tônica da competitividade no atendimento das demandas educacionais, o governo esvazia o sentido da política educacional como política social, compreendida como “ações do governo voltadas para a redistribuição dos benefícios sociais que visam promover os indivíduos à condição de cidadãos, frente às desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 1993, p.140). Para Arelaro (2000, p. 100), o Governo FHC legislava por Medidas Provisórias com ampla maioria no Poder Legislativo, inclusive superando o governo militar em relação ao número das edições deste instrumento. “Explicita-se, então, novo Projeto de sociedade e democracia brasileiras, de cunho ‘moderno-conservador’, fruto da simbiose tropicalista de socialdemocracia ‘temperada’

com princípios liberais”. Neste contexto, são definidos novos padrões de escola e de gestão educacional, fundamentados em uma racionalidade instrumental e nos princípios e critérios norteadores das relações de mercado.

Analisando a implantação de mecanismos gerenciais na educação, Santomé (1998) destaca que se tornou frequente as comparações das escolas com as fábricas com a utilização da linguagem, dos conceitos e das práticas próprias das indústrias nos programas de pedagogia que, por sua vez, incorporam os valores e os pressupostos do mundo empresarial capitalista.

Cada vez mais, as instituições escolares passam a ser vistas da mesma maneira que as empresas e mercados econômicos. As análises e instrumentos analíticos para compreender as dinâmicas empresariais e mercantis vão adquirindo maior relevância na hora de julgar os sistemas educacionais (SANTOMÉ, 1998, p. 19–20).

Paralelamente ao desenvolvimento da Reforma Gerencial no país, o Congresso Nacional debatia as normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996. Embora considerada “mais indicativa do que prescritiva” e “minimalista” (SAVIANI, 2008, p. 226), esta lei, trouxe diferentes possibilidades para a organização da educação nacional, especialmente em relação à educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, em 2002, foi sustentada por um discurso progressista que se contrapunha as reformas implementadas até aquele momento, o que levou os grupos que o apoiaram a acreditar em mudanças expressivas na condução da política governamental, especialmente no que diz respeito ao campo educacional. No entanto, em que pese o reconhecimento da existência de investimento em diversas políticas de promoção social às classes menos favorecidas economicamente do país, na educação, Oliveira (2009, p. 198) observa que foi um governo marcado “muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior”. Destaca a autora que o governo federal desenvolveu programas e estabeleceu parcerias com municípios e esco-

las diretamente, sem a mediação dos estados, consolidando assim um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais.

Tal modelo, contudo, tem ensejado também o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como: Organização Não-Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

O modelo gerencial de gestão das políticas educacionais implementadas no governo FHC, não teve arrefecimento no governo Lula como era de se esperar por se tratar de um governo de oposição ao anterior, ao contrário, em muitos aspectos, como na ampliação da avaliação externa da educação básica para censitária com a criação de um índice de qualidade da educação nacional, foi fortalecido. Ainda assim, na análise de Abreu (2010, p. 142–143):

A qualidade e a extensão da educação no Brasil estão longe de serem consideradas satisfatórias. No entanto, o que se pode perceber na política dos últimos anos é que importantes passos foram dados no diagnóstico dos problemas, na forma com que foram apontados no Plano Nacional de Educação⁵ e na organização institucional para o encaminhamento de soluções para os mesmos.

A presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, primeira mulher a assumir a presidência no Brasil, em 2011, dá continuidade às políticas educacionais implementadas no governo Lula e, também, no modelo de gestão dessas políticas. Em seu discurso de posse, destacou a importância da educação como instrumento de criação de oportunidades para todos. Assim, dentre outras ações, houve um grande investimento na garantia do acesso ao ensino superior, especialmente nas regiões mais pobres do país. Foram abertas 26.336 vagas para o Sistema de Seleção Unificada (SISU) para ingresso em instituições públicas de ensino superior, sendo que, mais de um terço

⁵ Plano Nacional de Educação (2001/2011), aprovado pela Lei nº. 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

dessas vagas, cerca de 8.036, foram destinadas à região Nordeste (BRASIL, 2011). Em 2006, com a criação do FUNDEB, foi criado o piso salarial do magistério com um reajuste de 15,85%, elevando a remuneração mínima do professor de nível médio e jornada de 40 horas semanais para R\$ 1.187,00 (BRASIL, 2011).

Em 2016, uma forte articulação de forças políticas diversas tomam de assalto a presidência do país e destituem Dilma Rousseff do cargo; assume no seu lugar o vice, Michel Temer. Este cenário pode ser traduzido nas seguintes palavras:

Trata-se de barrar a ruptura institucional em andamento e de repor as condições necessárias ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais que enfrentem as desigualdades e universalizem o acesso com qualidade social. Se já eram limitadas e contraditórias as políticas educacionais adotadas nos governos da presidenta Dilma, agora, as primeiras medidas anunciadas pelo interino Michel Temer objetivam desconstruir todo o empreendimento político-institucional que, ancorado na Constituição Federal de 1988, permitiu-nos avançar em termos de igualdade e de reconhecimento, ainda que lentamente (REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. 2016, p. 329).

Neste contexto, as reformas neoliberais são restauradas e aprofundadas, esvaziando qualquer possibilidade de efetivação de educação integral pautada na Pedagogia Histórico-Crítica. Evidencia-se, assim, o desafio de um esforço coletivo na defesa irrestrita do Estado Democrático de Direito, aquele que favorece a elaboração e implementação de políticas educativas pautadas na cidadania referente ao sujeito de direito, característica fundamental, para direcionar a leitura do ordenamento jurídico citado anteriormente.

3. Estado, direito social e educação integral

Com o avanço da ideologia neoliberal no país, foi recolocada a discussão sobre o significado da educação pública, exigindo um olhar mais cuidadoso sobre o seu significado, conforme prescrito na Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, que define o Brasil como sendo um Estado Democrático de Direito, o que corresponde

a afirmar a necessária intervenção do Estado, por meio de políticas públicas, para a garantia dos direitos sociais, nela determinados.

O Art. 6º da carta magna define que:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Considerando a importância da determinação constitucional dos direitos sociais, cabe reconhecer a obrigação do poder público na sua promoção. Para Duarte (2004, p. 114)

[...] o controle da atuação do Estado não mais está adstrito à exigibilidade de uma conduta negativa e ao respeito aos parâmetros legalmente estabelecidos (não invadir a esfera de liberdade do indivíduo, senão expressamente autorizado em lei), mas deve estar voltado ao cumprimento dos objetivos e programas de ação governamentais constitucionalmente delineados (como os direitos sociais, à educação, à saúde, ao trabalho, dentro outros previstos no artigo 6º da Constituição Federal de 1988). O importante é notar que, nestes casos, o que se busca não é mais uma abstenção, mas a realização de direitos por meio da implementação de sistemas públicos adequados de saúde, educação, assistência social, etc.

O panorama político, econômico e social do país aponta para o acirramento da complexa relação entre o público e o privado, e, conseqüentemente, o debate sobre a função do Estado na promoção da educação, enquanto direito garantido constitucionalmente.

Segundo Goergen (2013), o projeto liberal contempla dois estatutos de liberdade que estão em constante confronto: a liberdade individual e a liberdade coletiva, o que demanda um esforço político de consenso entre o direito individual e o direito coletivo. Para o autor:

Trata-se de ajustar o comportamento individual, naturalmente egocêntrico, aos interesses comuns, de modo a garantir aos mais fracos direitos iguais de acesso aos bens

mateiras e culturais produzidos pela humanidade (GOERGEN, 2013, p. 731).

O regime republicano prescinde uma educação que forme o cidadão, ou melhor, o sujeito de direito, considerando a necessária participação de todos no pacto social, político e econômico.

Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. (SAVIANI, 2013, p. 745)

Para Saviani (2013), a escola pública foi erigida pela sociedade moderna como a instituição social encarregada na transformação do indivíduo, restrito a esfera privada, em cidadão enquanto sujeito de direito que participa da esfera pública.

A responsabilidade do Estado na oferta de educação para a formação do sujeito de direito foi defendida por autores clássicos do liberalismo (GOERGEN, 2013) e ganhou destaque no decorrer da história.

A materialização do direito à educação por intermédio de políticas públicas, exige uma compreensão comum da sociedade brasileira sobre o que podemos entender como sendo uma educação republicana, de forma que nossos constituintes a consideraram dependente das premissas constitucionais: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; assim, podemos considerar que só com a realização das três dimensões é que teremos a educação republicana em sua integralidade, dito de outra forma, teremos a educação integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) retoma tais premissas e determina os aspectos que deverão ser considerados em cada nível, etapa e modalidade da educação escolar, demonstrando que a legislação obriga todos os sistemas educacionais a garantir processos educativos que promovam o desenvolvimento intelectual, físico, psicológico, societário, laboral e político das pessoas, compreendida, aqui, como educação integral.

Saviani (2013, p. 747) afirma que existe uma distinção entre a proclamação dos direitos sociais e sua efetivação:

A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito de todo cidadão e dever do Estado.

Ao analisar a história da educação brasileira, o autor verifica a constante divergência entre o proclamado e a realidade de investimento educacional, em especial, nas constituições republicanas.

Frente ao exposto, perguntamos: como pensar a educação integral no contexto do Estado Neoliberal? Quais as possibilidades para se contrapor ao conceito de cidadania consumista (CANIVES, 1991)?

No Estado Neoliberal, a educação não guarda relação com a transformação social e a humanização, pois está compromissada apenas com

[...] a formação de força de trabalho, com vistas a responder à divisão internacional do trabalho, de forma a oferecer um contingente importante de trabalhadoras e trabalhadores com baixa qualificação e que aceitem realizar tarefas repetitivas e mal remuneradas face à crise econômica instalada. (VENCO; ASSIS, 2017, p. 282 – grifo no original).

Além disso, não há preocupação com uma educação que garanta a formação política da população “posto que sendo menos conhecedora e consciente de seus direitos e dos mecanismos políticos, torna-se mais facilmente manipulada pelo poder público apoiado pela mídia, o que pode minar focos de resistência” dando origem ao que as autoras nomearam “neo-deficientes cívicos” (VENCO; ASSIS, 2017 p. 282), totalmente oposto ao que se defende com o conceito de educação integral que adotamos aqui.

4. Qual Estado? Qual educação integral?

O texto buscou problematizar o Estado e sua configuração para a efetivação de uma educação integral e, ao longo do processo, não só destacou o conceito de educação integral calcado na Pedago-

gia Histórico–Crítica somada a textos normativos da Constituição Federal e da LDB lidos na perspectiva da cidadania do sujeito de direitos, bem como refletiu sobre as disputas em torno de que configuração o Estado Democrático de Direito pode vir a ter de acordo com as influências de diferentes planos societários, tanto numa perspectiva histórica macro, ao tratar das origens, quanto em uma perspectiva local, ao destacar a conjuntura nacional.

Neste contexto, fica clara a incompatibilidade entre uma proposta crítica de educação integral com o Estado Neoliberal, uma vez que as bases de efetivação de uma cidadania para o sujeito de direito não estão presentes nos seus objetivos, os quais privilegiam ideais individualistas, competitivas e pragmáticas, valores preponderantes no capitalismo, conforme Venco e Assis (2017).

É preciso ir além da constatação e da crítica e agir na defesa e garantia por uma educação pública, laica, gratuita, obrigatória, referenciada socialmente, progressista e republicana, buscando efetivar a formação do sujeito de direito que atue com consciência social, contribuindo para as inadiáveis transformações democratizantes na sociedade. Neste sentido, cabe o desafio de questionar: Quais os elementos de nossa prática política pedagógica que atendem à educação integral?

Referências

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. **Novos Estudos – CEBRAP**, n. 87, julho, 2010.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós–burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos e SPINK, Peter (orgs.). **Reforma do estado de administração pública gerencial**. S.P.: Fundação Getúlio Vargas, 3. ed. 1999.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós–neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. R.J.: Paz e Terra, 1996.

ARELARO, Lisete. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta

e HADDAD, Sérgio (orgs.). **O cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI**. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2000.

AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública**. S.P.: Cortez Autores Associados, 1997.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Direito à Educação e Diálogo entre Poderes**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 271 p. 2012.

_____. Quando a LDB não fala em educação integral. In: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (orgs.). **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal-mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16772:sistema-oferece-8-mil-vagas-em-14-instituicoes-de-estados-do-nordeste&catid=212&Itemid=86>. Acesso em: 16 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal-mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16373: piso-do-magisterio-sera-reajustado-em-1585-e-subira-para-r-1187&catid=372&Itemid=86>. Acesso em: 16 jun. 2011.

_____. **Emenda Constitucional n.º 95 de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm#art1>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Lei n.º 13.415 de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Lei n.º 13.429 de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm>.

Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Medida Provisória n.º 746 de 2016**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação Lei n.º 10.172 de 2001**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação Lei n.º 13.005 de 2014**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do estado para a cidadania**. S.P.: Enap, 1998.

_____. “Reforma do Estado”. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos e SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 33. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. In: **São Paulo em Perspectiva**: São Paulo, n. 18, p.113–118, fev. 2004. Semestral. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

DUARTE, Newton. Luta de classes, Educação e revolução. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FERREIRA, Siddharta Legale. **Estado Social e Democrático de Direito: História, direitos fundamentais e separação dos poder-**

res. Disponível em:

<http://www.ufjf.br/siddharta_legale/files/2014/07/Concurso-CSPB-monografiasiddharta.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

GANZELI, Pedro. Educação integral: direito público subjetivo. In: **Revista Educação: Teoria e Prática**. Aprovado em maio/2017. No prelo.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723–742, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jul. 2016.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações** 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **A FAE e a execução da política educacional 1983 – 1988**. Tese de Doutorado, FE/UNICAMP, 1993.

_____. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XXI, nº 55, p. 30–41, nov. 2001.

KEYNES, John Maynard. **The General Theory of Employment, Interest and Money**. London: Macmillan Press, 1936. Disponível em: <<http://homepage.newschool.edu/het//texts/keynes/gtcont.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiás, v.25, n.2, p. 197–209, mai./ago. 2009.

PARO, Victor. Educação Integral em Tempo Integral: uma Concepção de Educação para a Modernidade. In: COELHO, Ligia Martha C. C. (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: Estudos e Experiências em Processo**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Editorial. **Educação & Sociedade**, vol. 37, n.135, Campinas, maio./junho 2016.

REVISTA EM ABERTO. Brasília, DF. v. 22, n. 80, p. 1–165, abr. 2009. **Em Aberto**. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/243>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

REVISTA EM ABERTO. Brasília, DF. v. 25, n. 88, p. 1–214, jul./dez. 2012. **Em Aberto**. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/256>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SANTOS, Milton. Os deficientes Cívicos. In: **Folha de São Paulo**, Caderno Mais. 24 de janeiro de 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_3_9.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados. 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Verbete HISTEDBR Pedagogia Histórico-Crítica**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm>. Acesso em: 30 out. 2016.

VENCO, Selma Borghi; ASSIS, Ana Elisa Spaolozzi Queiroz. A ponte, o golpe, a travessia e o resultado: neo “deficientes cívicos”. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações. 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985/ 1995)**. Brasília: Plano, 2000.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ENTRE 1996 E 2014.

Antônio Carlos Maciel¹

Cíntia Adélia da Silva²

O presente trabalho tem por objetivo analisar os fundamentos da concepção de educação integral das políticas educacionais federais brasileiras, no período entre 1996 e 2014, especificamente, a LDBEN/1996, a Portaria Interministerial n. 17/2007, o Decreto n. 7.083/2010 e a Lei 13.005/2014, para explicitar como tais políticas, apesar de toda a expansão da rede física, não conseguem ultrapassar os limites da concepção educacional de tempo integral.

Para alcançar o objetivo da análise, dividiram-se as políticas em três blocos: o da LDBEN, o da Portaria e do Decreto, e o do PNE, buscando-se a singularidade e a continuidade da concepção de educação integral de cada um desses momentos, a partir da premissa de que a Lei 9.394/96 possibilita tanto o estabelecimento de uma política para a formação integral (Art. 29 e 35-A), quanto por tempo integral (Arts. 34 e 87) e, no entanto, as políticas subsequentes priorizam este em detrimento daquela, conforme se verá a seguir.

¹ Doutor em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da UFPA. Professor de Metodologia da Pesquisa em Educação no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: maciel_ac@hotmail.com.

² Mestra no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia, pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES-UNIR. E-mail: cintiaadelia.adelia@gmail.com.

1. Fundamentos da educação integral no Brasil: Lei Nº 9.394/96 – diretrizes e bases da educação nacional

As diretrizes gerais das políticas educacionais contemporâneas no Brasil têm origem na Constituição Brasileira de 1988. Produto de uma ampla coalisão de forças democráticas, cujo leque vai do liberalismo ao chamado socialismo democrático³, a Constituição de 1988 é o retrato mais fiel das contradições de um país que, recém-saído de uma ditadura, se lança à organização de sua sociedade, sem clara definição político-ideológica, mas hegemonicamente liberal. E quando se trata de analisar políticas educacionais, pela perspectiva analítica adotada aqui, não se pode esquecer das forças sociais e seus interesses, que se encontram ocultas comandando tais políticas; do contrário não se entenderá avanços e retrocessos cíclicos, a depender do movimento do pêndulo político, e todo pêndulo político é sempre um pêndulo econômico.

Desse modo, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), por mais progressista que possa parecer, como querem alguns, é uma composição dominada pelas ideias liberais, cujo mosaico apresenta um predomínio mais liberal em algumas áreas, ou mais socialdemocrata, em outras. Notadamente, como tem acontecido sempre nas Constituições burguesas, no Brasil e alhures, a área social e, nesta a Educação, tem prioridade em se apresentar com as melhores intenções, não raramente disfarçadas de crueldade.

Assim, logo no primeiro artigo (Art. 205) da Seção da Educação, a formulação “direito de todos e dever do Estado e da família” já retira 50 por cento da responsabilidade do Estado pela educação de seus cidadãos, o que dadas as condições sociais das classes populares, a demanda da escola pública, inviabiliza, na prática, a “garantia do padrão de qualidade” (VII, Art. 206) e o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, tal como se encontra no Art. 205 (BRASIL, 1988).

³ Para tal afirmação, considera-se, aqui, o leque tradicional composto por liberais conservadores, liberais democráticos, socialdemocratas, socialistas democráticos e socialistas revolucionários, num *continuum* ideológico da direita para a esquerda.

Por outro ângulo, entretanto, é exatamente essa passagem do Art. 205, na qual se encontra a concepção de educação, que fundamenta todas as políticas educacionais de educação integral, por quaisquer modalidades (Atividades Diversificadas, Jornadas Ampliadas, Tempo Integral, Educação Integral, Educação Integral Politécnica), que sejam operacionalizadas.

Acerca do momento histórico representado pela Constituição de 1988 e sua decisiva contribuição abrindo caminho para as políticas de educação integral, assinala Saviani (2008, p. 12):

A era atual tem início com a Constituição de 1988 e, após algumas alterações da legislação do período militar durante a Nova República, tivemos as reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 [...].

Para além dos interesses imediatamente brasileiros, não se deve descuidar da influência dos organismos internacionais, representantes do grande capital e dos países hegemônicos, na edição dessas leis. Gomes (2013, p. 84) sintetiza bem essa ingerência:

A interferência de instituições internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliada à convergência de interesses das elites econômicas e autoridades do estado, repercute de maneira decisiva na educação. É importante ratificarmos que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na estreita relação entre sociedade, Estado, valores, símbolos, normas que integram o universo histórico-cultural de uma determinada realidade.

É nesse emaranhado de interesses contraditórios, conflitantes e convergentes, nacionais e internacionais, que as políticas educacionais emergem a despeito dos movimentos sociais, em desfavor das demandas sociais, que dependem da escola pública e em favor das classes que podem pagar pela educação de seus filhos. Para entendê-las, considere-se a Lei 9.394/96, cujo Art. 29 (BRASIL, 1996), assim se expressa:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em *seus aspectos físico, psicológico, in-*

telectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ora, desde já entendendo educação integral como um processo educativo que tem por finalidade o desenvolvimento das múltiplas faculdades humanas, pode-se concluir que a concepção de educação infantil (desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social) corresponde à concepção de educação integral, além de coerente com o preceito constitucional do “pleno desenvolvimento da pessoa”. Não obstante, tal finalidade se restringe à educação infantil. Nenhum outro artigo da lei exprime essa compreensão.

O Art. 22, que trata da finalidade da educação básica, é genérico e se reduz à formação para o exercício da cidadania e ao fornecimento “dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. No Art. 32, a situação piora, pois o objetivo do Ensino Fundamental se reduz à “formação básica do cidadão” e, mesmo que os incisos I, II e III apontem para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, formação de valores e compreensão do ambiente natural e social, o único domínio pleno é “da leitura, da escrita e do cálculo”, tal como nas políticas mais atrasadas do século XIX. E, finalmente, o Ensino Médio que, além do “aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”, direciona seu objetivo para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos.

Portanto, a lei fundamental da educação brasileira não deixa dúvidas quanto a sua intenção de que, em havendo condições ou dadas certas condições, educação integral mesmo somente na educação infantil, nas demais etapas, o que está preceituado é o esticamento do tempo, então, maquiado com o termo tempo integral. Nesse sentido, é que foram redigidos os Arts. 31, 34 e 87, que tratam do período diário de permanência na escola.

O inciso III, do artigo 31, determina que o atendimento à criança será “de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a *jornada integral*” (BRASIL,1996)⁴.

⁴ Redação dada pela Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Atentar para o detalhe: jornada integral corresponde a sete horas diárias. Levando-se em consideração que as aulas comecem as 7h15, tal jornada terminaria as 14h15, porque em nenhum outro lugar da lei tem: “excluído o horário de almoço”, tal como existe para

O Art. 34 estende o atendimento ao Ensino Fundamental, referindo-se ao tempo como *jornada escolar* e não jornada integral como no Art. 31, acrescentando que o tempo de trabalho de quatro horas será “progressivamente ampliado”. Nos termos estritos da Lei (BRASIL, 1996): “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

O interessante é que o parágrafo 2º, do Art. 34 (BRASIL, 1996), acrescenta: “O ensino fundamental será ministrado *progressivamente em tempo integral*, a critério dos sistemas de ensino”, o que demonstra toda a imprecisão conceitual dos legisladores, ora utilizando “jornada integral”, ora “jornada escolar”, ora ainda, “tempo integral”.

Em todo caso, o que se depreende de todas as menções é a intenção de estender a jornada escolar, quer seja ela integral ou não, tanto que nas disposições transitórias da Lei, o parágrafo 5º do Art. 87 (BRASIL, 1996) ratifica essa ideia: “Serão conjugados todos os esforços objetivando *a progressão* das redes escolares públicas *urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral*”, ainda que limitado às escolas urbanas e ao ensino fundamental, excluindo, assim, as escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Contrariando a crítica apressada, a emenda à Lei 9.394/96, operada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelece, para o Ensino Médio, um princípio que aponta para a educação integral, quando no parágrafo 7º do Art. 35–A preceitua: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Com isso, enquanto preceito legal, a noção de educação integral, antes restrita à educação infantil, se amplia para o ensino médio, porém, deixando uma imensa lacuna no ensino fundamental.

Não é outra a razão pela qual se afirma que a Lei 9.394/96 possibilita tanto o estabelecimento de uma política para a formação integral (Art. 29 e 35–A), quanto por tempo integral (Arts. 34 e 87) e, no entanto, as políticas regulamentadoras priorizam este em detrimento daquela.

o cumprimento da carga horária mínima anual (Inciso I, Art. 24).

2. Fundamentos da educação integral no Brasil: Portaria Interministerial nº 17/2007 e Decreto nº 7.083/2010

A Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação, é o instrumento legal mais importante para a compreensão da política pública de educação integral, porque foi essa Portaria que, definitivamente, instaura o movimento oficial contemporâneo de implantação de uma modalidade de educação integral.

Essa portaria, logo em seu Art. 1º, apresenta o objetivo geral de sua concepção de educação integral: “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens”. Observe-se que, pela primeira vez, uma regulamentação fala em formação integral não restrita à etapa inicial da educação básica, mas a um processo que vai das crianças aos jovens, expressando assim uma compreensão mais ampla e democrática dos direitos à educação pública com padrão de qualidade. Mas, ao se observar bem a formulação, descobre-se que tal intenção não é um compromisso real, uma responsabilidade de fato do Estado, e sim, novamente, uma forma de camuflar as “boas intenções”, porque não se trata de formar, trata-se de contribuir.

De acordo, ainda, com o Art. 1º, alcançar-se-ia esse objetivo “por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal”. Atente-se aqui para o fato de que o objetivo não seria alcançado por meio de ações, etc., mas por meio da articulação. Essa simples intermediação propunha, nas entrelinhas, um modelo de um governo, que se concretizaria através do que veio a ser a política da intersetorialidade, que nunca conseguiu se instalar efetivamente. Além da articulação, o Governo Federal contribuiria para “às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” que, mais tarde, viria a ser chamada de política indutora.

Ora, além de o Governo propor um modelo seu, apoiaria a toda proposta educacional (as propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas), que sugerisse a ampli-

ação de tempo e de saberes. “Nisso, reside a grande inovação da política de educação integral do governo Luiz Inácio Lula da Silva, implementada pela SECAD (depois SECADI), capitaneada por Jaqueline Moll”, conforme resume Maciel, porque isso permitiu não uma política, mas inúmeras políticas Brasil afora, apoiadas pelo Governo Federal, cada uma das quais sob concepções educacionais, as mais antagônicas; práticas curriculares, as mais opostas; saberes, os mais diversos; métodos, os mais espetaculares; conteúdos, os mais inusitados.

O parágrafo único desse Art. 1º não somente detalha os mecanismos pelos quais o controle da nova proposta educacional seria exercido, mas também os campos da formação humana, que seriam trabalhados. Na forma como se encontra na Portaria 17/2007 (BRASIL, 2007):

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

Logo na primeira proposição, a Portaria mostra como entende o apoio a saberes e práticas: estendendo o apoio “de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer” a “outros espaços socioculturais”, para maior esclarecimento: clubes, igrejas, associações de bairro, sindicatos, etc., o que eximiria o governo federal de apoiar, definitivamente, a criação de escolas apropriadas (com espaços educativos e científicos) ao desenvolvimento da educação integral, a exemplo do que aconteceu com o estrangulamento do Projeto Burareiro de Educação

Integral (MACIEL, BRAGA e RANUCCI, 2016), cuja escola prometida nunca foi realizada⁵.

Quando faz menção ao apoio de ações socioeducativas, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer, cabe entender que esse apoio se restringe a uma verba irrisória, por aluno, e não a uma ação decorrente de uma política de desenvolvimento amplo dos estudantes, motivo pelo qual tais ações são fragmentadas, isoladas como projeto deste ou daquele professor, como acontece nos CETIs de Manaus (MACIEL et al., 2013).

A mobilização das ações “para a melhoria do desempenho educacional” tem sido desqualificada por estudos, teses e Institutos de Pesquisa, com raríssimas exceções, particularmente quando se trata do financiamento necessário para tal mobilização (BRASIL, 2014b; MENEZES, 2012; NÓBREGA e SILVA, 2013).

A “garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania” só esteve garantida pela própria obrigatoriedade de permanecer por até sete horas na escola. Com as exceções esporádicas de praxe, produto desta ou daquela escola, nunca passou de discurso, enquanto que a formação para a cidadania tem sido reduzida a ações educacionais em função de datas e estratégias de conformação aos ideais liberais para a manutenção do *status quo* (NÓBREGA e SILVA, 2013).

No mesmo tom discursivo de apoiar as mais diversas propostas que se pareça com educação integral, cabe, finalmente, observar o inciso primeiro do Art. 6º, quando orienta que as ações devem “contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela *noção de formação integral e emancipadora*”. Essa indicação está a indicar, novamente, o caráter deliberadamente eclético da política governamental, pois, formação integral e emancipadora é um anseio que vai muito além do que se poderia esperar de um governo neoliberal: uma formação integral limitada por recursos

⁵ Na região Norte, pelo menos onde se executa a pesquisa para o Projeto de Cooperação Acadêmica “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica” (JEFFREY, MACIEL e COLARES, 2013), a construção de escolas apropriadas foi preterida pela adaptação de escolas, tal como tem ocorrido em Rondônia (Frutuoso, 2014), no Amazonas (MACIEL et al., 2013) e no Pará (COLARES, 2015).

financeiros e, por consequência, uma formação emancipatória reduzida às condições insuficientes da escola pública.

Buscando regulamentar e dar maior unicidade ao Programa Mais Educação, em 2010 é editado o Decreto nº 7.083/2010. Esse Decreto apresenta, contraditoriamente, avanços e recuos em relação à Portaria Interministerial 17/2007, além de ratificar o caráter eclético de sua proposta: determina, logo no Art. 1º, que o tempo integral, conforme sustenta o parágrafo primeiro será igual ou superior a sete horas, e extensivo a toda a Educação Básica, o que é um avanço.

Enfatiza o caráter científico e experimental das atividades (o que demonstra, então, a inclinação para o pensamento de Anísio Teixeira) a serem desenvolvidas nos mesmos campos da Portaria Interministerial, acrescido da educação econômica, conforme estabelece o parágrafo segundo.

Deixa claro, coerente com a política neoliberal, que o oferecimento dessa modalidade de ensino poderá ser realizado, mediante “parcerias com órgãos ou instituições locais” (parágrafo terceiro), leia-se ONGs, o que esvaziou a competência dos sistemas de ensino, porque tais competências foram transferidas para essas entidades do terceiro setor (GHANEM, 2012), o que é um recuo.

No Art. 2º, são estabelecidos os princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação, dentre os quais vale destacar: a noção de interdisciplinaridade (inciso I), de territórios educativos (inciso II), de intersetorialidade (inciso III e VII) e de diversidade (inciso VI).

A interdisciplinaridade, como mecanismo de superação de atividades estanques, é um poderoso instrumento pedagógico a que a escola pública, ainda hoje, não se acostumou e tem se transformado num grande obstáculo, em função da cultura, disciplina de professores, gestores, monitores e demais agentes pedagógicos da escola (MACIEL, BRASILEIRO e JACOMELI, 2017).

Os territórios educativos são a expressão contemporânea empobrecida da Escola-Parque, na medida em que a integração da escola aos equipamentos públicos urbanos se dá no interior de comunidades, onde, exatamente, são escassos e pobres esses equipamentos. Sob esse princípio se esconde a eximção do Estado e do governo com a construção de verdadeiras escolas adequadas ao efetivo desenvolvimento das múltiplas faculdades humanas.

A intersectorialidade, também, é um princípio sorrateiro que se quebrou diante da realidade organizacional do serviço público brasileiro. Criado para burlar os limites legais de financiamento da educação (daí a necessidade de buscar recursos em outros setores governamentais, em função dos altos custos da educação integral), as ações interministeriais, intersecretariais, etc. caminharam sempre superando obstáculos legais e as dificuldades das coalizões governamentais. Vale frisar que a ideia de uma ação conjunta, coletiva é interessante e apropriada para uma sociedade que, na escassez de recursos, possa conjugar esforços para potencializar ações. Na prática, porém, os obstáculos legais e político-partidários têm inviabilizado essa ação (MACIEL, BRAGA e RANUCCI, 2016).

O princípio da diversidade caminha de acordo com as bandeiras de luta das minorias de todos os tipos e é, além de princípio, uma forma de operar a igualdade entre desiguais. Mas, não se pode esquecer que, também, opera em sentido contrário, quando embute as diferenças de classe ou as torna secundárias: a questão fundamental, enfim, não reside nas diferenças étnicas, geracionais, de gênero, de opção sexual e outras; a questão fundamental reside, em última instância, entre o rico e o pobre, quer seja negro, branco, índio, hétero, bi ou homossexual. Nos textos didáticos editados pelo SECADI/MEC (BRASIL, 2009 e 2010), veem-se todos esses elementos, menos as questões de classe relacionadas à pobreza e a exploração do trabalho. Mas, enfim, esse é o papel de toda política liberal; se o fizesse de forma contrária, não o seria.

Cabe, finalmente, destacar nesse Decreto, o fato de que o Art. 3º transforma esse Decreto em instância governamental, cuja competência seria “formular política nacional de educação básica em tempo integral” (inciso I), retirando assim a competência do próprio Conselho Nacional de Educação, o que é um disparate legislativo.

Por sua vez, o inciso V, ao propor ações via escola, que extrapolam em muito os processos educativos, não deixa de atribuir à escola um papel que não pode ser cumprido, por mais compensatória que seja.

3. Fundamentos da educação integral no Brasil: Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação

Finalmente, tentar-se-á, aqui, mostrar que avanços foram conseguidos, em relação à legislação existente, com a promulgação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação. Esse Plano está dividido em 20 metas, a de número 6 trata do tempo integral, em termos quantitativos, de modo que, a atingir cinquenta por cento de escolas públicas e a atender vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica até 2024 (BRASIL, 2014).

As estratégias “6.1”, “6.4”, “6.5”, “6.6” e “6.9” pouco, ou quase nada, acrescentam à legislação vigente: a estratégia “6.1” se encontra inteiramente no Decreto 7.083/10; já a estratégia “6.4”, nada mais é do que um dos princípios do Decreto já citado, que se constitui na noção de “territórios educativos”, cuja articulação com equipamentos urbanos, de periferia, só empobrece o conceito de Escola-Parque.

As estratégias “6.5” e “6.6” são complementares e, também, nada acrescentam à legislação existente, a não ser pelo fato de que deixam claro, que “as *entidades privadas* de serviço social vinculada ao sistema sindical” podem ser estimuladas a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar. Para tanto, enfatiza a “aplicação de gratuidade de que trata o Art. 13 da Lei 12.101, de 27 de novembro de 2009”. O que a estratégia não informa é que essa “gratuidade” é uma contrapartida, em bolsas, pelo oferecimento de ensino pago.

Por fim, fechando o bloco das estratégias que nada, ou quase nada acrescentam à legislação existente, a não ser para definir a participação do terceiro setor, uma estratégia, portanto, que vem ao encontro das políticas públicas neoliberais, há a estratégia “6.9”, que, igualmente, ao se restringir a “adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais”, nada mais faz do que repetir o já determinado, como princípio, pelo Decreto 7.083/2010, conforme já se explicitou acima.

A grande inovação, em termos de educação integral, são as estratégias “6.2”, “6.3”, “6.7” e “6.8”. A estratégia “6.2” (BRASIL, 2014) estabelece que o Estado deve:

Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social.

Ora, essa é uma grande conquista dos movimentos sociais organizados, resultado da crítica aos arremedos de escolas que, em vão, tentam adotar a política do tempo integral, sem as condições arquitetônicas e os espaços educativos necessários a essa modalidade de educação, de tal sorte que a estratégia “6.3” (BRASIL, 2014) confere à estratégia anterior o preciso detalhamento desses espaços, conforme segue:

Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

Sem dúvida, um grande avanço, que se constitui em um pagamento de uma dívida histórica para aqueles que foram excluídos de frequentar uma escola, que mereça o nome de escola de educação integral.

Mais do que isso, em termos de dívida histórica, foram acrescentadas, através das estratégias “6.7” e “6.8” conquistas alcançadas, no âmbito da educação regular em geral: que as escolas de tempo integral devem “atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas”, bem como às “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”. Quando um dia as proposições, mesmo em termos de tempo integral, passarem das intenções à realidade, poder-se-á dizer: “dito e feito”!

Desse modo, o Plano Nacional de Educação de 2014, avança significativamente na política de atendimento em tempo integral, mas

deixa a desejar, quando sequer menciona a necessidade de educação integral.

Conclusão

Tal como se observa na introdução, esse trabalho teve por objetivo analisar os fundamentos da concepção de educação integral das políticas educacionais no Brasil, entre os anos de 1996 e 2014, para verificar se constituem uma continuidade epistemológica, social e política, ou não.

Constatou-se que, embora a Lei 9.394/96 expresse uma concepção de educação integral (envolvendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social), conforme está disposta no Art. 29, esta se restringe à Educação Infantil. Corolários da concepção são: a jornada integral de até sete horas (inciso III, do Art. 31), no caso da Educação Infantil, e a jornada escolar, no caso do Ensino Fundamental, cujo tempo seria “progressivamente ampliado”.

A LDBEN de 1996, portanto, é a fotografia mais acabada do que, apesar dos avanços democráticos impostos pelos movimentos sociais e mesmo que tenha sido sintetizada por alguém com profundo conhecimento sobre a matéria, a concepção de educação integral não ultrapassa a barreira da Educação Infantil e, enquanto tempo, a jornada de sete horas.

A Portaria Interministerial 17/2007, se por um lado inova ao tratar da “formação integral de crianças, adolescentes e jovens”, em seu Art. 1º; por outro, deixa claro que sua missão é *contribuir* para essa formação. Não é, por exemplo, proporcionar. Ainda assim, avança ao não se restringir à Educação Infantil, pelo contrário, ao citar *adolescentes e jovens*, expressa uma compreensão mais ampla e democrática do processo educativo.

Não obstante, os corolários dessa concepção são constituídos por mecanismos, que desobrigam o Estado de suas responsabilidades, abrindo espaços para a iniciativa privada (ONGs e Institutos Privados), para as atividades compensatórias (lazer, saúde, esporte e cultura para preenchimento de tempo), para ênfases em temáticas não prioritárias para as classes populares, sob o manto de formação para a cidadania (direitos humanos, consciência ambiental, novas tec-

nologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes) e para um tipo de gestão que vai de encontro à estrutura organizativa do Estado Federado (a intersetorialidade).

A inversão deliberada de prioridade está disposta no inciso primeiro do Art. 6º, quando orienta que as ações devem “contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela *noção de formação integral e emancipadora*”. Esse inciso indica, com todas as letras, que os formuladores da Portaria Interministerial de 2007 têm domínio conceitual do que é educação integral, mas sucumbem a outros compromissos firmados para permanecerem legisladores, no âmbito do Estado burguês.

O Decreto nº 7.083/2010 apresenta, contraditoriamente, avanços e recuos em relação à Portaria Interministerial 17/2007, além de ratificar o caráter eclético de sua proposta: avança no tempo da jornada, agora, definitivamente, tempo integral, que será igual ou superior a sete horas e extensivo a toda a Educação Básica, portanto, indo além da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Sustenta esse Decreto os mesmos princípios neoliberais da Portaria anterior, deixando mais nítida a relação com o terceiro setor e as instituições privadas, o que esvazia a competência dos sistemas de ensino, porque parte dessas competências são transferidas para essas entidades. Sustenta, ainda, os temas prioritários da Portaria anterior e acrescenta outros, como o da interdisciplinaridade, territórios educativos e diversidade.

Mas a grande perda ou recuo está no sepultamento definitivo de qualquer menção aos conceitos de formação ou de educação integral, como que para ratificar a natureza de um Decreto.

Finalmente e lamentavelmente, a promulgação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, pouco ou nada trouxe de novo, praticamente, como se demonstrou, ratifica o Decreto 7.083/10, empobrecendo alguns conceitos, como o de “territórios educativos”.

Mas há avanços consideráveis, particularmente, o indicativo de construção de escolas com padrão arquitetônico adequado ao atendimento ao tempo integral, se constitui em um pagamento de uma dívida histórica para aqueles, que foram excluídos de frequentar

uma escola que fosse digna desse nome. Além disso, é uma conquista inegável o fato de que as escolas de tempo integral devem “atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas”, bem como às “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”.

Desse modo, o Plano Nacional de Educação de 2014, avança significativamente na política de atendimento em tempo integral, mas recua em termos de uma formação humana digna para as classes populares e trabalhadoras, quando sequer menciona a necessidade de educação integral, justificando, assim, a natureza de toda e qualquer política educacional no âmbito da democracia burguesa.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 mai. 2017.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº– 17, de 24 de abril de 2007. Dispõe do programa mais educação, Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2016.

_____. [Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010](#). Dispõe sobre o programa Mais Educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2014a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2014.

_____. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. **Dispõe** certificação das entidades beneficentes de assistência social e a isenção de

contribuições para a seguridade social. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2009/lei/112101.Htm>. Acesso em: 24 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Itaú Social. Avaliação econômica programa mais educação. Brasília, DF: MEC; São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015.

_____. Ministério da Educação. Manual operacional de educação integral. Brasília: MEC, 2014b.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2010.

COLARES, Maria L. I. S. (Org.). **Escola de tempo integral: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA**. Curitiba: CRV., 2015.

FRUTUOSO, Claudinei. **As políticas de educação integral em Ariquemes–Rondônia**: uma análise do projeto Burareiro de educação integral e do programa mais educação. 2014. 116f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

GHANEM, Elie. **As ONGs e a responsabilidade governamental com a escola básica no Brasil**. Pro–Posições. Campinas, SP, v. 23, n. 2 (68), p. 51–65, maio/ago. 2012.

GOMES, Marco A. de O. Estado e educação: do Welfare State ao neoliberalismo. In: MACIEL, Antônio C. et al. (Orgs.). **Gestão da educação integral politécnica**: uma proposta para o Brasil, v. 1. Porto Velho: EDUFRO, 2013. p. 67–86.

JEFFREY, Debora C.; MACIEL, Antônio C.; COLARES, Maria L. I. S. **As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia**: rede de pesquisa e formação acadêmica. Campinas, SP: UNICAMP, 2013.

MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M.; RANUCCI, Adriana M. C. **Projeto Burareiro de Educação Integral**: original. Porto Velho: Temática, 2016.

MACIEL, Antônio C.; JACOMELI, Mara R. M.; BRASILEIRO, Tânia S. A. **Fundamentos da educação integral politécnica**: da teoria à prática. Educ. Soc., Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 473–488, abr.–jun, 2017.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em revista**, Curitiba, v. 1, n. 45, p. 137–152, jul./set. 2012.

NÓBREGA, Simone A.; SILVA, Maria A. da. Programa Mais Educação: ampliando quantidades, garantindo qualidade?. In. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26. , 2013, Recife. **Anais políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação**. Recife: UFPE, 2013. p. 20–37.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, São Paulo. Autores, 2008.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014 – 2024: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DE INDICADORES NO NORDESTE BRASILEIRO

Sandra Fernandes Leite¹

Introdução

Este trabalho parte de um breve histórico do Plano Nacional de Educação (2014–2024) e destaca dentro do Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014–2024) a Meta 6, voltada para o acompanhamento da Educação Integral. Nessa meta são identificadas as estratégias necessárias para sua implementação. Com base nessas estratégias são levantados indicadores e dados socioeconômicos que estruturam uma organização para categorizar a questão da educação integral em uma determinada região do Brasil escolhida, no caso a Região Nordeste. A seguir são organizadas tabelas com os indicadores de estabelecimentos, matrículas e professores associados à educação integral. Para cada indicador, têm-se uma visão de um momento (ano de 2014) e uma visualização da evolução no período de 2011 a 2014, ou seja, quanto aumentou (ou diminuiu) do indicador, ou ainda, seu esforço em aumentar o indicador. Ao comparar essas tabelas, têm-se a possibilidade de observar estados que se destacam ou são similares.

1. O Plano Nacional de Educação (2014–2024)

O atual Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13005/2014, foi enviado ao Executivo em dezembro de 2010, aprovado na Câmara dos Deputados em 2012 e pelo Senado no ano seguinte, onde sofreu modificações e retornou à Câmara para análise final. Foi sancionado

¹ Professora, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: sfleite@unicamp.br.

em 25 de junho de 2014 e teve como um dos principais objetivos a melhoria dos índices educacionais do Brasil.

O plano previa o alcance da meta de investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em duas etapas. Sendo um mínimo de 7% do PIB até o quinto ano de vigência da lei, e os 10% do PIB ao fim do período de dez anos. Ao todo o PNE (2014 – 2024) estabeleceu 20 metas e 254 estratégias a serem alcançadas no final da década com o foco na melhoria da qualidade da educação. Nos compromissos assumidos naquele momento estavam a valorização dos professores, a ampliação da oferta de vagas em creches, educação em tempo integral, reforma do ensino médio e fortalecimento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com a justificativa de que todos os esforços seriam direcionados à superação das desigualdades pela educação.

Em 2016, em mensagem ao Congresso Nacional, o governo federal apresentou como seriam feitos o acompanhamento e a avaliação do PNE aprovado. Tendo como objetivo o monitoramento do PNE (2014 – 2024), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborou e disponibilizou em seu portal o documento Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024): Linha de Base, que apresentou a linha de base e a série histórica dos indicadores selecionados para o monitoramento do atual Plano Nacional de Educação. Importante destacar que o Plano Nacional de Educação se efetiva e se consolida nos estados e municípios. Para tanto, torna-se necessário que seja efetivado o seu monitoramento e avaliação (BRASIL, 2016).

Embora o PNE (2014–2024) tenha estabelecido um diagnóstico inicial da educação no país estabelecendo metas e estratégias para década, é de suma importância analisar e compreender como esse plano nacional de educação se faz presente e coerente nos Planos Estaduais de Educação (PEE) e, ainda mais importante, como se efetivou em metas e estratégias nos Planos Municipais de Educação (PME).

Nota-se que algumas metas e estratégias já apresentam ao longo da década previsões já estabelecidas para o cumprimento da mesma. Ou seja, algumas metas e estratégias já se encontram definidas para serem alcançadas de dois em dois anos, porém algumas metas e estratégias não estabelecem prazos em que possa se avaliar se a

meta está indo em direção de se efetivar ou não. Ao não estabelecer prazos, em tese, o prazo final será 2024 e pode ser que não se avance como esperado. Por esse motivo, é essencial a atenção para avaliação de todas as metas e o ponto de partida é avaliar, no estado e no município, a realidade da meta e o que está sendo planejado para sua efetivação (AGUIAR, 2010; BANDEIRA, 2017).

O monitoramento das metas do PNE permite que a avaliação processual seja realizada de forma a potencializar na construção de documentos que possibilitem nos ajustes necessários para sua efetivação.

2. A Educação Integral

A Educação Integral representa a opção por um projeto educativo integrado, alinhado com a vida, as necessidades e interesses dos alunos. Trata do desenvolvimento intelectual, físico, do cuidado com a saúde, oferecimento de oportunidades para conhecer e valorizar a cultura, sua história e seu patrimônio cultural, de ser responsável ambiental e socialmente, ser um cidadão empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos e capaz de ajudar a sociedade (PORTAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2016). A educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo, não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação. Assim, as orientações do Ministério da Educação para a educação integral apontam que ela será o resultado daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades, que podem e devem contribuir para ampliar os tempos, as oportunidades e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Quando se olha a legislação, o termo “Educação Integral” não fica claro. O que se aproxima do termo pode estar nos itens da

LDB 9.394/1996: Para a Educação Infantil, encontra-se “desenvolvimento integral da criança (art. 29)”. No inciso III do artigo 31, aparece o termo “jornada integral”, termos incluídos pela Lei 12.796 de 2013. Para o Ensino Fundamental, encontra-se no art. 34 “a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e o parágrafo § 2º “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Para o Ensino Médio, não aparece de forma direta o termo. O art. 23 incisos VII e parágrafo “§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017”.

Quando se observa a educação integral nos programas de governo, ela está contemplada nos Programas de Governo como o Mais Educação, o Ensino Médio Inovador, o Plano de Ações Articuladas e o ProInfância. Por ser prática relativamente nova no País, programas em curso, como o Mais Educação, do governo federal, precisam de diagnóstico constante, em busca de evolução permanente (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

3. A Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014–2024)

A Educação Integral é tratada na Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014–2024) e possui uma série de indicadores que permitem o seu acompanhamento. A Meta 6 – Educação Integral – estabelece um indicador que se materializa em: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Para ser considerada uma escola em tempo integral, ela deve ter, pelo menos, um dos seus alunos em jornada média diária de sete horas. Cabe destacar, no entanto, que o conceito de Educação Integral pressupõe a organização de atividades com base em um projeto

pedagógico e não apenas o cumprimento da carga horária. Esta dimensão não é totalmente captada pelo indicador apresentado. Vale destacar que “Educação Integral” não é sinônimo de “apenas mais tempo na escola”. Faz-se necessário propiciar aos alunos matriculados oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

A apuração desse indicador foi possível a partir de 2011, graças ao aperfeiçoamento da metodologia de coleta de informações sobre o contraturno escolar no Censo Escolar com o advento do programa Mais Educação (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

De acordo com o Observatório do PNE (2017), para a efetiva implementação da Educação Integral, são propostas 7 estratégias:

1. **CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS:** Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).
2. **RECURSOS – INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS, MATERIAL DIDÁTICO E FORMAÇÃO:** Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a Educação em tempo integral. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).
3. **AMPLIAÇÃO DO TEMPO:** Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo,

com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

4. **TEMPO DE PERMANÊNCIA:** Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).
5. **ARTICULAÇÃO NO TERRITÓRIO:** Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).
6. **DIVERSIDADE LOCAL:** Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de Educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais. (Contexto – A Meta 6 do PNE tem como objetivo ampliar a oferta de educação em tempo integral. Esse movimento não deve restringir-se somente às cidades, sendo relevante a sua expansão para diferentes localidades. Para tanto, é válido acompanhar os indicadores sobre educação em tempo integral para o campo, as comunidades quilombolas e as comunidades indígenas. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).
7. **TEMPO INTEGRAL PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:** Garantir a Educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Das sete estratégias propostas para efetivar a Educação Integral, pelo menos as estratégias 1 e 2 demandam grande quantidade de

recursos financeiros, como a construção de escolas e a infraestrutura. Ainda assim, as demais estratégias também demandam recursos de pessoal e financeiros. Desta forma, ao fazer um recorte do andamento da Meta 6 em uma dada região do Brasil, é necessário levar em conta o tamanho e riqueza dos estados que a compõe. Como estudo de caso, esse trabalho analisou a Região Nordeste, categorizando os estados da região conforme o tamanho de sua população e de seu produto interno bruto (PIB).

4. Indicadores no Nordeste Brasileiro

O Nordeste brasileiro é composto de nove estados, ocupa 18% do território do Brasil e representa pouco mais de um quarto da população brasileira (27,4%). A renda per capita desses estados é inferior à média nacional, assim como seus índices de desenvolvimento humano municipal (IDHM) e seus índices de desenvolvimento humano municipal de educação (IDHM – Educação), conforme pode ser visto na tabela 1.

Dentro da Região Nordeste, pode-se notar que o Rio Grande do Norte possui a maior renda *per capita*, com R\$ 919,00 (75% da renda média do Brasil) e também possui os maiores IDHM e IDHM Educação e a menor renda é Maranhão com R\$ 575,00 ou 47% da renda média brasileira.

Agregando outros indicadores, pode-se identificar e categorizar estados que tem comportamentos semelhantes. Nota-se a presença de três grupos de estados quando eles são categorizados por seu tamanho de população e tamanho do PIB. Um primeiro grupo é o estado da Bahia, que possui uma população muito maior do que todos os outros estados (mais de 15 milhões de habitantes) e um PIB muito superior (R\$ 224 bilhões). A seguir, um segundo grupo se destaca com estados de tamanho médio – Ceará, Maranhão e Pernambuco – com populações que variam entre seis e nove milhões de habitantes e com PIB que varia de R\$ 77 bilhões a R\$ 155 bilhões. O terceiro grupo é formado pelos estados de Alagoas, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, com população que varia entre dois e quatro milhões de habitantes e possuem PIB variando de R\$ 37 bilhões a 54 bilhões.

Tabela 1 - Comparação e categorização os estados da Região Nordeste com base nos dados de população, rendimento per capita, produto interno bruto e índice de desenvolvimento humano municipal.

	População estimada 2016	% da população estimada em relação ao Brasil	Rendimento nominal mensal domiciliar per capita 2016 (Reais)	% do Rendimento per capita em relação ao Brasil	Produto Interno Bruto - PIB de 2014 (R\$ bilhões)	% do PIB 2014 em relação ao Brasil	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM (2010) - todos médio	IDHM - Educação (2010) - todos médio
Brasil	207.614.438		1.226		5.779		0,727	0,637
Região Nordeste	56.915.936	27,4%	774	63%	804	14%		
Alagoas	3.358.963	1,6%	662	54%	41	0,7%	0,631	0,520
Bahia	15.276.566	7,4%	773	63%	224	3,9%	0,660	0,555
Ceará	8.963.663	4,3%	751	61%	126	2,2%	0,682	0, 615
Maranhão	6.954.036	3,3%	575	47%	77	1,3%	0,639	0,562
Paraíba	3.999.415	1,9%	790	64%	52	0,9%	0,658	0,555
Pernambuco	9.410.336	4,5%	872	71%	155	2,7%	0,673	0,574
Piauí	3.212.180	1,5%	747	61%	38	0,7%	0,646	0,547
Rio Grande do Norte	3.474.998	1,7%	919	75%	54	0,9%	0,684	0,597
Sergipe	2.265.779	1,1%	878	72%	37	0,6%	0,665	0,560

Fonte: Adaptado de (IBGE, 2017); (IBGE, 2016); (PNUD, 2010).

Essa classificação em três grupos permitirá uma melhor compreensão do esforço de cada estado em implementar e avançar com a meta da Educação Integral. Em princípio, estados mais ricos teriam mais oportunidades de expandir sua educação integral do que estados mais pobres. Estados com maior população, por outro lado, também tem que atender mais demandas que estados com populações menores.

As próximas seções tratarão dos indicadores levantados na Meta 6 a respeito de estabelecimentos de ensino, matrículas e professores. Esses três indicadores serão analisados em função dessa categorização dos estados.

5. Indicador: Estabelecimentos de Ensino de Educação Integral

O PNE (2014–2024) estabelece em sua Meta 6 que no mínimo 50% das escolas públicas devem oferecer educação em tempo integral até 2024. Para ser considerada uma escola em tempo integral, ela deve ter, pelo menos, um dos seus alunos em jornada média diária de sete horas. O conceito de Educação Integral pressupõe a organização de atividades com base em um projeto pedagógico e não

apenas o cumprimento da carga horária. Apesar desse indicador não captar plenamente a essa dimensão, são os números que estão disponíveis para a análise da tabela 2.

Tabela 2 - Situação das Escolas da Educação Básica com matrículas em tempo integral em 2014 no Brasil, na Região Nordeste e nos estados.

	Ano de 2014	Total de Estabelecimentos da Educação Básica	Estabelecimentos da Educação Básica com matrículas em tempo integral	% de estabelecimentos de tempo integral
	Brasil	188.673	74.947	39,7%
GRUPO	Nordeste	70.210	24.446	34,8%
1	Bahia	19.137	6.079	31,8%
2	Ceará	8.196	3.889	47,4%
2	Maranhão	12.877	3.321	25,8%
2	Pernambuco	9.631	3.840	39,9%
3	Alagoas	3.220	1.285	39,9%
3	Paraíba	5.602	2.343	41,8%
3	Piauí	5.536	1.402	25,3%
3	Rio Grande do Norte	3.744	1.610	43,0%
3	Sergipe	2.267	677	29,9%

Fonte: Adaptado de (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Ao observar a relação entre os estabelecimentos de Educação Básica e os estabelecimentos da Educação Básica com matrículas em tempo integral, percebe-se que a proporção entre eles para os estados da Região Nordeste fica próxima das proporções do Brasil (39,7%) e do Nordeste (34,8%) em sua maioria, com exceção do Maranhão (25,8%), do Piauí (25,3%) e do Sergipe (29,9%). Quando se olha apenas para a coluna dos estabelecimentos de tempo integral, o grupo 1 (6.079 estabelecimentos) e o grupo 2 (3.321 a 3.889 estabelecimentos) mantém-se proporcionais à relação da tabela 1. Ao olhar para o grupo 3, dois estados aparentam um comportamento diferenciado. A Paraíba salta da média de estabelecimentos que variam de 1.285 a 1.610 para um total de 2.343 estabelecimentos, com 41,8%. O Sergipe fica bem abaixo, com 677 estabelecimentos. São observações ainda muito iniciais e que dependem das demais tabelas a seguir, mas começam a surgir situações que se destacam.

Quando se observa a evolução temporal entre 2011 e 2014, ocorreram crescimentos e decrescimentos no número de estabelecimentos e no número de estabelecimentos de tempo integral no Brasil, no Nordeste e nos Estados. A título de exemplo, podemos observar na tabela 3 que todos os estados tiveram quedas nos estabeleci-

mentos de Educação Básica e aumentos nos estabelecimentos de Educação Integral.

Tabela 3 - Comparação da evolução do número de estabelecimentos entre 2011 e 2014.

	Estabelecimentos	Educação Básica			Educação integral			
		2011	2014	Crescimento ou diminuição	2011	2014	Crescimento ou diminuição	Valor Absoluto
	Brasil	193.047	188.673	-2,30%	51.711	74.947	44,9%	23.236
GRUPO	Nordeste	75.234	70.210	-6,70%	12.282	24.446	99,0%	12.164
1	Bahia	20.358	19.137	-6,00%	2.740	6.079	121,9%	3.339
2	Ceará	8.885	8.196	-7,80%	2.270	3.889	71,3%	1.619
2	Maranhão	13.610	12.877	-5,40%	837	3.321	296,8%	2.484
2	Pernambuco	10.048	9.631	-4,20%	2.685	3.840	43,0%	1.155
3	Alagoas	3.312	3.220	-2,80%	600	1.285	114,2%	685
3	Paraíba	6.203	5.602	-9,70%	1.022	2.343	129,3%	1.321
3	Piauí	6.568	5.536	-15,70%	469	1.402	198,9%	933
3	Rio Grande do Norte	3.932	3.744	-4,80%	1.431	1.610	12,5%	179
3	Sergipe	2.318	2.267	-2,20%	228	677	196,9%	449

Fonte: Adaptado de (OBSERVATORIO DO PNE, 2017).

Pode-se notar que, os estados de Pernambuco e Rio Grande do Norte ficaram com crescimento abaixo da média nacional (44,9%) e da Região Nordeste (99%). Já os estados de Sergipe, Piauí e Maranhão tiveram um aumento expressivo (duas a três vezes) entre 2011 e 2014.

Em relação aos grupos, a Bahia apresenta o maior número absoluto de aumento de estabelecimentos de educação integral, com 3.339. Esse número seria esperado pelo tamanho do Estado, mas sua evolução mostra que o aumento mais que dobrou a quantidade inicial de estabelecimentos em 2011. Olhando para o grupo 2, percebe-se que, apesar do Maranhão ter uma das menores proporções entre estabelecimentos de educação básica e de educação integral conforme visto na tabela 1 (25,8%), na tabela 2 o Maranhão teve o maior aumento em porcentagem (296,8%) e o segundo em número absoluto (2.484), destacando-se em seu grupo que varia de 1.115 a 1.619, demonstrando um esforço de aumentar em quase quatro vezes o seu número de estabelecimentos. Da mesma forma, a Paraíba também se destaca em seu grupo 3, aumentando em 1.321 estabelecimentos no período ou praticamente dobrando seu número de estabelecimentos.

Existem alguns comportamentos que chamam a atenção no grupo 3. Por exemplo, o Rio Grande do Norte apresentou um aumento da ordem de 12,5%, muito inferior ao seu grupo que variou

de 114% a 198% (entre duplicar e triplicar os estabelecimentos). Por outro lado, o Rio Grande do Norte já possuía 1.431 estabelecimentos em 2011, que representavam 43% dos estabelecimentos de educação básica, acima da média da Região Nordeste e do Brasil, conforme foi visto na tabela 1. Pela questão de esforço no grupo 3, o Piauí e o Sergipe triplicaram o número de estabelecimentos, passando de 469 para 1.402 e 228 para 677, respectivamente. É importante não analisar esses números isoladamente. Eles precisam ser agregados e confrontados com outras informações. Mas essa categorização estimula o aparecimento de casos diferentes.

O indicador a seguir mostra a quantidade de escolas da Educação Básica de cada localidade pela proporção de suas matrículas feitas em período integral. Há três níveis de proporção (mais de 50%, mais de 75% e 100% das matrículas) e desagregação por redes. A apuração deste indicador considera o número de alunos matriculados em jornada média diária de sete horas.

Tabela 4 - Comparação da evolução do número de estabelecimentos com mais de 50% de alunos com matrícula na Educação Integral entre 2011 e 2014.

	Mais de 50% dos alunos / Todas as redes	2011 (%)	2011 (absoluto)	2014 (%)	2014 (absoluto)	Crescimento ou diminuição	Absoluto
	Brasil	11,7	21.734	20,8	37.742	73,70%	16.008
GRUPO	Nordeste	4,4	3.275	18,2	12.513	282,10%	9.238
1	Bahia	5,6	1.130	18,6	3.515	211,10%	2.385
2	Ceará	4,7	410	20,7	1.655	303,70%	1.245
2	Maranhão	1,5	206	14,4	1.837	791,70%	1.631
2	Pernambuco	5,9	585	20,8	1.963	235,60%	1.378
3	Alagoas	5,2	168	17,6	553	229,20%	385
3	Paraíba	6,3	380	26,7	1.459	283,90%	1.079
3	Piauí	1,4	91	10	537	490,10%	446
3	Rio Grande do Norte	5,7	219	18,7	679	210,00%	460
3	Sergipe	3,8	86	14,2	315	266,30%	229

Fonte: Adaptado de (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Ao analisar a tabela 4, percebe-se que ela tem um alinhamento e relação direta com a tabela 3 que tratou do total de estabelecimentos da educação integral. O crescimento total dos estabelecimentos se mantém proporcional nos três grupos. O grupo 1 com o aumento de 2.385 estabelecimentos, o grupo 2 variando de 1.245 a 1.631 e o grupo 3, com destaque da Paraíba, com 1.079 estabelecimentos e o restante variando de 229 a 460.

Mantém-se o esforço do Maranhão com um aumento de quase nove vezes (791,7%) e o maior número absoluto depois da Bahia. Também no grupo 3 percebe-se o esforço do Piauí e de Sergipe, quintuplicando e triplicando o número de estabelecimentos, respectivamente. Quando se olha nessa faixa dos estabelecimentos com 50% dos alunos com matrícula na Educação Integral, o Rio Grande do Norte demonstra um esforço semelhante ao restante do grupo, com um aumento de três vezes no número de estabelecimentos.

As tabelas 5 e 6 mostram a evolução dos estabelecimentos à medida que vão aumentando o número de matrículas na Educação Integral. Nelas, começa-se a perceber leves modificações entre os esforços dos estados. Por exemplo, no grupo 2 o Maranhão (com 111) perde lugar para Pernambuco (com 747) e Ceará (com 571). Pode-se inferir a partir dessa comparação, que os esforços do Maranhão foram voltados para iniciar as oportunidades de estabelecimentos com menor número de matrículas (mais de 50%) e os demais estados, possivelmente por já estarem com mais estabelecimentos na casa dos 50%, investiram suas forças no avanço de mais matrículas. Porém, é necessária uma análise mais aprofundada para confirmar essa afirmação. De qualquer forma, é uma indicação de pesquisa.

Tabela 5 - Comparação da evolução do número de estabelecimentos com mais de 75% de alunos com matrícula na Educação Integral entre 2011 e 2014

	Mais de 75% dos alunos / Todas as redes	2011 (%)	2011 (absoluto)	2014 (%)	2014 (absoluto)	Crescimento ou diminuição	Absoluto
	Brasil	9,5	17.710	14,6	26.489	49,6%	8.779
GRUPO	Nordeste	3,3	2.436	10,3	7.080	190,6%	4.644
1	Bahia	4,6	936	12,5	2.350	151,1%	1.414
2	Ceará	2,9	255	10,3	826	223,9%	571
2	Maranhão	0,8	105	1,7	216	105,7%	111
2	Pernambuco	4,1	404	12,2	1.151	184,9%	747
3	Alagoas	3,7	120	9,3	291	142,5%	171
3	Paraíba	5,4	327	14,9	812	148,3%	485
3	Piauí	1	65	4,5	244	275,4%	179
3	Rio Grande do Norte	3	116	8,1	296	155,2%	180
3	Sergipe	3	68	6,9	153	125,0%	85

Fonte: Adaptado de (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

No grupo 3, a Paraíba continua na frente com 485 estabelecimentos. Já no esforço de aumentar o número, o Piauí se destaca ao quase quadruplicar o número de estabelecimentos.

No desafio de atingir os estabelecimentos com 100% dos alunos com matrícula na Educação Integral (tabela 5), destaca-se no grupo 2, Pernambuco com 383 estabelecimentos. No esforço, os estados do grupo 2 ficaram muito próximos, variando de 85,9% a 122,0%, ou seja, praticamente dobrando o número de estabelecimentos. No grupo 3, continua destacando a Paraíba, com 176 estabelecimentos a mais, um aumento de 59,5%.

Tabela 6 - Comparação da evolução do número de estabelecimentos com 100% de alunos com matrícula na Educação Integral entre 2011 e 2014

	100% dos alunos / Todas as redes	2011 (%)	2011 (absoluto)	2014 (%)	2014 (absoluto)	Crescimento ou diminuição	Absoluto
	Brasil	8,4	15.620	10,8	19.686	26,00%	4.066
GRUPO	Nordeste	2,7	1.996	5,1	3.523	76,50%	1.527
1	Bahia	4,2	837	7,4	1.396	66,80%	559
2	Ceará	2	177	4,1	329	85,90%	152
2	Maranhão	0,8	105	1,7	216	105,70%	111
2	Pernambuco	3,2	314	7,4	697	122,00%	383
3	Alagoas	3,2	105	5,2	163	55,20%	58
3	Paraíba	4,9	296	8,6	472	59,50%	176
3	Piauí	0,8	53	1,6	86	62,30%	33
3	Rio Grande do Norte	1,2	47	2,3	84	78,70%	37
3	Sergipe	2,7	62	3,6	80	29,00%	18

Fonte: Adaptado de (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Apenas inter-relacionando as tabelas de 2 a 6, já se percebe que alguns estados chamam a atenção para uma análise mais detalhada. O Maranhão, no grupo 2, por ser um estado de tamanho médio (população e PIB) e a Paraíba (estado de tamanho pequeno em população e PIB). Mas esses dados ainda podem ser analisados em função dos próximos indicadores.

6. Indicador: Matrículas de Ensino de Educação Integral

A Meta 6 do PNE (2014–2014) estabelece que pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica sejam atendidos em tempo inte-

gral até 2024. Para acompanhar essa meta, foi elaborado pelo Todos Pela Educação um indicador que compara o número de matrículas em tempo integral na rede Pública ao total de matriculados na Educação Básica pública. A apuração deste indicador considera o número de alunos matriculados em jornada média diária de, pelo menos, sete horas. Entre 2011 e 2014, ocorreram crescimentos no número de matrículas de tempo integral no Brasil, no Nordeste e no Estado, conforme a tabela 7.

Tabela 7 - Comparação da evolução do número de matrículas em tempo integral entre 2011 e 2014.

	Matrículas em tempo Integral na Educação Básica	2011	2014	Crescimento ou diminuição	Absoluto
	Brasil	3.925.072	7.280.830	85,50%	3.355.758
GRUPO	Nordeste	802.579	2.575.679	220,90%	1.773.100
1	Bahia	164.744	620.585	276,70%	455.841
2	Ceará	189.268	454.780	140,30%	265.512
2	Maranhão	56.905	338.282	494,50%	281.377
2	Pernambuco	181.297	465.498	156,80%	284.201
3	Alagoas	36.034	119.616	232,00%	83.582
3	Paraíba	50.502	242.757	380,70%	192.255
3	Piauí	27.197	116.587	328,70%	89.390
3	Rio Grande do Norte	80.514	159.785	98,50%	79.271
3	Sergipe	16.118	57.789	258,50%	41.671

Fonte: Adaptado de (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Ao observar a tabela 7 em seus três grupos, percebe-se a manutenção da proporcionalidade entre eles para o número absoluto do crescimento de matrículas. O grupo 1 com 455.841, o grupo 2 com valores variando entre 265.512 a 284.201 matrículas. O grupo 3, com exceção da Paraíba (192.255), varia de 41.671 até 83.582 matrículas. Quanto ao esforço no grupo 2, percebe-se um alinhamento com as análises anteriores, com o Maranhão passando de 56.905 para 338.282, um aumento de quase seis vezes. A Paraíba se destaca no grupo 3 tanto em esforço quanto em número absoluto, passando de 50.502 para 242.757, um aumento de quase cinco vezes.

O Rio Grande do Norte teve o menor aumento no período com 98,5%. Ainda assim, dobrou o número de matrículas e o número absoluto está na média do seu grupo. Possivelmente, associado

com a questão anterior sobre o crescimento do número de estabelecimentos.

7. Indicador: Professores de Ensino de Educação Integral

A Meta 6 do PNE estabelece em suas estratégias a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola para contemplar a educação integral. Ao elencar os dados de professores do ensino de Educação Integral, percebe-se que nos estados do Nordeste a grande maioria dos professores concentra-se em um único estabelecimento, variando de 88% a 95%, conforme mostra a tabela 8.

Tabela 8 - Porcentagem de professores de alunos matriculados em tempo integral por quantidade de escolas em que lecionaram na Rede Pública em 2013

	Ano de 2013	1 estabelecimento		2 estabelecimentos		3 ou mais estabelecimentos		Total de Docentes de tempo integral	Total de Docentes	% de docentes de tempo integral
	Brasil	92,70%	544.132	6,80%	39.877	0,50%	2.830	586.839	2.148.023	27%
GRUPO	Nordeste	93,20%	156.502	6,40%	10.818	0,40%	648	167.968	619.358	27%
1	Bahia	95,30%	36.000	4,50%	1.703	0,10%	56	37.759	155.463	24%
2	Ceará	93,50%	29.677	6,10%	1.927	0,40%	120	31.724	94.163	34%
2	Maranhão	94,40%	18.752	5,40%	1.077	0,20%	36	19.865	96.865	21%
2	Pernambuco	92,80%	26.739	6,90%	1.988	0,30%	98	28.825	90.473	32%
3	Alagoas	93,30%	7.626	6,30%	514	0,50%	37	8.177	32.594	25%
3	Paraíba	92,30%	14.830	7,30%	1.168	0,40%	69	16.067	48.555	33%
3	Piauí	91,00%	7.515	8,40%	692	0,70%	55	8.262	44.314	19%
3	R. G. Norte	88,10%	11.230	10,90%	1.386	1,10%	136	12.752	34.686	37%
3	Sergipe	91,10%	4.133	8,00%	363	0,90%	41	4.537	22.245	20%

Fonte: Adaptado de (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Ainda que todos os estados tenham os professores concentrados em um estabelecimento, o estado que apresenta a porcentagem menor (88,1%) é o Rio Grande do Norte. Mas ao relacionar o total de docentes e o total de docentes da educação integral, percebe-se que o Estado tem a maior quantidade de educadores em tempo integral em relação aos outros estados, chegando a 37% do total de professores, uma média bem superior à nacional e a da Região

Nordeste. No grupo 3 também continua a se destacar a Paraíba, com 16.067 docentes de educação integral, maior número absoluto para o grupo.

Ao comparar os crescimentos do número de professores de alunos matriculados em tempo integral, destaca-se mais uma vez no grupo 2, o Maranhão, com um aumento de quase três vezes (215%) e o maior número absoluto (13.549 professores) depois da Bahia. Essa observação está alinhada com as análises realizadas nas tabelas anteriores. No grupo 3, novamente se destaca a Paraíba com um aumento de 8.483 professores, praticamente dobrando o seu número, conforme a tabela 9.

Tabela 9 - Crescimento do número de professores de alunos matriculados em tempo integral que lecionaram na Rede Pública entre 2011 e 2013

	Professores de alunos matriculados em tempo integral 2013	2011	2013	Crescimento ou diminuição	Absoluto
	Brasil	417.285	586.839	41%	169.554
GRUPO	Nordeste	98.819	167.968	70%	69.149
1	Bahia	17.599	37.759	115%	20.160
2	Ceará	22.270	31.724	42%	9.454
2	Maranhão	6.316	19.865	215%	13.549
2	Pernambuco	21.834	28.825	32%	6.991
3	Alagoas	4.837	8.177	69%	3.340
3	Paraíba	7.584	16.067	112%	8.483
3	Piauí	4.090	8.262	102%	4.172
3	R.G. do Norte	12.760	12.752	0%	-8
3	Sergipe	1.529	4.537	197%	3.008

Fonte: Adaptado de (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Duas situações diferenciadas estão presentes no grupo 3. O Rio Grande do Norte mostra uma pequena redução (oito professores). Na prática, ficou estável seu número de professores. Se observarmos em mais detalhes em 2011, esse número de professores já era elevado (12.760) para seu grupo que variava de 1.529 a 7.584 professores. O Sergipe mostra um esforço em elevar seu número de professores em quase três vezes, passando de 1.529 para 4.537. Esse esforço também pode ser visto no número de matrículas (tabela 7) e de estabelecimentos (tabela 3) do Sergipe.

Discussão e Considerações finais

Esse trabalho realizou uma análise dos indicadores de andamento da Meta 6 – Educação Integral – do Plano Nacional de Educação (2014–2024), utilizando uma proposta de como organizar esses indicadores dentro de um recorte territorial (Região Nordeste), relacionando-os com outras informações como população, renda e produto interno bruto, com vistas a categorizar situações similares. No caso estudado foi assumido que a Educação Integral, conforme suas estratégias de implementação, é uma meta que demanda certa quantidade de recursos financeiros. Isso determinou a divisão em três grupos de estados pelo seu tamanho (população) e riqueza (Produto Interno Bruto). Dessa forma foi possível destacar estados como a Bahia, o Maranhão e a Paraíba dentro das três categorias ou grupos de estados. Foi possível destacar esses estados através da observação de um cenário em uma determinada data (ano de 2014) para os indicadores estabelecimento, matrícula e professores. Também foi possível determinar, o esforço de aumento dos indicadores (comparação entre os anos de 2011 e 2014) para os mesmos indicadores.

Ao se destacar esses estados, pode-se empreender uma investigação mais detalhada em seus Planos Estaduais de Educação para identificar em detalhes que ações estão impulsionando esses crescimentos. Mais ainda, utilizando o mesmo método, pode-se categorizar os municípios dentro desses estados conforme os mesmos critérios de tamanho e renda, destacar um conjunto de municípios e analisar seus planos municipais de educação. Essa proposta de abordagem pode ser adaptada para qualquer região do Brasil e usar mais indicadores conforme a meta escolhida.

Também foi possível identificar situações muito particulares, como no caso do Rio Grande do Norte, que já apresentava avanços na Educação Integral em 2011 e no caso do Sergipe que, apesar dos números absolutos serem pequenos em relação aos outros estados, mostrou um grande aumento nos indicadores.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S. AVALIAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001–2009: QUESTÕES PARA REFLEXÃO. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707–727, jul.–set. 2010.

BANDEIRA, Claudia. **A avaliação educacional no Plano Nacional de Educação _ PNE**. Disponível em: <www.deolhonospianos.org.br>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL, MEC. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001: **Aprova o Plano Nacional de Educação 2001–2010**. Brasília, 2001.

_____. **Legislação Brasileira Sobre Educação**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009. (Série legislação; n.12). Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2388/legislacao_brasileira_educacao.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 abr. 2011.

_____. Presidente (Dilma Rousseff). **Mensagem ao Congresso Nacional**, 2016 (recurso eletrônico): 2º Sessão Legislativa Ordinária da 55ª Legislatura – Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanheoplanalto/mensagemaocongresso/mensagem-ao-congresso-nacional-2016-v2.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

IBGE. **Estados@**. 2017. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

IBGE. **Contas Regionais 2014: cinco estados responderam por quase dois terços do PIB do país**. 2016. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=3315>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **META 6**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6educacaointegral/indicadores.br>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2010**. Disponível em:

<<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-uf-2010.html>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

PORTAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação Integral**.

Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO MARCO LEGAL

Debora Cristina Jeffrey¹

A educação integral no Brasil enquanto política nacional tem se configurado como uma proposição e iniciativa de caráter pedagógico, que objetiva favorecer a ampliação da jornada escolar, bem como a formação integral de crianças e jovens da educação básica. A iniciativa fomenta o debate acerca dos objetivos, da função social, do processo de ensino e aprendizagem, da organização curricular e escolar, no que se refere ao tempo e espaço destinados ao processo formativo da população escolar.

Embora a política nacional de educação integral se legitima nos anos 2000, no Brasil, especialmente em virtude de sua inserção na legislação nacional: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014, Plano de Desenvolvimento da Educação – Compromisso Todos pela Educação – Decreto nº 6.094/2007, Programa Mais Educação – Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24/04/2007; Decreto 7.083/2007, a garantia de ampliação de jornada escolar e formação integral não é recente.

Para Cavaliere e Coelho (2002), a relação entre a educação e o tempo se faz necessária, quando se concebe uma educação transformadora e se almeja constituir um modelo de organização escolar vinculado a um projeto educacional efetivamente democrático. Na análise de Gallo (2002), além do caráter democrático, a educação integral poderia ser compreendida como uma possibilidade de abandono do modelo hegemônico de transmissão de informações e valorização de um processo educacional que privilegie a curiosidade, a bus-

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP e Professora Associada I da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: debo-ra.jeffrey@gmail.com

ca, a construção de saberes por indivíduos atentos às necessidades contemporâneas.

Ainda de acordo com Gallo (2002), a educação integral prescinde de alguns elementos norteadores, com destaque para: o caráter permanente, uma vez que o ser humano encontra-se em processo de mudança e construção; o estabelecimento de inter-relações entre os diferentes saberes pelo educando; e a articulação entre a individualidade e a coletividade. Esses elementos destacados por Gallo (2002) favoreceriam a prática de uma proposição de educação integral, pautada em três instâncias básicas: *a educação intelectual, a educação física, a educação moral e a educação profissional*, mediante a politecnia.

Diferentemente da concepção de educação integral pautada na politecnia e formação humana permanente, conforme descreveu Gallo (2002), no Brasil, entre os anos de 1930, as proposições de educação integral sofrem influência direta do *movimento escolanovista*, tendo em Anísio Teixeira, um de seus principais percussores. Na análise de Chaves (2002, p. 51), a propositura de educação integral, naquele momento histórico, constituiu-se pela combinação de práticas educacionais menos modernas, mas que se acomodavam às novas exigências pedagógicas: “[...] há que considerar que a implantação das inovações pedagógicas não impuseram uma ruptura abrupta com o que havia antes, mas ao contrário, a sua convivência com alguns aspectos educacionais que já existiam nas escolas”.

Portanto, é através do marco legal que a trajetória da política de educação integral no Brasil pode ser destacada, desde os anos de 1980: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, Plano de Desenvolvimento da Educação – Compromisso Todos pela Educação – Decreto 6.094/201, Plano Nacional de Educação n.13.005/2014, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007), Financiamento da Educação Integral via Portaria 873 (2010).

A Constituição Federal de 1988, mesmo não descrevendo o conceito em seu texto sobre educação integral, aponta no artigo 205, que a educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade. No artigo 206 é citada a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a educação integral, que preconiza a intersetorialidade como eixo fun-

damental das ações educativas. O artigo 227 afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação.

Na redação da Emenda Constitucional nº 65, de 2010, descreve que:

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente ou Lei nº 9089, promulgado em 1990, também reforça a educação integral. O artigo 53 mostra que toda criança e todo adolescente têm direito à uma educação que o prepare para seu desenvolvimento pleno, para a vida em uma perspectiva cidadã e o qualifique para o mundo do trabalho. No artigo 59º, diz que os municípios, estados e União devem facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer. O que indiretamente traz na visão dos idealizadores o conceito de educação integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9394, promulgada em 1996, nos artigos 34 e 86 descrevem que o ensino fundamental seja oferecido em tempo integral de forma progressiva. No artigo 2º afirma que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e prepará-lo para exercer sua cidadania, o que também prevê uma educação que dialogue com os diversos setores da sociedade.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, dentre as ações de melhoria inclusas estava o Programa Mais Educação, que previa a ampliação da educação em tempo integral no país, atuando como um indutor de um programa de educação integral para todas as escolas brasileiras. Dentre as metas, sobre a Educação Fundamental que previa um modelo de educação em turno integral. As escolas de tempo integral deveriam ser destinadas especialmente às crianças de família com baixa renda. O PNE previa também a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado após a aprovação do Decreto nº 6.253, de 13/11/2007, teve a Portaria nº 873 do mesmo ano, vinculada à destinação de recursos, ao prever o financiamento para a implantação da educação integral.

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 25 de junho de 2014, descreve a Educação Integral, como modalidade da educação e uma meta a ser atingida em todo o país. Na meta 6, prevê a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil. Na meta 1 sobre a educação infantil, há o estímulo a um ensino infantil em tempo integral para todas as crianças de até cinco anos.

O marco legal acima apontado tem apresentado a educação integral como uma medida que visa promover a melhoria da qualidade de ensino, tornando os espaços, dinâmicas e sujeitos como objetos de aprendizagem, tendo em vista, a universalização da educação básica, no Brasil. Neste sentido, diferentemente dos anos de 1930, em que houve ênfase em aspectos pedagógicos, questões como reorganização curricular, não fragmentação dos tempos, espaços e campos de saber, autonomia na construção dos percursos de aprendizagem, articulação comunitária e participação das famílias na gestão e operacionalização das instituições de ensino são enfatizadas como elementos essenciais para as proposições de educação integral, na última década.

1. A Educação integral no Brasil: marco legal

A política de educação integral, a partir do marco legal recente, também tem sido vinculada à educação de jornada ampliada, sendo que essa nomenclatura, em alguns momentos têm sido utilizada como sinônimo ou em outros para retratar a questão da formação integral do aluno (educação integral) e a ampliação do tempo escolar (educação de jornada ampliada). Abaixo, seguem os marcos legais que as fundamentam:

Quadro 1 – Marco Legal – Educação Integral (1996 a 2014)

Ano	Legislação	Conteúdo
1996	<u>Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996</u>	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
2007	<u>Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007</u>	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.
2007	<u>Portaria Normativa Interministerial nº19, de 24 de abril de 2007</u>	Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando à construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares.
2007	<u>Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007</u>	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
2007	Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.
2009	<u>Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009</u>	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.
2009	<u>RESOLUÇÃO/CD/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009</u>	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

Continua

Quadro 1 – Marco Legal – Educação Integral (1996 a 2014)

Continuação

Ano	Legislação	Conteúdo
2009	Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009	Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.
2009	RESOLUÇÃO/CD/FNDE nº 67, de 28 de dezembro de 2009	Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.
2010	Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.
2010	PORTARIA FNDE nº 873, de 1º de julho de 2010	Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011
2011	Passo a Passo Mais Educação 2011	O Passo a Passo do Programa Mais Educação apresenta um conjunto de orientações para a organização da escola no processo de implementação da educação integral, de forma a atender ao desafio de vincular aprendizagem e vida.
2012	RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
2012	Portaria do Ministério da Educação nº 798, de 19 de Junho de 2012	Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue.
2013	Portaria Conjunta MEC/SEB/SECADI nº 71, de 29 de novembro de 2013	Institui o Comitê Gestor do PDDE Interativo e dá outras providências.

Quadro 1 – Marco Legal – Educação Integral (1996 a 2014)

Conclusão

Ano	Legislação	Conteúdo
2013	RESOLUÇÃO/CD/FNDE nº 34, de 6 de setembro de 2013	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.
2013	<u>RESOLUÇÃO/CD/FNDE nº 40, de 16 de outubro de 2013</u>	Altera o Parágrafo 5º do Artigo 4º da Resolução nº 34, de 6 de setembro de 2013 que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.
2014	<u>Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014</u>	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
2014	Manual Operacional de Educação Integral 2014	Orientações para a participação das escolas públicas do Ensino Fundamental no Programa Mais Educação. Lista as atividades fomentadas pelo programa, organizadas por Macrocâmpos.

Fonte: site do Ministério da Educação, acesso 17 de fevereiro de 2016.

Esse arcabouço de 19 legislações constituiriam as bases normativo-jurídicas que fundamentam a política de educação integral no país. Contudo, é a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e o Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que fixam e estabelecem definições mais precisas e indicam formas de organização administrativa e pedagógica referentes à educação integral no país, através do Programa Mais Educação.

O referido Decreto define no Artigo 1º que:

§1ª Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§2ª A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

Neste sentido, observa-se que a educação em tempo integral refere-se à ampliação da jornada escolar e as possibilidades de oferta de atividades em espaços escolares e não escolares. Já a Portaria Interministerial nº 17 de 2007 aponta a finalidade do Programa, no Artigo 2º:

I – apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II – contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III – oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

O Manual Operacional Educação Integral produzido pelo MEC, no ano de 2014, deixa claro o papel do Programa, enquanto

uma estratégia do Governo Federal de indução para a ampliação da jornada escolar e a organização escolar, na perspectiva da educação integral, ao pressupor uma aprendizagem vinculada à vida e aos interesses de crianças e adolescentes, ao reconhecer as múltiplas dimensões do ser humano, bem como a peculiaridade do desenvolvimento que os envolvem (BRASIL, 2014, p. 4).

No Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010 define-se no Artigo 3º (inciso I) que um dos objetivos do Programa Mais Educação é formular uma política nacional de educação básica em tempo integral. No entanto, a efetividade do Programa deve ser desenvolvida, de acordo com o Artigo 4º em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica.

No caso específico dos Estados, Municípios e do Distrito Federal que aderirem ao Programa, a Portaria Interministerial nº 17 de 2007, destacou entre as suas atribuições, no Artigo 8º (incisos de I a IV) que devem:

I – articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas;

II – articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas às finalidades estabelecidas no artigo 2º desta Portaria;

III – mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e

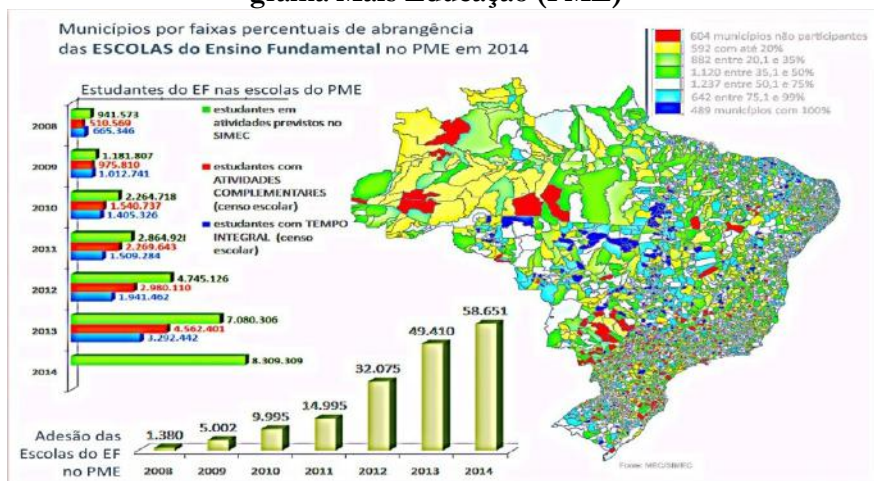
IV – colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa.

As atribuições dos entes federados (Estados e Municípios) no que se refere a implementação da Política de Educação Integral e adesão ao Programa Mais Educação, conferem o caráter descentralizador e intersetorial das propostas, pois de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2009), haveria necessidade de envolvimento dos gestores das três esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal) para que a mesma obtivesse êxito.

[...] Portanto o primeiro princípio para levar a cabo um programa intersetorial, em tempos de incerteza, consiste na construção de recursos de poder e legitimidade, uma vez que será exigido algum grau de inovação do ponto de vista da gestão de cada agente institucional envolvido. A intersetorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009, p. 25).

A intersetorialidade das medidas, portanto, favoreceu a adesão ao Programa Mais Educação por municípios brasileiros, conforme indica o Quadro 2.

Quadro 2 – Abrangência de escolas e municípios com adesão ao Programa Mais Educação (PME)



O quadro 2, ao destacar a abrangência do total de escolas participantes do Programa Mais Educação por município, delimita o protagonismo deste ente federado. Fato já evidenciado no estudo de Menezes e Leite (2012), que resultou de um mapeamento de experiências de educação em jornada ampliada no ensino fundamental, em municípios brasileiros, com vistas a subsidiar a proposição de políticas públicas voltadas para a educação em tempo integral, em nível nacional.

Menezes e Leite (2012, p.55), consideraram neste estudo, que a jornada escolar seria entendida como o tempo diário de permanência dos alunos na escola ou em atividades escolares, organizada em até três tipos de configuração: jornada regular, jornada ampliada e de tempo integral. O referido estudo evidenciou que, houve um crescimento significativo de municípios que implementaram a jornada ampliada, desde o ano de 2008, favorecendo a consolidação da proposta enquanto política pública.

2. A intersetorialidade como proposição indutora do Programa Mais Educação

No caso das experiências estaduais, conforme dados apresentados no Observatório do PNE (2016), o ensino fundamental indicou o maior avanço de matrículas em todos os estados, no ano de 2014.

Tabela 1 – Matrículas em tempo integral – escolas públicas no Brasil

Escolas Públicas com matrículas em tempo Integral (%) – Ano 2014			
Estados	Ed. Infantil	Ens. Fundamental	Ensino Médio
Acre	7,1	22,5	11,9
Alagoas	14	45,5	10,2
Amapá	1,8	16,7	7,3
Amazonas	2,3	20,4	35,2
Bahia	12,8	31,9	17,8

Continua

Tabela 1 – Matrículas em tempo integral – escolas públicas no Brasil

Continuação

Escolas Públicas com matrículas em tempo Integral (%) – Ano 2014			
Estados	Ed. Infantil	Ens. Fundamental	Ensino Médio
Ceará	9,6	65,2	48,1
Distrito Federal	13,9	51	22,8
Espírito Santo	27,4	33,4	16,6
Goiás	37,4	58	17
Maranhão	2,7	28,7	8,5
Mato Grosso	32,1	48,2	15,3
Mato Grosso do Sul	51,1	43,2	33,1
Minas Gerais	37,4	41,3	4,8
Pará	3,2	25,9	8
Paraná	54,6	38	14,5
Pernambuco	9,4	46,2	47,7
Piauí	2,2	28,9	27,3
Rio de Janeiro	38,4	46,6	19,4
Rio Grande do Norte	7,3	56,8	27,9
Rio Grande do Sul	38,6	41,8	11,2
Rondônia	20,6	32,8	42,4
Roraima	8,1	9,2	3,8
Santa Catarina	54,8	37,3	28,9
São Paulo	57,9	35,3	10,7
Sergipe	8,6	33,9	9
Tocantins	22,6	58,9	48,7

Fonte: Observatório do PNE (2016)

A Tabela 1 indica a adesão expressiva dos estados à Educação Integral, já que somente 7 estados brasileiros (Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Pará, Piauí e Roraima) possuíam em 2014, adesão inferior à 30% do total de escolas à Educação Integral.

Neste sentido, observa-se que a educação em tempo integral refere-se à ampliação da jornada escolar e as possibilidades de oferta de atividades em espaços escolares e não escolares.

O Programa Mais Educação tem apontado o estabelecimento de diretrizes, atribuição de funções entre os entes federados, assegurando a efetividade da Educação Integral, com base no estabelecimento de políticas intersetoriais, descentralizadas em que a territorialidade favoreça a articulação institucional e a cooperação técnica (BRASIL, 2009).

Embora a política de Educação Integral, para se estabelecer em estados e municípios brasileiros, tenha previsto a constituição de um Fórum Interministerial e de um Comitê Metropolitano com o intuito de articular as ações dos governos (federal, estadual e municipal), instituições sem fins lucrativos que representam a sociedade civil organizada, tem tido destaque no desenho, formulação e implementação de diversas propostas. Entre as instituições sem fins lucrativos e com grande influência nesse processo, pode-se indicar:

Figura 1 – Instituições sem fins lucrativos no âmbito do Programa Mais Educação



Fonte: Consulta aos sites das instituições (2016)

Essas instituições sem fins lucrativos destacam-se pela presença em estados e municípios mediante assessoria técnica, formação de educadores, desenvolvimento de plataformas educacionais, auxílio na elaboração da política de Educação Integral.

Assim, o Programa Mais Educação tem se efetivado pela configuração de concepções de Educação Integral que foram firmadas por essas instituições sem fins lucrativos, que mediante parcerias e convênios firmados junto aos municípios e estados, estabelecendo

a constituição de uma rede de instituições que passam a assessorar e difundir princípios e diretrizes comuns, já que as ações são coordenadas entre a própria rede, que auxiliam, compartilham e implementam medidas que constituem a definição de uma agenda nacional, no que se refere à Educação Integral.

Identifica-se, a partir do estudo a abrangência nacional da proposta, uma normatização que pauta-se na intersetorialidade, participação da sociedade civil organizada e em uma concepção de educação integral que visa a melhoria da qualidade de ensino cujo argumento apresenta certa dualidade, ao legitimar um discurso vinculado às propostas pedagógicas contra-hegemônicas (histórico- crítica), mas com orientações pragmáticas que têm vinculação à propostas pedagógicas hegemônicas (libera/social democracia). Este fato, contribui para a diversidade de interpretações normativas e projetos educacionais entre os entes federados que nem sempre se articulam às proposições do Governo Federal.

Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARRETTO, E. S.. “Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade”. **Estudos em avaliação educacional**. n. 44, p. 493–506, set/dez 2009.

CASTRO, Adriana; LOPES, Roseli. “A escola de tempo integral: desafios e possibilidades”. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259–282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. “Escolar de tempo integral versus alunos em tempo integral” In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51–63, abr. 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro do a anos 30. In: COIMBRA, L. M. C.C; CAVALIERE, A. M (org.).

- Educação brasileira e (m) tempo integral.** São Paulo: Vozes, 2002, p. 43–59.
- COIMBRA, L. M. C.C; CAVALIERE, A. M (org.). **Educação brasileira e (m) tempo integral.** São Paulo: Vozes, 2002.
- GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. COIMBRA, L. M. C.C; CAVALIERE, A. M (org.). **Educação Brasileira e (m) tempo integral.** São Paulo: Vozes, 2002, p. 13–42.
- JANN, W; WEGRICH, K. Theories of policy cycle. In: FISHER, F; MILLER, G. J; SIDNEY, M (edit). **Handbook of public policy analysis: theory, politics, and methods.** New York: CRC Press/Taylor & Francis Group, 2007, p. 42–62.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 – ISSN: 1676–2584 190. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2013.
- MENEZES, J. S. S.; LEITE, L.H.A. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. **Em Aberto**, Brasília, v.25, n.º 88, p. 1– 214, jul./dez.2012.
- NUNES, Clarice. “Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 9–40, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400002&lng=pt&nrm=iso>, <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400002>>. Acesso em: 15 ago. 2013.
- _____. “Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil”. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.
- PARENTE, C. M. D. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, v.41, n.3, p. 563–586, set./dez. 2016.
- SHIROMA, E; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico–metodológico para a

análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, p. 427–446, jul./dez. 2005.

SOUZA, Valéria **Mesa Redonda: Escola de Tempo Integral: política, gestão e práticas educacionais** Campinas, SP: Faculdade de Educação, UNICAMP, Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional, 23 de maio de 2015. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/simplage/slides_valeria_souza.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

CAPÍTULO 5

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E A BIBLIOTECA PÚBLICA ESCOLAR

Raimundo Solano Lira Pereira¹
Anselmo Alencar Colares²

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir as referências feitas à biblioteca pública – diretas ou indiretas – em três textos sobre a educação integral no Brasil: (I) a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007; (II) o Decreto nº 7.083/2010; e (III) o Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada na Região Norte. No primeiro momento, serão definidas e descritas as diretrizes gerais que regem a implantação e a implementação da Educação Integral no Brasil, previstas nos três documentos legais referenciados, observando-se sua contextualização histórica e alcance de suas ações, as articulações entre os entes federativos para implementação dessas políticas, estabelecendo-se seus preceitos conceituais e fundamentais; no segundo momento, serão elencadas as possíveis referências às bibliotecas localizadas nos espaços das escolas e as localizadas no entorno das escolas; e, no terceiro momento, será ana-

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr/Ufopa). Integrante do Projeto “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica” (Unicamp/Unir/Ufopa), Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad). E-mail: solanolira.pereira@gmail.com

² Doutor e Pós-Doutor em Educação pela Unicamp. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Integrante do Projeto “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica” (Unicamp/Unir/Ufopa), Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), Edital nº 071/2013. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr/Ufopa). E-mail: anselmo.colares@ufopa.edu.br

lisado como a biblioteca pública poderia ser utilizada em benefício dos alunos e das políticas de educação integral, no contexto da contemporaneidade, no quadro da Sociedade da Informação, considerando ainda os desafios com os quais as bibliotecas se deparam na atualidade e a necessidade de prover condições adequadas para seu bom funcionamento, tendo em vista as mudanças ocorridas na escrita e na disponibilização de livros e o surgimento de diversos suportes.

1. Marcos legais da educação integral no Brasil

a) Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007

A Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, editada pelos Ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura, institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Já no preâmbulo da Portaria, fixa-se a percepção sobre a abrangência da educação integral seguida no documento: “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais[...]”. Ademais, nesse mesmo preâmbulo, (I) firmam-se as dimensões das políticas voltadas para a promoção da “cidadania” e “inclusão social”, com o devido planejamento territorial das ações intersetoriais e o “papel das atividades pedagógicas socioeducativas no contraturno escolar à prevenção de ruptura de vínculos familiares de crianças e adolescentes”; (II) reconhece-se a “necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento”.

No capítulo I da Portaria, são elencados os objetivos (art. 1º) e as finalidades (art. 2º) do Programa. São objetivos centrais: I) instituir o Programa; e II) contribuir para a formação integral dos destinatários do Programa (crianças, adolescentes e jovens), mediante arti-

culação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, processos e conteúdos educativos, devendo a implementação do programa ocorrer nas escolas e em *outros espaços socioculturais*, mediante a realização de “ações socioeducativas no contraturno escolar” (Parágrafo único do art. 2º), incluindo outros campos do saber e mobilizando para a “melhoria do desempenho educacional”.

Como finalidades, o Programa Mais Educação, em linhas gerais, sustenta: I) a ampliação do tempo e do *espaço educativo* e a extensão do ambiente escolar, devendo as atividades ocorrer no contraturno escolar; II) a redução dos insucessos do aluno (evasão, reprovação, distorção da idade/série), mediante ações pedagógicas que visem ao rendimento e ao aproveitamento escolar; III) o oferecimento de atendimento educacional especializado aos seus destinatários; IV) as ações destinadas à proteção social das crianças, adolescentes e jovens; V) a formação de sujeitos em todas as suas dimensões, aproximando ambiente educacional da diversidade cultural e promovendo interação em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, com vistas ao desenvolvimento humano, à cidadania e a solidariedades; VI) a maior interação e aproximação da escola com *seu entorno*, integrando os *equipamentos sociais* e comunitários e a vida escolar; e assistências aos entes federados.

Nos arts. 4º e 5º, há a previsão de participação articulada, para execução do Programa, das ações do Governo Federal, por meio dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura e do Esporte, dos estados, Distrito Federal e municípios, implementadas por meio de articulação institucional e cooperação técnica, capacitação de gestores, projetos de implementação de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Já no art. 6º da Portaria, são estabelecidas as diretrizes para o apoio a projetos e ações que preveem: o fomento a projetos e ações de políticas sociais e ações socioeducativas gratuitas; *ampliação* do tempo e do *espaço educativo* de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora; a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades; integração de atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes; a capacitação de gestores locais; a formação, a expressão e o protagonis-

mo de crianças, adolescentes e jovens; a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada; a geração de conhecimentos e tecnologias sociais; metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis; e a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, entre outros.

Segundo Cavaliere (2007, p. 1016),

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

De forma geral, e mesmo que não sejam citadas de forma direta na Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, as bibliotecas públicas, escolares ou não, podem, com grandes vantagens para as políticas que tratam da implementação da educação integral no Brasil, contribuir com as atividades exigidas e as articulações previstas na Portaria, considerando que elas podem ser tomadas, pelas funções sociais que exercem na sociedade, como “espaços socioculturais” onde o Programa deve ser também implementado e em espaços com vantajosas funções educativas, inclusive de contraposição às imposições ideológicas patrocinadas pela escola ou à imposição da ação pedagógica de um “arbitrário cultural” estabelecido e dominante:

[...] numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 36)

Contudo, tal qual prevê uma das finalidades do Programa, a escola deverá proporcionar maior aproximação com o seu entorno,

num esforço concentrado pela integração de “equipamentos sociais”, podendo ser, nessa perspectiva, pensada a possibilidade de a biblioteca ocupar o espaço dessa integração e ser um local relevante dessa ampliação do espaço educativo consagrado tradicionalmente às escolas.

b) *Decreto nº 7.083/2010*

Editado pelo presidente Lula em 27 de janeiro de 2010, no exercício de seu segundo mandato (1º: 2003–2006; 2º: 2007–2010), o Decreto nº 7.083, como texto regulamentador que juridicamente o caracteriza³, regulamenta o art. 34 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; e a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. São oito artigos que dispõem sobre o Programa Mais Educação, do Governo Federal, programa que tem como finalidade “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (art. 1º), destacando, assim, a melhoria do aprendizado. Nesse sentido, cumpre registrar que o governo reconhece a situação precária da educação básica da escola pública e tenta minimizar essa situação com a finalidade de “contribuir”, utilizando-se de dois instrumentos: (I) ampliação do tempo de permanência dos alunos que o documento pretende alcançar, este tempo como garantia da eficácia dos efeitos práticos do Decreto; (II) oferta da educação básica em tempo integral, esta como instrumento de efetivação da ampliação do tempo de permanência.

O art. 1º do Decreto nº 7.083/2010 apresenta três parágrafos, que o detalham e o especificam. No § 1º, o documento define *educação básica em tempo integral* como “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.”; no § 2º, estabelece que a ampliação da jornada diária será obtida com o

³ Para Meirelles (1990, p. 117), “Decretos, em sentido próprio e restrito, são atos administrativos da competência exclusiva dos chefes do Executivo, destinados a prover situações gerais ou individuais, abstratamente previstas de modo expresse, explícito ou implícito pela legislação.”

“desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.”; e, no § 3º, prevê os *locus* de desenvolvimento das atividades a serem ofertadas pela escola: (I) “no espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola”; (II) ou “fora dele”, isto ocorrendo com “orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos *equipamentos públicos* e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.”

O art. 2º do referido Decreto estabelece, em sete incisos, no âmbito do Programa Mais Educação, os princípios que regem a educação integral:

I – a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II – a constituição de *territórios educativos* para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com *equipamentos públicos* como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III – a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV – a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V – o incentivo à criação de *espaços educadores sustentáveis* com a *readequação dos prédios escolares*, incluindo a acessibilidade e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI – a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na

formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII – a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

No que refere à ampliação dos espaços relativos à proposta fundamental da educação integral, segundo Canário (2004, p. 56):

As noções de “território” e de “territorialização” ocupam, hoje, um lugar central nos debates sobre política educativa, por três razões principais: a primeira é o reconhecimento da crescente “ingovernabilidade” dos sistemas escolares; a segunda está relacionada com a difusão das funções de educação e formação, questionando a hegemonia da forma escolar e o monopólio educativo da escola; a terceira razão prende-se com a tendencial globalização, ao nível local, da ação educativa, no quadro de estratégias integradas de desenvolvimento. Se a importância e a pertinência da “territorialização” aparece como quase inquestionável, o principal erro nesta matéria consiste em falar em “territórios educativos”, mas pensar e agir em termos de “territórios escolares” (CANÁRIO, 1996). Ou seja, a construção de políticas e práticas educativas por referência a um território singular (contextualizadas) supõe um questionamento crítico e uma superação da forma escolar e da sua tendencial extraterritorialidade, de modo a que a aprendizagem não seja encarada, quase exclusivamente, num registo didático e técnico.

Como se depreende dos incisos do art. 2º do Decreto, a educação integral promoverá a articulação entre as disciplinas e outros campos de saber; criará ou providenciará espaços formais ou informais onde essa educação possa efetivar-se ou desenvolver-se, os denominados “territórios educativos”; promoverá a articulação entre “políticas educacionais e sociais”; valorizará as experiências históricas de práticas dessa educação, de forma que essas práticas possam servir de modelo, assim como promoverá a alteração física de espaços e readequação de prédios escolares; proporcionará a afirmação de pre-

ceitos e valores que legitimem os direitos humanos, a diversidade, a equidade, alterando currículos e materiais didáticos; e envolvimento de instituições sociais (sistemas de ensino, universidade), com vistas a assegurar a produção de conhecimento, a metodologia apropriada e a formação de material humano (professores), não prevendo, neste último princípio, outros “agentes educativos (gestores, especialistas, professores e estudantes)”, os quais, segundo Freitas (2016, p.146), “estão constantemente na escola e estão envolvidos em uma trama de relações políticas e afetivas. Conhecem a realidade e dispõem de meios para reprocessar os desejos advindos da política educacional traçada pelas secretarias.”.

No art. 3º, são apresentados cinco objetivos que pretende o Programa Mais Educação alcançar:

I – formular política nacional de educação básica em tempo integral;

II – promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;

III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;

IV – disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e

V – convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Esses objetivos remetem-nos à competência privativa da União, prevista no art. 22 da Constituição Federal de 1988, ao determinar, no inciso I do art. 3º do Decreto, a pretensão de “formular política nacional”; e, nas escolas onde for implantada a educação básica em tempo integral, possibilitar a promoção do diálogo entre conteúdos escolares e saberes locais; a convivência, considerando a ampliação de tempo de permanência na escola e as novas interações a serem criadas entre alunos, professores e as suas comunidades; preocupação em divulgar experiências das escolas, talvez esta preo-

cupação advinda de lançamento de estratégias indutoras do Programa, com vistas a construir políticas de educação em tempo integral; e convergir políticas e programas diversos para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral

Nos arts. 4º, 5º e 6º do Programa, determina o Decreto o regime de colaboração entre os entes estatais (União, estados, Distrito Federal e municípios) para a implementação do Programa, bem como a responsabilização pelo financiamento (dotação financeira) e, no art. 7º, a prestação de assistência financeira para a implementação do Programa.

O Decreto apresenta a possibilidade de as atividades escolares serem desenvolvidas em “outros espaços educacionais”, daí, além de interessantes lugares como feiras, cinemas, teatros, poder-se pensar na biblioteca localizada no entorno da escola como o local para desenvolvimento dessas atividades, situação que lhe traria nova função, considerando que esta muitas vezes destinou-se sobremaneira à realização de pesquisas escolares, quase sempre em situação em que estas são realizadas somente pelos alunos, desacompanhadas dos professores. Nesse sentido, e tomando a biblioteca como esse outro espaço educativo e como exemplo de “equipamentos públicos”, poder-se-ia pensá-la como local para desenvolvimento de projetos escolares ou atividades complementares, desde que houvesse previsão de sua utilização em documento institucional ou ocorresse com “orientação pedagógica da escola”, considerando ainda a possibilidade de serem firmadas parcerias com as escolas.

c) Relatório do Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada – Região Norte do Brasil

Trata-se de relatório elaborado com base em estudo quantitativo, organizado pela Universidade Federal do Pará, acerca dos resultados da pesquisa do *Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada na Região Norte*, no âmbito do Programa Mais Educação (PME), no período de 2013 e 2014. A Região Norte compreende os seguintes estados: Acre (AC), Amapá (AP), Amazonas (AM), Pará (PA), Rondônia (RO), Roraima (RR) e Tocantins (TO). Tendo como propósito “elucidar algumas questões sobre a implantação e imple-

mentação do Programa Mais Educação na Região Norte” (p. 13), assim é definido o PME (2015, p. 12):

O Programa Mais Educação baseia-se na ação intersetorial de políticas públicas educacionais e sociais, que promovem a *ampliação de tempos, espaços* e oportunidades educativas, a qual é compartilhada entre a comunidade escolar, as famílias dos alunos e outros atores sociais.

O Programa tem como finalidade cooperar para a melhoria da aprendizagem através do aumento do tempo de permanência de crianças e adolescentes nas escolas públicas do País, mediante a oferta de educação básica na escola de tempo integral.

Destaca-se ainda que o objetivo da Educação Integral (p. 13)

[...] está associado ao processo de escolarização, concebendo a aprendizagem integrada à vida e ao mundo de interesses e de possibilidades de crianças, adolescentes e jovens brasileiros, respeitando o direito de aprender, o direito à vida, à saúde e à liberdade. Assim, por meio da Educação Integral, são conhecidas as múltiplas dimensões do ser humano.

Para o propósito deste artigo, interessam-nos os dados quantitativos acerca da movimentação ou atendimento de demandas pelas bibliotecas no âmbito da educação integral, tanto as localizadas nos espaços das escolas quanto aquelas localizadas nos municípios onde são realizadas atividades escolares, a fim de compreender se as bibliotecas, entendidas como *equipamentos públicos*, nas injunções determinadas por novos tempos e novas formas de compreender o ensino/aprendizagem e as modificações no cenário da educação para o desenvolvimento de atividades do Programa no turno e no contra-turno escolar, foram reformadas, adaptadas e/ou ampliadas para as atividades programadas para a educação integral. Nesse sentido, a Tabela 1 apresenta as seguintes informações acerca dos “Espaços das escolas que mais passaram por reformas, adaptações e/ou ampliações a partir da implantação do Programa Mais Educação, no Brasil, na Região Norte e em seus estados/municípios – 2013”, aparecendo a biblioteca como local inserido no contexto físico da escola:

Tabela 1 – Espaços das escolas que mais passaram por reformas, adaptações e/ou ampliações a partir da implantação do Programa Mais Educação, no Brasil, na Região Norte e em seus estados/municípios – 2013

Espaços	Brasil (%)	Norte (%)	AC (%)	AP (%)	AM (%)	PA (%)	RO (%)	RR (%)	TO (%)
Banheiros	55,6	55,6	100,0	50,0	66,7	58,3	75,0	—	25,0
Salas de aula	54,0	59,3	100,0	50,0	—	66,7	75,0	100,0	50,0
Pátios	49,0	40,7	100,0	50,0	33,3	41,7	—	—	75,0
Quadras de esportes	48,0	51,9	100,0	—	—	58,3	50,0	100,0	75,0
Refeitórios	47,0	51,9	100,0	50,0	33,3	50,0	75,0	—	50,0
Hortas	41,4	40,7	100,0	—	—	25,0	50,0	100,0	100,0
Salas de multimídia	39,4	37,0	100,0	50,0	—	33,3	50,0	—	50,0
Bibliotecas	32,8	40,7	100,0	50,0	—	58,3	25,0	—	25,0
Laboratórios de ciências	14,6	7,4	—	—	—	—	—	—	50,0
Auditórios	12,6	33,3	—	50,0	—	58,3	25,0	—	—
Salas de dinâmica de grupo	11,1	11,1	—	—	—	16,7	—	—	25,0
Brinquedotecas	10,6	7,4	100,0	—	—	8,3	—	—	—
Vestiários	9,1	3,7	100,0	—	—	—	—	—	—
Outro(s)	4,5	3,7	—	—	—	—	25,0	—	—

Fonte: Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada Região Norte. Brasília: MEC, 2015. (adaptado).

Os dados revelam que, dos espaços das escolas que mais passaram por reformas, adaptações e/ou ampliações a partir da implantação do Programa Mais Educação, no Brasil, na Região Norte e em seus estados/municípios – 2013, as bibliotecas, considerando a média nacional (32,8 %), exceto o Acre (100%), pouco alteraram esses espaços ideais para o desenvolvimento de atividades demandadas pela educação integral. Considerando que, no caso do estado do Pará, houve alteração no percentual de 58,3%, é de se presumir que houve adaptação do espaço – talvez com pouca melhoria – e que, como se sabe, as bibliotecas não espelharam exemplos positivos de espaços dedicados à leitura e à pesquisa, sendo necessário, em muitos casos, reconstrução integral de espaços e fornecimento de logística necessária aos avanços tecnológicos. Ademais, mesmo tendo passado por alterações ou reformas com a implantação do Programa Mais

Educação, as bibliotecas restringiram-se tradicionalmente a simples instrumentos de pesquisa escolar, necessitando, nesse caso, alterar e criar outras demandas.

Na Tabela 2, são divulgados dados relativos aos “espaços das cidades mais utilizados para a realização das atividades do Programa Mais Educação, no Brasil, na Região Norte e em seus estados/municípios – 2013”, aparecendo a biblioteca, nessa tabela, como pertencente à comunidade local:

Tabela 2 – Espaços das cidades mais utilizados para a realização das atividades do Programa Mais Educação, no Brasil, na Região Norte e em seus estados/municípios – 2013

Espaços da cidade	Brasil (%)	Norte (%)	AC (%)	AP (%)	AM (%)	PA (%)	RO (%)	RR (%)	TO (%)
Campos de futebol	67,3	76,0	100,0	100,0	66,7	66,7	75,0	–	66,7
Quadras	59,3	68,0	100,0	–	100,0	66,7	75,0	–	33,3
Centros culturais	56,5	52,0	50,0	–	33,3	66,7	50,0	–	66,7
Praças públicas	55,1	64,0	75,0	100,0	66,7	55,6	75,0	–	33,3
Associações comunitárias	47,7	60,0	25,0	100,0	33,3	88,9	25,0	–	66,7
Cinemas	44,4	24,0	–	–	33,3	11,1	50,0	–	66,7
Instituições religiosas	37,9	52,0	25,0	50,0	33,3	66,7	75,0	–	33,3
Parques	37,9	28,0	75,0	–	66,7	11,1	–	–	33,3
Museus	37,4	24,0	25,0	–	33,3	33,3	25,0	–	–
Espaços naturais (rios, praias, lagos, etc.)	35,0	36,0	25,0	50,0	33,3	33,3	25,0	–	66,7
Teatros	34,6	16,0	25,0	–	33,3	–	50,0	–	–
Bibliotecas públicas	30,4	20,0	75,0	–	–	22,2	–	–	–
Hortas	25,7	20,0	–	50,0	–	11,1	50,0	–	33,3
Jardim Zoológico	25,2	8,0	–	–	33,3	11,1	–	–	–
Estações ecológicas	24,3	20,0	25,0	–	–	22,2	–	–	66,7
Feiras	24,3	16,0	25,0	–	33,3	11,1	–	–	33,3
Casas alugadas	20,1	32,0	50,0	–	–	33,3	–	–	100,0

Continua

Tabela 2 – Espaços das cidades mais utilizados para a realização das atividades do Programa Mais Educação, no Brasil, na Região Norte e em seus estados/municípios – 2013

Conclusão

Espaços da cidade	Brasil (%)	Norte (%)	AC (%)	AP (%)	AM (%)	PA (%)	RO (%)	RR (%)	TO (%)
Empresas privadas	14,5	8,0	–	–	33,3	–	–	–	33,3
Jardim Botânico	14,5	12,0	–	–	33,3	11,1	25,0	–	–
Salas de exposição	14,0	–	–	–	–	–	–	–	–
Casas cedidas	13,6	16,0	–	50,0	33,3	–	25,0	–	33,3
<i>Shoppings</i>	13,6	12,0	–	–	–	11,1	25,0	–	33,3
Galpões	12,1	8,0	–	–	–	–	25,0	–	33,3
Sedes de ONGs	11,7	8,0	–	–	33,3	11,1	–	–	–
Arquivos públicos	7,9	4,0	–	–	–	–	25,0	–	–
Fundações	7,9	4,0	–	–	–	11,1	–	–	–
Supermercados	6,1	4,0	–	–	–	–	–	–	33,3
Outro(s)	5,6	16,0	–	–	33,3	11,1	–	–	66,7

Fonte: Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada Região Norte. Brasília: MEC, 2015. (adaptado).

Tomando por base a Tabela 2, podemos afirmar que é bastante tímida a utilização de bibliotecas localizadas nas cidades para a realização das atividades do Programa Mais Educação. Vários fatores poderiam determinar, tanto no cenário do País (30,4%) quanto nos estados da Região Norte (20%), havendo inclusive estados dessa região em que não houve registro de atividades naquele espaço. A baixa utilização das bibliotecas das cidades poderia estar relacionada às seguintes questões: disponibilização financeira, logística e deslocamento ou, talvez, a pouca importância conferida à biblioteca na atualidade, considerando outras fontes de informações mais cômodas, como os dispositivos móveis. Além desses, é de se pensar na possibilidade de as escolas não possuírem em documentos institucionais previsão para a utilização sistemática da biblioteca e em sintonia entre os professores para o uso articulado daquele espaço.

2. A biblioteca pública na sociedade contemporânea e a educação integral

O atual contexto tecnológico impõe, além de crises relacionadas à sua identidade e à necessidade de ampliação de seu repertório de atuação e de seus serviços, profundas modificações às bibliotecas, relativamente às formas como são disponibilizadas e acessadas as informações, questionando-se ainda conceitos que lhe foram consagrados na função de guarda da memória da humanidade e criando outros como: eletrônica, digital, polimídia, sem paredes e mesmo sem localização (CHARTIER, 2002, p. 119), do futuro, virtual (PACKER, 2007). Nesse sentido, Suaiden (2000, p. 57) afirma que caberá à biblioteca pública, considerando os novos paradigmas tecnológicos e sociais e o modelo de desenvolvimento que se impõe, “trabalhar no sentido de corrigir as deficiências do passado, como criar uma interação adequada com a comunidade e implantar produtos que de fato facilitem o acesso à Sociedade da Informação.”, devendo utilizar-se de mecanismo e técnicas que garantam uma interação mais eficaz com a comunidade e façam contraponto aos dispositivos tecnológicos mais fáceis e cômodos de disponibilização do conhecimento. Em face dessas novas tecnologias da informação e dos avanços da internet, cabe à biblioteca ampliar as funções que outrora desempenhava, considerando que novos paradigmas fundados na flexibilidade, na interatividade e conectividade ditam as relações destes novos tempos (BERNARDINO; SUAIDEN; CUEVAS-CERVELLO, 2013).

Conforme Gomes (1981 *apud* BRETITAS, 2010, p. 108),

A biblioteca é uma agência social de natureza complexa. Criada por uma instituição para servir-lhe de instrumento de ação, e moldada pelos padrões da estrutura social. Por outro lado, é o repositório e um dos meios de difusão das experiências culturais desenvolvidas nos níveis adaptativo, associativo e ideológico que determinam aqueles padrões. Por sua condição singular, liga-se aos sistemas básicos da estrutura social, numa contínua interdependência, que nem sempre se dá de forma equilibrada e satisfatória.

As bibliotecas públicas exercem influência na disponibilização da informação e na preservação da memória da coletividade, conservando-se nelas o patrimônio científico, artístico, literário, filosófico político e religioso produzido pela humanidade. Têm o papel fomentador da cultura e gerador dos conhecimentos sistematizados, servindo como instrumentos de apoio pedagógico em benefício das comunidades locais e da comunidade escolar. São instituições voltadas para a cultura e a sociedade, armazenando, preservando e convergindo informações sobre dados locais e globais, sobre o mundo e a história da humanidade, daí a necessidade de preservação de seu acervo e da constante atualização e aperfeiçoamento de seus serviços de forma a atender às demandas sociais que a elas são submetidas.

Considerando os desafios postos às bibliotecas no contexto da Sociedade da Informação e as tendências e perspectivas informacionais, Valentim (2016, p. 37) propõe o perfil exigido para as bibliotecas contemporâneas:

Perfil da biblioteca contemporânea

Acesso local [in loco] e remoto [intranet, Virtual Private Network (VPN) e internet] às coleções/acervo, por meio de catálogos, bancos e bases de dados internos e externos, bibliotecas digitais e repositórios institucionais.
Armazenamento de conteúdos eletrônicos e digitais em servidores que possibilitam a recuperação da informação em redes de computadores distribuídos.
Ambiente híbrido composto por mídias, suportes e conteúdos impressos, eletrônicos e digitais.
Preservação de conteúdos relevantes por meio de digitalização, utilizando para isso de distintos tipos de tecnologia, proporcionando ao público usuário diferentes maneiras de acesso e recuperação.
Representação de materiais e conteúdos, por meio da aplicação de formatos e modelos que contemplam a cooperação de dados (Z39.50).
Linguagem documentária e natural, por meio da aplicação de classificações, tesouros, terminologias, taxonomias, <i>folksonomias</i> e ontologias.
Uso de tecnologias assistivas para portadores de necessidades especiais.
Administração centrada na gestão da informação e do conhecimento.
Desenvolvimento da competência em informação na equipe da biblioteca, enfocando a aprendizagem contínua.
Desenvolvimento de programas de competência em informação no público usuário, propiciando condições para o acesso, apropriação e uso de informação, para a construção de conhecimento.

Continua

Perfil da biblioteca contemporânea

Conclusão

Implementação de tecnologias que proporcionam eficiência aos serviços bibliotecários.
Implementação de tecnologias que proporcionam a autonomia dos usuários, no que se refere ao acesso e à recuperação da informação, bem como à interatividade e ao uso do espaço da biblioteca.
Ambiente customizado, visando privilegiar os espaços de interação entre o usuário e a informação.
Serviços e produtos informacionais customizados, podendo ser gratuitos ou pagos, dependendo do tipo de público usuário.
Aquisição planejada e dirigida de conteúdos informacionais, visando atender às demandas e necessidades da comunidade usuária.
Produção de conteúdos informacionais voltados ao público usuário.

Elaboração da autora.

Fonte: Adaptado de Valentim (2016, p. 37).

Em face desse cenário de multiplicação de obras e de necessárias e contundentes respostas das bibliotecas públicas a esses novos desafios que se impõem, em razão de aperfeiçoamento de técnicas eletrônicas de disponibilização de textos, Chartier (2002, p. 21) se questiona sobre a leitura: “como pensar a leitura diante de uma oferta textual que a técnica eletrônica multiplica mais do que a invenção da imprensa?”; e sobre a biblioteca: “como, então, situar o papel das bibliotecas nessas profundas mutações da cultura escrita?” (CHARTIER, 2002, p. 118). De igual modo, deverão as bibliotecas ser repensadas também quanto à significativa perda do protagonismo que lhe foi outrora consagrado acerca da guarda do patrimônio escrito, orientando-se, diante desse cenário, para novas funções e servindo a esse novo leitor, como revela Chartier (2002, p. 120):

As bibliotecas deverão ser igualmente um instrumento em que os novos leitores poderão encontrar seu caminho dentro do mundo digital que apaga as diferenças entre os tipos e os usos dos textos e que estabelece uma equivalência generalizada entre suas autoridades. Atenta às necessidades e ao desassossego dos leitores, a biblioteca está em condições de desempenhar um papel essencial na aprendizagem dos instrumentos e das técnicas capazes de assegu-

rar, aos menos preparados dos leitores, o domínio das novas formas do escrito.

Em relação às escolas de tempo integral, poder-se-ia inclusive supor que a biblioteca, considerando a maior permanência dos alunos e a possibilidade, em decorrência desse tempo de execução de atividades mais eficazes e interdisciplinares, seria uma aliada de primeira ordem em processos efetivos e eficazes de aquisição da cultura e de organização de atividades, alterando consagradas rotinas e eventos das bibliotecas e das escolas tradicionais. Nesse sentido, Adorno (1995, p. 64) defende que

[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo "cultura geral". Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável.

Cumpr-me registrar ainda a necessidade de existência de bibliotecas em todas as escolas públicas brasileiras e, em existindo, que estas sejam providas de equipamentos e recursos tecnológicos em benefícios de sua utilização nas atividades pedagógicas, conforme prevê a meta 7.20 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências:

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

De igual modo, inseridas nas escolas que executam jornadas de tempo integral, a utilização das bibliotecas requer estejam estas

em condições adequadas, estrutura e administrativamente, com recursos tecnológicos que permitam e garantam o acesso à informação a seus usuários. Essa condição suficientemente boa para a educação, em níveis diferentes de ensino, é reclamada por Valentim (2016, p. 26):

A educação, tanto no nível básico (ensino fundamental e médio) quanto no nível superior (graduação e pós-graduação), depende de estruturas que contemplem boas bibliotecas, pois estas não só contribuem para a aprendizagem, mas, o mais importante, se constituem em espaços de cidadania, uma vez que valorizam o conhecimento e democratizam o acesso à informação.

As bibliotecas públicas, nesse contexto, deverão ampliar suas ofertas de serviços e prover de melhores condições seu quadro de pessoal, em sintonia com os novos ditames da Sociedade da Informação. Esse alinhamento reclamado é extensivo às bibliotecas localizadas nas escolas que desenvolvem jornada integral, considerando que o desenvolvimento da Sociedade da Informação e a inserção, na sociedade, de novas tecnologias determinaram a necessidade de mudanças nas concepções existentes acerca das bibliotecas públicas. Segundo Olinto (2010 *apud* MACHADO; SUAIDEN, 2013, p. 3), “o próprio desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, assim como a realidade da divisão digital, sugerem a adoção de novos enfoques, assim como a diversificação dos papéis da biblioteca pública”.

Considerações finais

Com a ampliação da jornada diária da escola para conferir ao aluno maior tempo de permanência, decorrente das propostas e projetos governamentais de políticas indutoras da educação integral, a biblioteca escolar tornou-se um valioso instrumento e suporte no processo educacional de formação e aquisição cultural do aluno-usuário, devendo, assim como novas atribuições são conferidas à escola no âmbito dessas políticas, ser repensada e tornada um aliado no processo de ensino das escolas de tempo integral às quais estão circunscritas, impactando positivamente no desempenho dos alunos e

na qualidade do trabalho educativo (CAVALIERE, 2007). Ademais, nas escolas de tempo integral, necessário se faz haver profundas e significativas mudanças na concepção educacional, no *ethos* da escola e de todos os atores educacionais envolvidos, a fim de que os objetivos de educar para e pela cidadania e de ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula se efetivem (GADOTTI, 2009).

Esse repensar, considerando que a biblioteca escolar não constitui uma entidade independente e autônoma no espaço onde se encontra e atua, deve levar em consideração a criação de projetos educacionais e instrumentos de atuação escolar que lhe possibilitem a utilização de forma eficiente e interdisciplinar, estabelecendo nos documentos e planos da escola o uso sistemático e contínuo de seus recursos. Além dessas ações, será necessário que esses documentos reforcem o papel educativo e formativo das bibliotecas escolares e tracem as diretrizes conjuntas de sua utilização, estabelecendo e criando um espaço de convivência agradável para essa maior permanência na escola e possibilitando que seja posta em prática a finalidade fundante da educação integral, conforme preconiza Gonçalves (2006, p. 130):

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

Tratando da necessária integração e articulação da biblioteca escolar com a escola, Alonso (2005, p. 2) assevera que

A biblioteca escolar não está isolada, ou seja, ela não é independente, sua atuação é reflexo das diretrizes de uma instituição, a escola. A biblioteca escolar terá estreita ligação com a concepção educacional da instituição educacional da qual ela é integrante e, portanto, “supõe-se que a biblioteca deve estar integrada ao planejamento e ao projeto pedagógico da escola, para que ela possa vir a cumprir as suas funções”. SILVA, S. A. (1997).

A atuação da biblioteca escolar também deverá ser repensada no contexto de profundas e revolucionárias alterações por que passaram as práticas de leitura e disponibilização do texto com a inserção da época da “textualidade eletrônica” (CHARTIER, 2002, p. 11) ou da “textualidade digital” (CHARTIER, 2002, p. 27), considerando que esta gerou uma exagerada disponibilização de livros em ambientes virtuais e, com isto, passou-se a questionar a utilidade prática do excesso de livros físicos e a capacidade humana de sua apropriação e, de alguma forma, com a disponibilização exacerbada de textos, ocasionou-se uma sensação de mal-estar e certa desorientação nas crenças dos leitores acerca do que se quer saber, do como saber e do para que saber.

Os desafios que se põem, nesse cenário, para as bibliotecas escolares repercutem em vários âmbitos e exigem comportamentos e ações governamentais diferenciadas para fazer face aos problemas que tocam profundamente sua identidade e os questionamentos correntes, assim como ocorre com o livro físico, acerca de sua desnecessidade e existência física superada. Não se pode, assim, pensar unicamente em sua necessária existência no âmbito das escolas, apesar de isto ser muito importante e exigir a formulação de políticas de estado para a universalização das bibliotecas. Necessário se faz também prover de recursos necessários à consulta do público usuário – consulta pessoal ou a distância – e à manutenção e ampliação de sua estrutura, atribuindo-lhes outras funções e possibilitando aos leitores, ainda, “o domínio das novas formas do escrito” (CHARTIER, 2002, p. 120).

Referências

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ALONSO, Claudia Maria Rodrigues. **Biblioteca escolar – espaço de ação pedagógica**. 15º Congresso de Leitura no Brasil. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/index.htm>. Acesso em: 24 jun. 2017

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, n. 2, (2006).

Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>>. Acesso em: 12 abr. 2017

BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues, SUAIDEN, Emir José, CUEVAS–CERVERÓ, Aurora. **A biblioteca pública e sua função educativa na sociedade da informação**. In: RACIN, João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 5–20, jul.–dez. 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que **aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**.

_____. **Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada Região Norte**. Brasília MEC. 2015

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**.

BRETTAS, Aline Pinheiro. **A biblioteca pública: um papel determinado e determinante na sociedade**. In: Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, v. 24, n.2, p.101–118, jul./dez. 2010.

CANÁRIO, Rui. **Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica**. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47–78, jan. /jun. 2004. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 24 jun. 2017

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015–1035, out. 2007 1015. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137–153, maio–ago., 2016

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

MACHADO, Frederico Borges, SUAIDEN, Emir J., **O papel da biblioteca pública e seus desafios frente aos avanços tecnológicos**. In: XXV CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. Florianópolis, SC, 2013.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

PACKER, Abel L. **A biblioteca de cada um**. Seminário Internacional de Bibliotecas Digitais Brasil, São Paulo, 18–20 set. 2007.

SUAIDEN, Emir J. **A Biblioteca pública no contexto da sociedade da informação**. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 52–60, maio/ago. 2000.

VALENTIM, Marta Lúcia Pomim. O perfil das bibliotecas contemporâneas. IN: **Biblioteca do século XXI: desafios e perspectivas/organizadores**: Anna Carolina Mendonça Lemos Ribeiro, Pedro Cavalcanti Gonçalves Ferreira. Brasília: Ipea, 2016.

CAPÍTULO 6

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA

Eliane de Araújo Teixeira¹

Antônio Carlos Maciel²

O texto socializa resultado de pesquisa de mestrado, que teve por finalidade demonstrar as contribuições da psicologia histórico-cultural para a coordenação pedagógica da educação integral politécnica. Como referencial, utilizaram-se os principais representantes da psicologia soviética (Vygotsky, Luria e Leontiev) e, para coleta de dados, a observação participante, no período de seis meses, em duas escolas de tempo integral, no município de Ariquemes-Rondônia.

A bibliografia brasileira consultada, que tomam o referencial soviético para a investigação educacional, tem direcionado seus estudos para a problemática das dificuldades de aprendizagem buscando as contribuições da psicologia histórico-cultural para a prática do professor em sala de aula.

No entanto, o diferencial deste estudo para demais pesquisas já concluídas, está na premissa de que a psicologia histórico-cultural contribui não somente para as atividades da sala de aula, mas também, para os processos educativos do desenvolvimento humano e, em assim sendo, a função escolar fundamental para encaminhamento

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia e Diretora da Escola Municipal de Tempo Integral Ireno Antônio Berticelli, em Ariquemes-RO. E-mail: elianeteixeira_25@hotmail.com

² Doutor em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da UFPA. Professor de Metodologia da Pesquisa em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: maciel_ac@hotmail.com

desses processos, via trabalho pedagógico coletivo, é a coordenação pedagógica.

Assim, partindo dessa premissa, este trabalho busca responder as seguintes questões: como a psicologia histórico-cultural pode contribuir para o trabalho da coordenação pedagógica em escola de tempo integral e como, dadas as finalidades de formação integral da educação integral politécnica, pode desenvolver o trabalho pedagógico coletivo, para caminhar nessa direção?

1. Fundamentos da psicologia histórico-cultural

Os fundamentos da psicologia histórico-cultural, que dizem respeito à relação entre a natureza humana e a educação escolar contribuem para o entendimento de que os instrumentos pedagógicos, utilizados na mediação do processo educativo, tornam-se fundamentais na potencialização do desenvolvimento dos processos superiores do desenvolvimento humano. Assim, a linguagem, a consciência e o desenvolvimento dos conceitos são o ponto de partida para a compreensão do desenvolvimento dos processos superiores do comportamento humano.

De acordo com Vygotsky, o conceito de desenvolvimento das funções mentais superiores abarca dois grupos de fenômenos que, a princípio, parecem completamente heterogêneos. Segundo ele, na verdade, são duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si, ainda que estejam indissolivelmente unidas.

Para essa compreensão, desse processo, todavia, faz-se necessário em primeiro lugar, a análise da definição de três conceitos importantes da teoria vygotskyana. São eles: a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDPO) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem que se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso es-

pecífico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível do desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (VIGOTSKI, 2001, p. 111).

Assim, para Vygotsky (2007, p. 103), “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resulta-se, então, as de desenvolvimento proximal”. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal define tanto aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, quanto aquelas que amadurecerão, que estão presentes em estado embrionário.

Ao tratar sobre a questão pedagógica à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, Scalcon (2002, p. 116) enfatiza que “a zona de desenvolvimento proximal quando explorada pedagogicamente pelo professor, possibilita a identificação dos processos mentais em maturação, ou seja, o caminho a ser percorrido para que a criança desenvolva suas potencialidades”.

Neste sentido, Vygotsky caracterizou o processo de desenvolvimento da aprendizagem em dois momentos distintos, sendo o efetivo ou real aquele que a criança já desenvolveu e consegue resolver sozinha, e proximal aquele no qual a criança ainda não se encontra totalmente desenvolvida, em razão do que precisa da ajuda de um adulto.

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o processo de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que estão amadurecendo e desenvolvendo-se (VIGOTSKI, 2001, p. 112)

Com base nessa proposição, entende-se que o desenvolvimento efetivo determina o conhecimento já manifestado e o desenvolvimento potencial é aquele ainda não manifesto pela criança, ou seja, que ainda está em processo de maturação. A área do desenvolvimento potencial, conforme Vigotski (2001, p. 113), “[...] permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a

dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação”. Contudo, os professores precisam compreender que, para que haja este desenvolvimento, é importante que o ensino seja eficaz em suprir as necessidades da criança.

Um ensino orientado até o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. Portanto, a teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação educacional (VIGOTSKI, 2001, p. 114).

Desta forma, a organização do meio em que o indivíduo convive se torna fundamental para o desenvolvimento dos processos superiores (uma das grandes contribuições da teoria), uma vez que se entende que o desenvolvimento da aprendizagem não depende apenas dos fatores biológicos, mas também dos fatores culturais. Pode-se concluir, então, que a coordenação pedagógica, por meio do seu papel fundamental de orientar os processos educativos, acompanhado do professor, poderão contribuir, desde que a escola seja organizada de forma adequada, para potencializar a aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, Salcon (2002, p. 112) enfatiza:

[...] Vygotsky, ao compreender que o desenvolvimento humano é um curso de apropriação da experiência histórico-cultural originário dos processos de relacionamento operados entre o organismo (o biológico) e o meio (social), formulou a premissa na qual a constituição genuinamente humana se realiza no âmbito do conjunto das relações sociais, a partir de uma intensa dinâmica de formação e transformação do homem e da realidade e da realidade pelo homem. Trata-se assim, de um postulado que revela, objetivamente, o teor materialista-dialético do desenvolvimento humano na sua forma mais particular.

Desse modo com base nos conceitos apresentados, o desenvolvimento proximal revela a importância do professor no processo de mediação do conhecimento, uma vez que a criança depende dele

para a progressão nos processos de apreensão do conhecimento. Só que isso depende da complexidade e da natureza do conhecimento.

Assim, as crianças não aprendem por serem imaturas, haja vista, conforme os fundamentos apresentados, o desenvolvimento parte do estímulo do meio no qual a criança se encontra inserida. Portanto, não é um fator biológico e sim um fator cultural.

Por ser um fator cultural, a aprendizagem dos conceitos é uma poderosa ferramenta que direciona o desenvolvimento da criança e determina o seu desenvolvimento mental. É o próprio Vygotsky (2005, p. 107) quem assinala:

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de interação antagônicas e mutuamente exclusivas.

Desse modo, o autor destaca que as condições afetadas na formação de conceitos estão relacionadas tanto no ambiente em sala de aula, quanto às condições externas, sejam elas familiares ou sociais. Assim para Vigotski (2005, p. 108), a diferença entre esses dois conceitos está relacionada ao fato de “Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente”.

Desta forma, os conceitos espontâneos ou cotidianos são caracterizados pela internalização das experiências vivenciadas pela criança, a partir do contato com os objetos e com as pessoas em seu convívio, especialmente no pré-escolar. Os conceitos científicos são vinculados ao saber sistematizado não de forma imediata, pois exigem o domínio de operações mais complexas (SCALCON, 2002, p. 115).

Num e noutro caso, de acordo com Vygotsky (2007), trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão ou determinadas com precisão, o que na

psicologia tradicional se denomina atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.

Pelo ângulo por onde se vê, a compreensão desses mecanismos pela coordenação pedagógica, já que é neste âmbito se espera um domínio maior dos processos ensino–aprendizagem, é determinante para instaurar o processo de formação integral.

2. Psicologia histórico–cultural e os processos educativos

Tendo em vista o exposto sobre as funções psicológicas superiores, pode–se dizer que a escola, embora não seja única, é o espaço privilegiado para a potencialização do processo de desenvolvimento das funções superiores da forma mais elaborada do desenvolvimento da conduta humana. Por assim dizer possui instrumentos significativos, porém pouco utilizados no processo educativo.

Por este viés, a psicologia histórico–cultural deixou um grande legado para a educação, que ainda é, porém, pouco explorada no âmbito da educação escolar.

Base nisso, Martins (2011) afirma que a escola tem um papel fundamental para a formação e para o desenvolvimento do psiquismo humano, considerando que a internalização das funções psicológicas superiores não acontecem de forma natural, nem é um problema puramente biológico.

No mundo cotidiano da escola, geralmente, as queixas a esse respeito são atribuídas a um problema genético ou distúrbio mental, comparativamente aos padrões de uma criança dita “normal”. Diante dessas suspeitas, muitos alunos são encaminhados a consultórios médicos para tratamento de seus problemas de personalidade, relegados a segundo plano ou mesmo ignorando a história sociocultural da criança e o meio no qual está inserida.

Diante desse cenário predominante, o que a psicologia histórico–cultural poderá contribuir para a reversão dessa problemática? Com base nos conceitos apresentados, pode–se apresentar três contribuições:

A primeira é a de que o ensino–aprendizagem não se desenvolve apenas pela maturação das funções biológicas individuais, mas sim pelo processo de apropriação e de objetivação do meio. A segunda é a capacidade de a escola organizar instrumentos técnico–pedagógicos para avaliar e potencializar o ensino–aprendizagem. A terceira é a de que as atividades culturais desenvolvidas pelas crianças não estão relacionadas, simplesmente, a um dom natural, mas às possibilidades, oferecidas pela sociedade, para que possam potencializar e desenvolver suas habilidades humanas.

Dessa forma, como essas contribuições podem fundamentar o trabalho coletivo da coordenação pedagógica na direção de uma educação integral politécnica? Não há outro caminho senão partir do real e o real hoje é a educação de tempo integral.

3. A coordenação pedagógica da educação integral politécnica

A educação integral politécnica se fundamenta no conceito da politecnia como princípio pedagógico que, por sua vez, se fundamenta na concepção marxiana de educação.

Do ponto de vista operacional, o ponto central da metodologia da educação integral politécnica é a integração das atividades curriculares dos dois turnos, por meio da preparação do corpo docente, pela coordenação pedagógica. “A articulação entre os conteúdos de um turno e de outro pode ser feita através do trabalho pedagógico coletivo por área de conhecimento da educação básica” (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2016, p. 29).

Segundo os mesmos autores (2016, p. 29), a coordenação pedagógica constitui-se, portanto, no elo entre a articulação e integração dos turnos curriculares no processo educativo como um todo, de tal forma que:

Caberá assim a coordenação pedagógica constituir as equipes para o trabalho pedagógico coletivo por área de conhecimento integrada as modalidades esportivo– cultural – tecnológico, de acordo com o ano curricular para a discussão dos conteúdos, estratégias de abordagem, técnicas de ensino, recursos tecnológicos didáticos, formas de ava-

liação da aprendizagem conforme as dimensões humanas (cognição, sensibilidade, habilidade, sociabilidade), organização do trabalho coletivo, no qual o estabelecimento de indicadores e prioridades para o acompanhamento de avaliação do próprio trabalho é fundamental e, porque não, organização política da categoria. Esse trabalho pedagógico é o trabalho central do processo educativo e se constitui mesmo na forma motriz de todo o processo de formação.

Conforme o texto supracitado as competências pedagógicas da coordenação pedagógica vão além do atual modelo. Não se pode negar que a perspectiva da integração curricular constitui-se ainda um dos desafios para a educação integral politécnica. Na medida em que essa organização do trabalho coletivo se efetive, será necessário repensar estratégias que possibilitem o conhecimento dos fundamentos teórico/prático dessas atividades.

A integração das atividades curriculares da educação politécnica carece além da organização do trabalho coletivo, a organização da formação de todos os envolvidos nesse processo, nelas incluem a equipe técnica, equipe pedagógica e a equipe gestora. O que se percebe na maioria das vezes nas queixas dos professores é que as reuniões coletivas são sempre para dar ordens, estipular prazos, cumprir ações burocráticas determinadas pelas secretarias. Dessa forma, a escola não se organiza com seus pares para tratar de fato do que interessa “o ensino–aprendizagem”. Numa perspectiva da formação integral humana, este deveria ser o ponto central nos momentos de organização coletiva.

Em se tratando da educação integral politécnica esta exige organização tanto por parte da coordenação quanto dos demais gestores, uma vez que uma escola com essa modalidade apresenta diferença para as demais escolas tanto no currículo quanto ao perfil do quadro pessoal. Diante dessa demanda não há como fazer gestão sem uma organização do trabalho que tenha como prioridade: articulação pedagógica, integração curricular e formação para aprofundamento da proposta da educação integral politécnica.

Rodrigues (1998) enfatiza que os autores que se dedicam à temática da educação politécnica são unânimes em apontar que todas as contribuições à discussão educacional são provenientes dos

aportes teóricos estabelecidos por Karl Marx (1818–1883). Nesta direção, o autor aponta que, embora o filósofo alemão jamais tenha escrito um texto sistemático dedicado especificamente à área da educação, isso não o impediu de produzir o embrião de uma sociologia e uma filosofia da educação que produzem frutos até hoje.

Por educação, Marx (2011, p. 60) entende três coisas:

1. Educação intelectual,
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares,
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

No entanto, a concepção marxista de educação se relaciona à concepção materialista da história, em que a humanização do homem pelo trabalho é o princípio geral que fundamenta as relações do homem com a natureza. Assim, para Marx, o homem se diferencia do animal pela capacidade de projetar mentalmente um objeto que ainda não existe e que precisa ser atingido ao final de um processo por meio de operações manuais; logo, o trabalho é ação mediada pela consciência, sendo que os homens trabalham, e os animais e as máquinas apenas executam ações.

É com base nessa premissa que, em ‘O Capital’, Marx (1983a, p. 298) aponta a especificidade do homem ante o reino animal, justamente pela capacidade de se submeter à natureza e de antever seus movimentos pelo trabalho.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Por isso, o ser humano é o ser consciente que pode sempre escolher outras finalidades para as ações que compõem seu trabalho. Por possuir a capacidade de transformar a natureza e produzir instrumentos, não somente para sua sobrevivência individual, mas também como garantia à sobrevivência da própria espécie. É com base nessa premissa que Engels (2000, p. 139) refere que “é precisamente a alteração da natureza pelos homens, e não a natureza enquanto tal, que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano”.

Portanto, uma teia de aranha é uma obra de arte, mas ela não pode ser considerada trabalho por faltar a ela uma direcionalidade, típica do ser humano. Sobre a ação humana, Saviani (2013, p. 10) entende da seguinte forma: “o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação”.

Em consonância com essa premissa, Barroco (2001, p. 14) ressalta que,

[...] tal como Leontiev, os demais autores da perspectiva histórico-cultural entendem, a partir de Marx, que o trabalho humano é que viabilizou todas as formas de interação e de produção material e simbólica, que se desenvolveu ao longo da história dos homens. Através dele, todo um aparato de instrumentos e signos passou a ser criado, mediando a relação homem-natureza. Podemos, então, dizer que a apropriação dos processos e produtos construídos pela humanidade permite que o indivíduo seja, além de um representante da espécie humana, um ser genérico, um ser do gênero humano. Ou, ainda, que a apropriação dos bens e recursos materiais e simbólicos dispostos numa sociedade permite que um indivíduo torna-se um homem de seu tempo, que se torne humanizado.

Desta forma, conforme os autores supracitados, pode-se concluir que existem duas características comuns às dimensões da politecnia, como princípio pedagógico e aos conceitos da psicologia histórico-cultural. A primeira característica diz respeito aos pressupostos de desenvolvimento humano, a partir dos fundamentos marxistas: a politecnia, como princípio pedagógico, parte da concepção marxiana de educação, para construir um princípio geral a

partir do qual se possa orientar os processos educativos a buscar o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas; já a psicologia histórico-cultural parte dos métodos e dos princípios do materialismo dialético para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos. Portanto, ambos partem do mesmo princípio: o estudo do desenvolvimento humano a partir dos fundamentos marxistas.

A segunda característica comum refere-se aos instrumentos utilizados durante a experiência da politécnica como princípio pedagógico e o método utilizado, tanto por Vygotsky como também por Luria e Leontiev, ao fazer os experimentos que deram origem à psicologia histórico-cultural. Portanto, a aplicabilidade da politécnica como princípio pedagógico, com base na experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral no Município de Ariquemes-RO, demonstra a tentativa de fazer o experimento a partir da prática inicial, sem deixar de levar em consideração a cultura, os costumes e as dificuldades de uma comunidade.

Assim, ao descrever sobre o início da experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral, Maciel (2016, p. 97) enfatiza que,

[...] após oito dias de experimentação, sistematizar uma primeira proposta de organização e desenvolvimento das atividades esportivas, de acordo com o turno e segundo as condições concretas, particularmente o número reduzido de monitores, de pessoal de apoio, de recursos tecnológicos e didáticos, além de deficiente infraestrutura (abastecimento de água potável e insuficiência de bebedouros, para que sirvam de orientações, cujo roteiro possa ser adequada às especificidades de cada modalidade esportiva).

No entanto, o pressuposto metodológico utilizado na experiência da politécnica, como princípio pedagógico no Município de Ariquemes-RO, tem característica comum as de Lúria (1990, p. 72), ao descrever a pesquisa realizada em vilarejos no Uzbequistão.

Nossas sessões experimentais, como regra geral, por longas conversas (algumas vezes repetidas) com os indivíduos na atmosfera tranquila de uma casa de chá – onde os moradores dos vilarejos passavam a maior parte de seu tempo livre ou em acampamentos nas pastagens dos vales e montanhas ao redor de fogueiras à noite. Essas conversas

aconteciam geralmente em grupos; mesmo em entrevistas individuais, o experimentador e outros indivíduos formavam pequenos grupos, escutando atentamente e algumas vezes intervindo na entrevista.

Assim, as duas situações, tanto a experimentação de Luria no vilarejo de Uzbequistão, quanto a experiência de Maciel no projeto Burareiro de Educação Integral, no município de Ariquemes, embora tenham acontecido em épocas e tempos diferentes, têm em comum a aplicabilidade de uma teoria a partir da realidade social de um povo.

Neste sentido, essa determinação vai ao encontro dos princípios do método materialista, como bem esclarece Marx (2008, p. 258): “o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso”. Neste sentido, contribui, assim, para a unidade de dois conceitos fundantes, que superam o modelo educacional atual, são eles: 1 – a educação integral para o desenvolvimento das potencialidades humanas e 2 – a educação integral para o desenvolvimento do psiquismo humano.

A educação integral politécnica propõe a organização de um currículo integrado a partir das dimensões da politecnia como princípio pedagógico. A cognoscibilidade para o desenvolvimento cognitivo e psíquico, a habilidade para as capacidades psicomotora e física, a sensibilidade para o desenvolvimento da potencialização de todos os sentidos e a sociabilidade para o exercício da práxis social. Portanto, cada dimensão se diferencia em suas particularidades, porém segue na mesma direção a trilha do desenvolvimento integral humano (MACIEL, 2016).

Desse modo, este princípio também se relaciona com a concepção vygotskyana do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento superior da psique ocorre a partir do desenvolvimento das funções elementares (biológico) e superiores (cultural). Assim, a elementar está relacionada às atividades internas e, portanto, as biológicas às superiores (ambiente externo). Logo, embora sejam funções diferentes, elas se desenvolvem em um movimento dialético e contraditório, em que se funde e unifica o desenvolvimento superior do psiquismo humano.

Neste sentido, os princípios de desenvolvimento, tanto da politecnia como princípio pedagógico, quanto do desenvolvimento

do psiquismo humano, partem do mesmo fundamento dialético–materialista, base, portanto, sobre a qual a coordenação pedagógica deve se estabelecer para alcançar as finalidades da educação integral politécnica.

4. Contribuições da psicologia histórico–cultural para os processos de ensino da educação integral politécnica

As dimensões da politecnia, como princípio pedagógico, e as contribuições vygotskianas dos processos de aprendizagem são, neste trabalho, o ponto fundamental para extrair os elementos técnico–pedagógicos para a coordenação pedagógica. Desta forma, tomou–se como ponto de partida a cognoscibilidade, a habilidade, a sensibilidade e a sociabilidade, bem como as contribuições histórico–culturais para fundamentar os processos psicológicos do ensino–aprendizagem da educação integral politécnica.

A cognoscibilidade, segundo Maciel (2013), relaciona–se em particular, ao desenvolvimento das dimensões cognitivas e psíquicas; logo, a psicologia histórico–cultural contribui para fundamentar o processo de desenvolvimento psíquico em direção à superação dos conceitos espontâneos pelos científicos, na criança. Isso porque, para Vygotsky (2007), os conceitos espontâneos da criança estão relativamente relacionados aos conhecimentos adquiridos pela vivência social na qual a criança encontra–se inserida. Assim sendo, é desenvolvida através do movimento contraditório das funções biológicas e das funções psicológicas superiores do psiquismo humano, desenvolvido de modo linear e contínuo com base nos estímulos externos (social) e internos (biológico).

Todavia, a potencialização deste movimento depende dos estímulos recebidos do meio em que a criança encontra–se inserida. Conforme aponta Saviani (2013), a prática é o pontapé inicial para o trabalho pedagógico em direção à prática social e, então, o diferencial do desenvolvimento dos conceitos científicos para os espontâneos é a prática intencional do processo de ensino.

Desse modo, os conceitos de desenvolvimento de ensino–aprendizagem precisam estar dominados, tanto para a coordenação

pedagógica quanto pelo corpo docente, uma vez que, levando em consideração os pressupostos vygotskyanos de aprendizagem, em particular, a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilitam ao professor identificar as atividades que as crianças já conseguem desenvolver sozinhas (sem a ajuda de um adulto) e aquelas nas quais necessitam ser desafiadas.

Ao tratar sobre o desenvolvimento da psique infantil, Leontiev (2001) recomenda que se deve começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança e como ela é construída nas condições concretas da vida. Para ele, portanto, é somente com a análise do conteúdo da própria atividade infantil, em desenvolvimento, é que se pode compreender o papel condutor da educação e da criação, a fim de operar, precisamente, em sua atividade da realidade.

Do mesmo modo, Vygotsky (2007, p. 30) considera também importante, a valorização do aprendizado adquirido nas relações concretas da vida pela aprendizagem não escolar, quando pontua que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola”. Neste sentido, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia e, desta maneira, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento: ela repensa as relações entre os objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas propostas educacionais e categorias afetivas, as quais se tornam, através da linguagem, emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana (LURIA, 1990, p. 25).

O desenvolvimento das percepções cognitivas intersíquicas da criança, então, depende das condições sociais em que ela se

encontra inserida, uma vez que, para Vygotsky, é por meio da mediação dos estímulos externos que a criança se apropria da realidade subjetiva a partir da realidade objetiva. Nesse sentido, a convivência familiar e as condições sociais oferecidas pelo meio social contribuem para o desenvolvimento do ensino–aprendizagem das crianças mesmo antes de entrarem na escola, pois não é uma tábula rasa.

[...] quando uma criança entra na escola ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com as tarefas culturais (LURIA, 2001, p. 101).

Assim, a valorização do conhecimento adquirido na convivência não escolar (relacionado ao conhecimento do cotidiano dos conceitos espontâneos) é importante para o ensino da aprendizagem escolar com vistas à prática inicial, bem como propõe a pedagogia histórico–crítica. Porém, os conhecimentos espontâneos necessitam ser transformados em conhecimentos científicos por meio da prática intencional, função esta que deveria ser a especificidade da escola. “Este processo de aprendizagem que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar” (VYGOTSKY, 2007, p. 110), daí a valorização da psicologia histórico–cultural para o ensino escolar.

No entanto, as inter–relações biológicas e sociais que culminam no desenvolvimento dos conceitos científicos estão associadas à linguagem. Do ponto de vista de Vygotsky, a linguagem é o elemento mais decisivo na sistematização da percepção, na medida em que as palavras são elas próprias produto do desenvolvimento sócio–histórico. Vygotsky, segundo Lúria (1990), queria descrever todos os estágios em que as palavras aparecem nas interpretações da realidade e queria observar como

todo complexo processo de formação de conceito está enraizado no uso das palavras, as quais afirmavam adquirir significados diferentes nos estágios sucessivos de desenvolvimento. Baseia-se, assim, na suposição de que os processos psicológicos que orientam o uso das palavras são, eles próprios, sujeitos a mudanças, principalmente mediante fatores socioeconômicos.

[...] não há dúvida de que a transição do pensamento cotidiano para o pensamento conceitual está relacionada a uma mudança básica no tipo de atividade em que o indivíduo está envolvido. Enquanto a atividade está enraizada em operações gráficas, práticas, o pensamento conceitual depende das operações teóricas que a criança aprende a realizar na escola. Como o professor programa esse treinamento, ele resulta na formação de conceitos científicos e não cotidianos. Igualmente importante é o fato de que a transição do pensamento visual para o conceitual não apenas afeta o papel assumido pelas palavras no processo de codificação, mas muda a própria natureza das palavras: o significado que elas estão impregnadas (LÚRIA, 1990, p. 70).

Desse modo, a psicologia histórico-cultural, associada aos pressupostos de aprendizagem da pedagogia histórico-crítica, está em consonância com a valorização do saber científico da prática escolar em busca da superação dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos. Todavia, a função científica da escola, aos poucos, tem sido substituída pelo senso comum e posta em segundo plano no processo de aprendizagem, quando deveria acontecer exatamente ao contrário.

O estudo dos conceitos científicos, atualmente, é visto por muitos educadores como um tabu da educação. Neste sentido, reproduzem o discurso utilitarista das tendências neoliberais, onde enfatizam que não há necessidade de um trabalho rígido com os alunos sobre alguns conceitos científicos, uma vez que estes não são utilizados no contexto diário; então, o que importa, de fato, é a criança se apropriar das vivências sociais nas quais elas estão inseridas.

Essa negação dos conceitos científicos se encontra presente na própria linguagem utilizada pelos educadores no processo de

ensino, com a ideia de facilitar a aula utilizando-se de palavras mais fáceis e menos complexas é uma situação corriqueira das nossas escolas. Um exemplo claro na negação da cientificidade na escola, são os livros utilizados no currículo escolar. É notório que, com o passar dos anos, clássicos da literatura brasileira, como Machado de Assis, José Alencar, entre outros, raramente são conhecidos pelos alunos da escola pública brasileira, e raras são as indicações currículos e existência nas bibliotecas escolares.

Esses clássicos têm como característica uma linguagem padrão com um vocabulário rico e sofisticado, acompanhado de uma narrativa de palavras complexas que não estão presentes na linguagem cotidiana. No entanto, devido a essa complexidade, a maioria das escolas prefere o trabalho de leitura com contos de fadas ou outras leituras do folclore brasileiro, as quais se aproximam de uma linguagem cotidiana. Ora, mas não deveria ser exatamente o contrário? Se os alunos já se aproximam da linguagem cotidiana, a escola não deveria garantir as leituras com um vocabulário mais complexo?

Portanto, a ausência dos clássicos da literatura brasileira no currículo escolar é um exemplo claro da negação do espaço científico na escola. Sendo assim, a valorização dos conceitos científicos tem, aos poucos, desaparecido da escola pública brasileira, ocupando em seu lugar o senso comum e o conhecimento utilitarista que, de fato, são valorizados apenas quando utilizados no mercado de trabalho.

Os estudos de Scalcon (2002), Arce (2005), Martins (2011) e Pasqualini (2013) apontam para a deficiência do ensino-aprendizagem que apresenta as concepções biologizantes das tendências neoliberais da modernidade. Assim sendo, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural as autoras apontam para uma prática pedagógica em busca da superação do conhecimento cotidiano em direção ao saber científico. Portanto, apontam para uma prática pedagógica histórico-crítica em que o conhecimento parte da prática inicial do aluno em busca do conhecimento científico elaborado.

Assim, entende-se que a psicologia histórico-cultural contribui não somente para o ensino-aprendizagem da educação infantil, mas também para o ensino-aprendizagem das crianças do ensino fundamental, do ensino médio, bem como para o trabalho da

coordenação pedagógica da educação integral rumo à educação integral politécnica, em todos os níveis da educação básica.

A psicologia histórico-cultural, então, contribui para a escola organizar o ensino em direção a um saber mais elaborado para, assim, potencializar o desenvolvimento dos conceitos científicos e histórico-culturais. Nesta direção, pode-se dizer que a psicologia histórico-cultural tem em sua teoria três contribuições fundamentais para a educação integral politécnica.

A primeira é a de que o ensino-aprendizagem não se desenvolve apenas pela maturação das funções biológicas individuais, mas sim pelo processo de apropriação e de objetivação do meio. A segunda é a capacidade de a escola organizar instrumentos técnico-pedagógicos para avaliar e potencializar o ensino-aprendizagem. A terceira é a de que as atividades culturais desenvolvidas pelas crianças não estão relacionadas, simplesmente, a um dom natural, mas às possibilidades oferecidas pela sociedade, para que possam potencializar e desenvolver suas habilidades humanas.

Por meio do trabalho coletivo da coordenação pedagógica, fundamentado pela psicologia histórico-cultural, o professor será capaz de contribuir para potencializar o desenvolvimento das crianças. Todavia, vale ressaltar que, para a educação politécnica, o ensino-aprendizagem não está relacionado estritamente ao desenvolvimento cognitivo, muito menos se desenvolve separado. Para Vygotsky (2007, p. 195), “o problema do desenvolvimento dos conceitos científicos é um problema de instrução, de aprendizagens que de fato promovam o desenvolvimento”.

Assim, entende-se que atividades esportivas e culturais contribuem para potencializar as funções psicológicas superiores, dentre elas: percepção, atenção, memória e imaginação.

No ponto de vista da teoria histórico-cultural, se a escola tem esta capacidade de potencializar os conhecimentos histórico-culturais, é necessário pensar em um modelo de educação que ofereça esta potencialidade. A proposta da educação integral politécnica vai ao encontro dessas possibilidades, por meio das atividades esportivas, artísticas e culturais, base para um processo pedagógico criativo e emancipador.

Portanto, pelo que está exposto, os resultados do estudo indicam que, para o trabalho da coordenação pedagógica na escola de

tempo integral, desde que se queira realizar esse trabalho pela perspectiva da educação integral politécnica, é determinante que os processos educativos de ensino–aprendizagem, voltados para o desenvolvimento da cognoscibilidade, das habilidades, da sensibilidade e da sociabilidade, tal como propõe a educação integral politécnica, sejam fundamentados pela concepção histórico–cultural dos processos psicológicos de aprendizagem.

Referências

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 41–63.

BARROCO, S. M. S. **A figura humana na pintura moderna:** alternativa para a psicologia e a educação entenderem o homem. 2001. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da P. Villa lobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59–83.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LÚRIA, Alexandre Romanovich. Vygotskii. In. VYGOTSKY, L. S; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 21–37.

LÚRIA, Alexandre Romanovich. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In. VYGOTSKY, L. S; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 85–102.

MACIEL, Antônio C et al. (orgs.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho: EDUFRO, 2013.

MACIEL, Antônio C; BRAGA, Rute Moreira; RANUCCI, Adriana Martins Carneiro. **Projeto Burareiro de Educação Integral: original**. Porto Velho: Temática Editora, 2016.

MACIEL, Antônio C, JACOMELLI, Mara Regina Martins, BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Planejamento curricular e metodologia da educação integral politécnica: aportes experimentais. In: MACIEL, Antônio Carlos, et al. (Orgs.). **Currículo e metodologia da Educação Integral Politécnica: aportes ao trabalho pedagógico coletivo**. Porto Velho/RO: Temática Editora, 2016. p. 13–39.

MARTINS, Ligia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 249 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O Capital: Volume I, Livro Primeiro, O processo de produção do capital, Tomo 1 (Prefácios e Capítulos I a XII)**. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. (Os economistas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vygotsky: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71–96.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. RJ, Niterói: EDUFF, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica:** articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103–117.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Cortez. 2014.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

João Ricardo Silva¹
Terezinha do Socorro Lira Pereira²
Tania Suelly Azevedo Brasileiro³

Introdução

Em tempos de recrudescimento de direitos e do avanço das teorias neoliberais, onde a universidade é muitas vezes tratada como simples fábricas de diplomas, se fazem necessários esforços para caminhar em outras direções. Uma possibilidade é o pensamento decolonial, o qual propõe o rompimento com as verdades hegemônicas eurocêtricas, consideradas as bases de sustentação das teorias liberais e capitalistas.

O que propomos é o repensar de uma educação para os povos indígenas que tenha como princípio o desenvolvimento integral de suas habilidades e humanidades. Além de considerar, desde uma perspectiva democrática, que seus conhecimentos são essenciais para um diálogo intercultural. O que converge para o respeito às diversidades e às identidades desses povos que historicamente foram vítimas de injustiças sociais e culturais.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Bacharel em Direito (UFOPA). Advogado. E-mail: joaoricardoatm@outlook.com

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Licenciada em Letras (UFPA). Servidora Pública Federal na UFOPA. E-mail: terezinha.li-ra.ufopa@gmail.com

³ Pós-doutora em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV/ES – FE/USP). Docente e Pesquisadora do PPGE e PPGSND/UFOPA. E-mail: brasileirotania@gmail.com

É assim que tratamos da Decolonialidade⁴ enquanto um olhar pedagógico pós-colonial na América Latina. Trouxemos a perspectiva da multiculturalidade e da interculturalidade e as características da legislação sobre Educação Indígena no Ensino Superior brasileiro. Também pautamos a especificidade da UFOPA, com a entrada de povos indígenas e populações tradicionais, como os quilombolas, por meio de Processo Seletivo Especial (PSE), e, por fim, foi feita a proposição da Educação Integral no Ensino Superior.

A proposta da Educação superior para os povos indígenas baseada nos princípios da Educação Integral é relevante e importantíssima, principalmente no momento em que o número de indígenas nas universidades brasileiras é bastante expressivo. De outra forma, a discussão da educação integral está em pauta no cenário nacional no nível do ensino básico, mas poucas são as propostas dessa educação para o Ensino Superior. O que torna o presente trabalho extremamente pertinente e inovador.

1. Decolonialidade: um olhar pedagógico pós-colonial

No presente artigo, observamos os desafios dos sistemas educacionais, tanto no Brasil como no continente Latino-Americano, em proporem modelos de educação que contemplem as diferenças culturais e as relações étnico-raciais. Os debates sobre esses desafios tornaram-se evidentes com a introdução de epistemológicas que propõem compreender a educação a partir da perspectiva da Decolonialidade, concepção que busca ultrapassar os discursos políticos e acadêmicos.

Os Estudos sobre Decolonialidade, teoria vinculada as Epistemologias do Sul⁵, é uma vertente Latino-Americana do Pós-Colo-

⁴ Decolonialidade expressa um nível de subversão bem mais amplo, que envolve não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica (MOTA NETO, 2015. p.14).

⁵ Segundo Santos e Meneses (2009, p. 7) as Epistemologias do Sul são definidas como um: “[...] conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre co-

nialismo. O Decolonial foi tratado no presente trabalho tendo como grandes expoentes Anibal Quijano (2005), Walter Dignolo (2008) e Catherine Walsh (2009), assim como foram basilares os conceitos de Multiculturalismo de Vera Candau (2011a, 2011b) e de Interculturalismo de Jorge Gasché (2008).

Destacamos que tais concepções são voltadas para propostas educacionais que vão de encontro às metodologias pré—estabelecidas e doutrinadas pelo colonialismo. Afinal, “Sob uma capa de pretensa neutralidade, as ciências sociais se constituíram como discursos legitimadores de opções político—econômico—ideológicas que fizeram de uma experiência particular de modernidade o padrão universal incontestado” (MIGLIEVICH—RIBEIRO, 2014, p. 69).

A Decolonialidade de Quijano, Dignolo e Walsh tem como principal postulado a contestação epistemológica aos domínios da colonialidade nos seus modelos de imposição aos povos considerados subalternos. Refere-se a questionamentos e a não aceitação às formas de controle e dominação aplicadas pela colonialidade a determinados grupos. Segundo Mota Neto (2015, p. 16),

Decolonialidade, na esteira destes autores, designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade.

Importante o que nos explicam os autores Silva e Silva (2014, p. 152), pois para eles “[...] o Pensamento Decolonial surgiu em várias partes do mundo como resistência propositiva dos povos historicamente silenciados pela modernidade/colonialidade, reivindicando formas outras de pensamento e de modos de vida”. Corroborando, Dignolo (2007 *apud* MOTA NETO, 2015, p. 16) destaca que a Decolonialidade significa “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica epistêmica e cosmológico — espiritual que foi e é estratégia fim e resultado do poder da colonialidade”.

Nesse sentido, o diálogo dos autores a respeito dessa concepção converge para a valorização e reconhecimento de uma educação diferenciada, popular. O conceito de Decolonialidade para a educa-

nhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes”.

ção popular, evidencia as denúncias referentes aos padrões educacionais oriundos da colonialidade que se ramificou e acaba por desenvolver também o racismo, as intolerâncias e o preconceito contra os saberes e os sujeitos que, segundo a lógica colonial, não estão alinhados na hierarquia hegemônica dos padrões da colonialidade.

Pode-se dizer que a ideia Decolonial desafia a racionalidade única de caráter eurocêntrico. Ainda mais quando temos em conta que esta última, “balizou a exploração material e subjetiva empreendida pelos colonizadores sob a denominação de Modernidade” (SILVA; SILVA, 2014, p. 162). Tudo isso tem em vista a construção de novas tessituras políticas, sociais e epistêmicas em função dos povos do Sul Global, entendendo-se que a “hegemonia das categorias de pensamento, histórias e experiências do ocidente (mais uma vez, fundamentos gregos e latinos de razão moderna/ imperial)” (MIGNOLO, 2008, p.297) tem como base uma falsa capa democrática e universal.

Avançando, é preciso fazer a distinção das concepções de colonialidade e de colonialismo. Nesse sentido, Quijano (2007 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 150) afirma que embora “os termos sejam bastante parecidos, colonialismo e colonialidade possuem denotações diferentes. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração”. Para esse autor, o colonialismo significa:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população [...]. O colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradora que o colonialismo (QUIJANO, 2007, p. 93 *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Apesar de se direcionar para várias esferas da sociedade, o colonialismo atua principalmente sobre a política e a economia, adquirindo uma forma mais perceptível. Já a colonialidade representa uma prática de controle e dominação sobre o sujeito. O que é explicado pela concepção de Maldonado Torres (2007 *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 18) que assim define colonialismo e colonialidade:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro

povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna.

Embora distintos conceitualmente, tanto o colonialismo como a colonialidade são tidos como práticas de poder e controle exercido de forma interligada sobre um povo ou uma nação. Independentemente da forma como atuam, depois do fim do colonialismo ainda reside a colonialidade. Tal processo sobrevive apesar do fortalecimento da concepção de descolonização existente na contemporaneidade.

Assim “[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais [...]” (MIGNOLO, 2003 *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 20).

No caso do indígena, a lógica é pensada a partir da negação do outro e de seus atributos, estimulando e causando a sua neutralização nas estruturas sociais. A sociedade colonizadora o vê como estranho e irracional, dessa forma:

O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depósito de forças maléficas. (FANON, 2003, p. 35–36, *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Combatendo essa forma de colonização e propondo uma concepção de libertação e emancipação, Freire (2005, p.10) aponta que a colonização do *Ser* pode ser superada por uma “educação libertadora”; “chegar à humanização, conhecer a realidade para transformá-la”, conforme afirma Penna (2014, p. 194):

Para Freire o ponto central para superar a “colonização do ser” é a educação libertadora, e essa educação tem algumas características que se opõem à educação “bancária” [...], a educação libertadora pressupõe o diálogo como fundamental ao processo pedagógico. Diálogo entre educador e educando, no qual o último possa agir como sujeito questionador e não apenas como “coisa” passiva em que se deposita conteúdo.

Outro tipo de colonização é a Colonialidade do Saber, postulada teoricamente como imposição eurocêntrica, hierarquizada e hegemônica que se sobrepõem a outras formas de produção e disseminação de conhecimento que não faça parte do seu contexto epistemológico. Sendo assim, outros saberes científicos, culturais e linguísticos como os saberes tradicionais dos povos indígenas, por exemplo, tiveram seus valores ofuscados por vários tipos de estratégias coloniais, ao longo da História.

É o que nos diz Silva e Silva (2014), ao falar do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, destacando a atuação imperialista da ciência concebida como global, que tem o poder de “validar e desvalidar epistemologias” e de “se auto afirmar enquanto ciência universal” (SILVA; SILVA, 2014, p. 152).

O sociólogo português destaca o poder da imposição colonial sobre outras formas de conhecimentos e saberes populares, que não se fazem presentes no modelo eurocêntrico estabelecido. Por isso, Santos (2004) trabalha com os conceitos de *Sociologia das Ausências* e *Sociologia das Emergências* com o intuito de questionar o poder hegemônico ocidental e o domínio da epistemologia colonizadora.

O objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças, transformando objetos impossíveis em objetos possíveis, “uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como alternativa não credível ao que existe” (SANTOS, 2004, p. 786).

Já a sociologia das emergências, segundo Santos (2004, p. 794):

[...] consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão cumprindo no presente através de atividades de cuidado.

As concepções de Boaventura de Sousa Santos e dos/as pensadores/as Decoloniais da América Latina, dialogam e convergem para a crítica à imposição de um saber científico hegemônico, trazido pela modernidade que restringe, seleciona e, principalmente, desconsidera os saberes populares e de outras culturas.

Para Silva e Silva (2014, p. 159), isto direciona para a ideia de *monocultura do saber e do rigor do saber*.

Essa dinâmica da *Monocultura do saber* e do *Rigor do Saber* manifesta-se em um modelo de racionalidade que não apenas instituiu o outro colonizado como teorizou a sua inferioridade cognitiva através da *Racialização*. Dessa maneira a *Monocultura do saber* e o *Rigor do Saber* são fruto de processos de assepsia e Epistemicídio⁶ que dão que dão sustentação política e cognitiva de *Racialização*.

A *Monocultura do saber* e de *Racialização* decorrem de uma hierarquia social na qual os saberes dos povos europeus se sobrepõem aos saberes dos povos colonizados, que em uma distinção racial ocupam lugares considerados hierarquicamente inferiores como, por exemplo, os indígenas e os negros.

O pensamento Decolonial além de contrapor-se à *Monocultura do Saber*, também evidencia a necessidade de afirmação dos povos. Esse imperativo não se limita à política, mas também, a afirmação cultural, social e principalmente epistêmica.

Nesse sentido, as propostas educacionais que seguem a perspectiva do pensamento Decolonial sinalizam para a descolonização dos currículos educacionais, principalmente nos modelos adotados

⁶ Epistemicídio é um termo normalmente utilizado por Boaventura de Sousa Santos desde o seu “Pela Mão de Alice” até as obras que se seguiram. O Epistemicídio é, em essência, a destruição de conhecimentos, de saberes, e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental.

no Brasil que, há muito tempo, trouxeram consequências e desvantagens socioeducacionais em função da sua herança colonial.

Uma das formas de considerar as relações Étnicos–Raciais nos currículos educacionais é desconstruir as barreiras epistêmicas estabelecidas pelo pensamento colonial. Embora os currículos educacionais sejam resistentes às pedagogias e metodologias pensadas para as relações Étnico–Raciais, não há como negar que as diversidades culturais ganham destaque em função de sua gênese e dos seus valores. Esses elementos são considerados a força motriz da diversidade cultural para ganhar espaço nos currículos educacionais.

Os paradigmas que desprivilegiam as diversidades culturais nos currículos educacionais são construídos a partir das ideologias colonizadoras que criam a identidade das diversidades. Ideologias que geralmente exercem poder e autoridade sobre as classes consideradas menos favorecidas, assim ocorre com os negros, indígenas e outras classes minoritárias. Essas evidências revelam o poder que o discurso colonial é capaz de exercer sobre as pedagogias, as diretrizes curriculares e também sobre a prática docente.

No Brasil, Paulo Freire (2005), em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, se aproxima do discurso pós-colonial, especificamente quando o autor discute sobre a característica dos/as oprimidos/as, pois, muitas vezes querendo se libertarem ainda carregam o fardo da estrutura opressora que os condicionam. Indo na mesma direção dos pensamentos de Quijano (2005) e Mignolo (2007) quando abordam acerca da “Colonização do Ser” ou da “Colonização Cognitiva”.

Observamos também convergências entre a concepção da Pedagogia Libertadora de Freire e a Pedagogia Crítica de Henry Giroux. Essas concepções defendem a proposta pedagógica que concebe a educação como prática da liberdade, emancipadora, obtida no espaço escolar. Soares (2011, p. 1) reforça essa concepção ao enfatizar que “o currículo emancipador promove, pela valorização da cultura popular, a conscientização dos sujeitos, tornando-os engajados na própria emancipação, além de legitimar a escola enquanto espaço público democrático”.

Com as propostas para uma educação emancipadora, que considerem as diversidades étnicas e culturais existentes nos ambientes educacionais e valorize a cultura popular, surgiram outras concep-

ções para uma educação a partir da Multiculturalidade e Interculturalidade. Conceitos fundamentais que são tratados na próxima seção.

2. Educação, multiculturalidade e interculturalidade

Esses conceitos dialogam com as propostas do Pensamento Decolonial no sentido de adotar novos currículos educacionais que promovam o respeito a diversidade e que sejam capazes de proporcionar uma reflexão crítica da prática docente e das epistemologias construídas.

A concepção sobre Multiculturalismo⁷ tem como aporte teórico as concepções de Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2011), que na Obra “Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas pedagógicas” propõem um diálogo entre o Multiculturalismo e a Educação.

Em um artigo dentro deste livro, Candau (2011b, p. 11) chama a atenção para a relação intrínseca entre educação e cultura e, nesse sentido, afirma que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Segundo a autora, a experiência pedagógica não está desvinculada das questões culturais existentes na sociedade.

Nesta relação entre educação e cultura o Multiculturalismo ganha expressividade e provoca reflexões. Candau (2011b, p. 17) destaca a relevância do Multiculturalismo na América Latina e especificamente no Brasil: “onde as relações inter-étnicas tem sido uma constante através de toda a sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes”.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por uma escravização, que também é

⁷ “Pode se dizer que o Multiculturalismo é um termo muitas vezes mal-usado e mal-entendido, pois depende de valores e, muitas vezes, da posição social que ocupa. A partir de uma leitura atual, talvez pudéssemos defini-lo dizendo que o Multiculturalismo é um sistema de crenças e comportamentos que reconhece e respeita a presença de todos os grupos diversos em uma organização ou sociedade, reconhece e valoriza as diferenças sócio-culturais e estimula e capacita sua contribuição continuada como um contexto cultural inclusivo dando poder a todas as pessoas nesta organização ou sociedade” (AMARAL, 2009, p. 14).

uma forma de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. [...] o debate Multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e entregamos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas de subordinação e exclusão (MOREIRA; CANDAU, 2011, p. 17).

Apesar de não ter surgido nas universidades, no âmbito acadêmico, como afirma Candau (2011b), o Multiculturalismo traz profundos debates e reflexões do contexto social, acadêmico e da produção de conhecimentos. Está diretamente ligado às lutas dos movimentos sociais, principalmente aos movimentos voltados às questões étnicos-raciais, mais especificamente aos referentes às identidades negras, tendo presença ainda frágil nas Universidades. Sua atuação na formação de educadores, na educação básica ou em outras dimensões sociais, tem se dado muito recentemente.

Candau (2011b) ressalta ainda que, embora o termo Multiculturalismo seja carregado de uma polissemia, ele é interpretado a partir de duas perspectivas: uma descritiva, a qual se identifica as sociedades atuais que depende de cada “contexto histórico, político e sociocultural” (CANDAU, 2011b, p. 11) e outra perspectiva propositiva que o interpreta não só como um “dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAU, 2011b, p. 18).

É na perspectiva propositiva que esse conceito ganha mais relevância, pois se desdobra nas abordagens assimilacionista, diferencialista ou plural e, também, em uma concepção interativa, denominada de Interculturalidade.

Na abordagem intercultural, Candau (2011b) defende que a educação seja proposta no sentido de reconhecer o “outro”. Haverá, contudo, diálogo entre as diferentes culturas. Nesse sentido, a

educação seria concebida sem assimetrias, onde as diferenças culturais poderão contribuir para a construção de um projeto educacional comum. A autora retoma à concepção de Walsh (2001) para enfatizar que a Interculturalidade é:

- Um processo dinâmico e permanente da relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, *apud* CANDAU, 2011b, p. 10–11)

Apesar das abordagens favoráveis à desconstrução do pensamento colonialista enraizado na sociedade, ainda é um desafio trazer para os currículos educacionais uma educação que siga as percepções multiculturais e interculturais. Haja vista que necessitamos da compreensão de que existem diversidades culturais que nos colocam diante das diferenças.

Dessa forma, o trabalho educativo, além de desenvolver a cultura emancipatória diante da cultura de exclusão, também deve contribuir para a construção de uma nova forma de conceber epistemologias. Diante disso, a Declaração Universal da Diversidade Cultural (UNESCO, 2002, p. 3) assim define no seu Art. 2º:

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só

tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.

Na perspectiva da interculturalidade, as minorias étnicas têm a oportunidade de expressarem e valorizarem suas culturas interagindo social e culturalmente sem perderem suas identidades. Nesse contexto de valorização da diversidade cultural, a interculturalidade ganha relevância por reunir um conjunto de propostas que sugere vivência harmoniosa e democrática entre as diferentes culturas. Na atualidade, a interculturalidade teve suas reflexões ampliadas para as práticas culturais e para as políticas públicas, não sendo apenas usada nas ações pedagógicas.

Em relação ao conceito de Interculturalidade, Repetto (2012) chama a atenção para a forma como o mesmo é concebido. Na sua compreensão, esse termo pode ser “visto como desfocado, uma vez que o capô de estudo se refere a relações entre grupos humanos, acompanhando o movimento que muda o foco de pesquisa centrado em elementos culturais” (REPETTO, 2012, p. 16).

Apesar das controvérsias sobre a interculturalidade, o importante é que essa concepção tem contribuído para a reflexão da prática pedagógica. Uma “afronta” para a hierarquia do conhecimento científico que não considerava outras formas epistemológicas.

Especificamente na educação para os povos indígenas, a Decolonialidade e o Interculturalismo contribuíram para a ação de resistência à “imposição de saberes que a condição histórica nas Américas tem imposto sobre os povos indígenas e setores populares de nossas sociedades” (REPETTO, 2012, p. 17). Porém, é necessário observar a crítica que Gasché (2008) faz sobre os conhecimentos indígenas na escola.

O estudo dos conhecimentos indígenas em escolas indígenas, que supostamente utilizam currículos interculturais, não fazem senão pegar partes do conhecimento indígena e

classificar na mesma lógica que os conhecimentos científicos, separando “disciplinas”, domesticando os conhecimentos indígenas e criando listas de conteúdos, colocando cada conteúdo ao lado do outro, de forma “paratática”. Essa forma de organizar os conteúdos indígenas no currículo escolar mostra uma grande deficiência, pois no mundo real os indígenas não podem separar o estudo da matemática do estudo das línguas, da história, da natureza e assim por diante (GASCHÉ, 2008 *apud* REPETTO, 2012, p. 17).

É pertinente a preocupação no que tange à forma como os currículos organizam os conhecimentos indígenas nas suas propostas pedagógicas, o que leva a questionamentos sobre a verdadeira funcionalidade de um currículo intercultural. Cabe questionar se as estratégias metodológicas apresentadas nesses currículos não são replicadoras de modelos pré-existentes na lógica do conhecimento científico doutrinário. É necessário também, refletir a respeito da trajetória de inserção dos indígenas nas políticas educacionais em nosso país.

As propostas pedagógicas e modelos de escolarização diferenciados para os povos indígenas ainda são acompanhados do ranço da discriminação e da desvalorização dos saberes desses povos. Foram séculos, décadas e anos de desvalorização, desconsideração e falta de reconhecimento dos seus saberes e conhecimentos por parte da sociedade nacional. O reconhecimento que se tem atualmente sobre os conhecimentos desses povos deve-se a atuação dos movimentos populares que historicamente lutaram para conseguir que seus direitos fossem respeitados e referendados, inclusive por meio de leis. Fato que será tratado no tópico seguinte.

3. Educação indígena: antecedentes regulatórios

Como marco normativo legal, destaca-se a nível internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), com a importante prerrogativa de que “toda pessoa tem direito à educação”. Em relação aos povos indígenas, o tema “Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade” dessa Declaração assim estabelece no seu Art. 3:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p. 4).

A Constituição Federal brasileira de 1988, também conhecida como Carta Magna, é considerada o marco legal introdutório que regulamenta os direitos e deveres da sociedade brasileira. Esse importante documento foi um dos primeiros a evidenciar a necessidade de uma educação diferenciada, considerando as necessidades e peculiaridades dos povos indígenas.

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração. (GRUPIONI; SECCHI; GUARANI, 2011, p. 130).

Da promulgação da Constituição Federal (1988), da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), além de outras leis, como a Lei nº 10. 588/2002, que instituiu mais recentemente o Programa Diversidade na Universidade, ilustrado pelo seu Art. 1º, surgiram políticas públicas que visam uma relação mais harmoniosa entre o Estado e as populações indígenas.

No âmbito nacional, alguns desses dispositivos legais, ilustrados a seguir, desempenharam importantes funções ao estabelecerem normatizações para a educação dos povos indígenas. Tal direito inicia-se com definições específicas para o ensino básico no que se refere aos conteúdos ministrados nesse nível de ensino, no sentido de “assegurar os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”

(BRASIL, 1988, *on line*) desses povos, além de assegurar às comunidades indígenas o direito de “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizado” (BRASIL, 1988, *on line*).

Na LDB de 1996, a previsão de direitos à educação para os povos indígenas se restringe ao Ensino Básico, especificamente nos artigos 26 e 32. Assim como na Constituição, o Art. 32 da LDB também prevê especificidades educacionais para os povos indígenas, conforme descrito: “é assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Em relação aos artigos 78 e 79 dessa mesma Lei, as definições referem-se às contribuições de fomento e não especificamente às propostas para o ensino, assim descrito no *caput* do Art. 78: “com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (LDB, 1996, *on line*), também especifica os objetivos dessa proposta:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (LDB, 1996, Art. 78, p. 31).

Podemos perceber uma abertura no que diz respeito ao acesso ao saber. Um avanço significativo, principalmente em relação às previsões desta nova LDB (1996), pois, na primeira LDB, instituída pela Lei 4.024 de 1961, nada preconizava sobre a educação escolar indígena.

As discussões sobre esta Lei começaram a ser materializadas a partir dos anos de 1990. Segundo Shiroma, Morais e Evangelista (2002, *apud* SANTOS, 2011b), as expectativas em relação à sua materialização foram frustrantes, pois não correspondiam às mudanças tão esperadas e seu texto não passava de um habilidoso “jogo linguístico que invertia termos e sinais, de modo a torná-los condizentes com os novos paradigmas que referenciavam a mudança almejada

para a educação no país” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002 *apud* SANTOS, 2011b, p. 7).

Apesar desta Lei não contemplar as expectativas previstas para a educação brasileira, pontos importantes foram adicionados ao seu texto. Através desse documento, foi possível identificar alguns avanços no sistema educacional em relação ao que se tinha em séculos passados.

No que se refere ao processo de escolarização dos povos indígenas, as Diretrizes Nacionais para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), elaboradas conforme os princípios da Constituição Federal de 1988, são consideradas um documento importante, pois introduziram as propostas de uma educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada para esses povos. Neste sentido:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência – sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação (BRASIL, 1994, p. 12).

Contribuições vieram também com os Planos Nacionais de Educação (PNE), que a partir de suas metas, apontaram necessidades direcionadas à escolarização indígena representando assim, conquistas legislativas importantes para os povos indígenas. No PNE do ano de 2001, aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, por meio de suas diretrizes e metas estabeleceu critérios diferenciados para a

oferta e garantia da educação escolar indígena.

A proposta de uma escola indígena diferenciada, diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas suas particularidades (BRASIL, 2001, p. 59).

Isto reforça o direito, previsto na Constituição (1988), das comunidades indígenas de usarem suas línguas maternas e suas formas próprias de aprendizado. Diferentemente do ensino para os indígenas pensado pelos missionários jesuítas e até pelo serviço de proteção ao índio (SPI), onde estava em pauta “negar a diferença, assimilar os índios, fazer com eles se transformassem em algo diferente do que eram” (PNE, 2001, p. 134).

Apesar das Diretrizes Nacionais para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994) terem apresentado avanços, somente após 10 anos de sua publicação o Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer nº 03/2004, instituiu o conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicas – Raciais, que tem como meta “a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 8).

Em junho de 2006, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas foi aprovada pelo Conselho dos Direitos Humanos, onde podemos destacar o art. 14 – 1 que prevê: “Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem” (ONU, 2007, p. 10).

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2011, p. 8), nas suas páginas introdutórias, ressalta que “nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena ou tribal que como tal ele próprio se reconheça”. O art. 1º desta Convenção prevê que “A autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para

a definição dos grupos aos quais se aplicam as disposições da presente convenção” (OIT, 2011, p. 15).

Contudo, o percurso histórico da educação no Brasil demonstra que apesar das alterações na LDB de 1996, da promulgação de novos documentos normativos legais e da implementação de políticas visando atender aos povos indígenas, efetivamente os avanços foram incipientes em relação ao que precisamos para termos resultados positivos.

De modo geral, as tentativas de mudanças e de inserção de reformas nas políticas educacionais brasileiras adquiriram características de um modelo compensatório. Uma tentativa de refazer um percurso, de corrigir falhas do passado, utilizando os mesmos mecanismos das décadas anteriores que também não se efetivaram na sua totalidade. A historiografia evidencia a dificuldade na implementação de políticas públicas educacionais que favorecessem as diversidades étnicas e culturais.

Além do mais, a participação efetiva das populações indígenas como colaboradoras de propostas educacionais voltadas a elas é pouco expressiva. Atuam mais como receptoras de propostas que interferem no seu processo educacional do que como coparticipes das mesmas.

4. Educação superior indígena: a experiência da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, resultante do desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), a UFOPA oportunizou no ano de 2010 o acesso diferenciado dos povos indígenas a educação superior com a implantação do Processo Seletivo Especial (PSE), inicialmente voltado para os povos indígenas e, a partir do ano de 2015, adotado também para as populações Quilombolas.

Na concretização dessa Política na UFOPA destaca-se a forte atuação das lideranças indígenas, que nas reivindicações históricas por seus direitos aos espaços educacionais, também tiveram grande protagonismo na única universidade federal com sede no interior da

Amazônia, mais precisamente na região Oeste do Pará, na cidade de Santarém.

Inicialmente o PSE seguiu um modelo já existente na Universidade Federal do Pará (UFPA), tutora da UFOPA na sua implantação, e esteve atrelado à parceria com o grupo de antropólogos dessa universidade; posteriormente, foi ganhando identidade própria e visou atender as necessidades e especificidades das populações indígenas existentes na região Oeste do Pará, aproximadamente 25% da população do estado do Pará, segundo o censo do IBGE de 2010.

O objetivo do PSE é de fortalecimento de uma política de inclusão, mediante reserva de vagas para as populações indígenas que buscam formação superior nos cursos de graduação. A institucionalização e a normatização desse Processo nesta Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) se dá por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Regimento Interno, dos editais e das portarias publicadas, que subsidiam as comissões formadas a cada ano de sua realização.

O PDI desta IFES (UFOPA, 2012, p. 54) assim descreve o seu PSE:

O fortalecimento das ações afirmativas que visam ampliar e diversificar as oportunidades educacionais, implantando a política de inclusão nacional, ampliando a oferta dos cursos de Graduação de acordo com as necessidades da região, iniciou-se na UFOPA com a oferta de vagas no Processo Seletivo Especial Indígena e Quilombola.

O PSE/Indígena é composto de três fases, sendo a primeira a aplicação de uma prova de redação, a segunda fase a realização de uma entrevista, e na terceira fase ocorre a análise de histórico escolar do ensino médio. Os estudantes autodeclarados indígenas, concorrem a esse processo seletivo para ingressarem nos cursos de graduação da instituição, com exceção daqueles estudantes que, mesmo sendo indígenas, preferem ingressar pelo processo seletivo regular com a nota do Enem.

Desde o seu primeiro PSE voltado para os estudantes indígenas, a UFOPA recebe anualmente estudantes de diversas etnias da região Oeste do Pará e também de outras regiões do País, embora em pequena proporção. No período de 2010 a 2015, o fluxo de po-

pulações indígenas que se deslocaram em direção à UFOPA foi bastante expressivo, enriquecendo a diversidade de conhecimentos e culturas nessa instituição. Atualmente, essa instituição é uma das universidades com maior diversidade étnica nos cursos de graduação na região. São 17 etnias (Arapium, Wai Wai, Munduruku, Tupinambá, Borari, Maytapu, Tapuia, Kumaruara, Cara Preta, Borari Arapiun, Kaxuyana, Tapajó, Juruna, Tupaiú, Jaraqui, Borari Tapuia e Sateré Mawé) representadas por aproximadamente 254 discentes indígenas ativos ingressos pelo PSE, oriundos dos territórios étnicos em percentuais: Baixo Tapajós (70%), Médio e Alto Tapajós (19%) e Calha Norte (11%) (PEREIRA, 2017).

No âmbito interno, e desde sua implantação, esta universidade tem buscado compreender a diversidade cultural e étnica presente no seu ambiente acadêmico. A abertura para debates sobre o PSE indígena com suas lideranças, a realização de eventos e a valorização da cultura indígena são pontos positivos de uma instituição que prima não só pelo ensino, mas também pelo bem-estar desses estudantes durante o seu percurso acadêmico. Dentre as principais dificuldades em relação ao ensino para os indígenas estão a oferta de condições didático-pedagógicas para a permanência desses estudantes na instituição (PEREIRA; BRASILEIRO, 2016).

O aspecto positivo da criação do PSE na UFOPA é que mesmo antes da previsão legal do acesso dos estudantes indígenas ao ensino superior, que se dá a partir da promulgação da Lei nº 12.711/2012, ela já destinava vagas nos processos seletivos especiais voltados para os povos indígenas, reafirmando ser esse processo seletivo uma proposta de ação afirmativa dessa instituição.

Apesar das dificuldades na implantação de ações para o seu fortalecimento, o PSE é um processo muito significativo para as populações tradicionais existentes na região Oeste do Pará, haja vista que é uma forma de inclusão, principalmente dos indígenas no ensino superior. A luta para manter esse acesso diferenciado, garantir a permanência e um aprendizado de qualidade e, também, vencer os preconceitos existentes no ambiente acadêmico faz parte da rotina da própria universidade, bem como dos discentes e lideranças indígenas que atuam como protagonistas no PSE indígena.

O diálogo entre a instituição e as lideranças das comunidades indígenas evidencia o caráter democrático desse processo nesta uni-

versidade e permite a instituição avançar no fortalecimento de sua política afirmativa, tão importante para as populações tradicionais.

De outra forma, no que se refere aos documentos institucionais internos da UFOPA e à política de permanência dos indígenas na universidade, pouco é encontrado. No próprio PDI (2012–2016), que está em processo de reelaboração para o próximo quadriênio, não foram encontradas quaisquer previsões do estabelecimento de políticas específicas visando garantir a permanência dos estudantes indígenas ingressos na Instituição.

No Regimento Interno da UFOPA (2014), não há definições sobre políticas para a permanência de estudantes indígenas na Instituição, embora a forma de ingresso desses estudantes seja diferenciada via PSEI (Processo Seletivo Especial Indígena).

Outro documento que normatiza o acesso dos estudantes indígenas na UFOPA são os editais publicados anualmente com vagas específicas. De 2011 a 2015, houve um acréscimo no número de vagas nos editais do PSE/Indígena (311 vagas). No edital de 2010 foram disponibilizadas 16 vagas, 2011 (50), em 2012 foram ofertadas 50 vagas e nos anos seguintes, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017 foram disponibilizadas 65 vagas por edital publicado anualmente.

Constatação que demonstra um quantitativo expressivo de mais de trezentas vagas, apesar dos poucos anos de existência da UFOPA, o aprimoramento de sua estrutura física e a implantação de algumas políticas ainda em andamento, como programas de acompanhamento aos discentes indígenas ingressos nessa instituição como, por exemplo, a Formação Básica Indígena, implantada em 2016, além de outros Programas de Acompanhamento de aprendizagem, como Programa de Facilitação de Aprendizagem e Bolsa *CE ANAMA*⁸.

Dos documentos analisados observamos que apenas o Estatuto da UFOPA (2013), faz menção sobre a permanência dos estu-

⁸ **CE ANAMA** em Nheengatu significa “meu parente”, “meu amigo”. A concessão de Bolsa de Monitoria CE ANAMA é uma ação institucional direcionada ao acompanhamento dos estudantes indígenas, a fim de que possam ser superadas algumas dificuldades enfrentadas principalmente quanto à questão do uso da língua portuguesa, da matemática e dos recursos tecnológicos. Esse programa teve uma única edição em 2014.

dantes nessa universidade, destacando que esta será viabilizada através de políticas de ações afirmativas. Porém, não menciona a maneira específica que buscará garantir não só o acesso, mas também a permanência dos estudantes indígenas ou outras populações tradicionais que ingressem nessa instituição.

5. A educação indígena e a proposta da educação integral no ensino superior

No presente trabalho, a ideia de educação integral é a de ser aquela que possibilita o integral desenvolvimento das capacidades humanas (sociais, culturais, cognitivas, afetivas, lúdicas, biológicas, estéticas, éticas, etc.). A educação não fica restrita aos espaços educacionais formais, pois, é vista como a própria vida. Em todos os espaços de vivência há aprendizados. Por isso, a educação não é representada apenas como educação formal, devendo ir além dos currículos tradicionais e “considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha” (MOLL, 2008, p. 15).

Nesse sentido, a formação integral dos indivíduos não está adstrita ao processo formal e intencional de ensino, pois tem sua base nas esferas da vida cotidiana, como nos lembra Heller (1994). Inicia-se no nascimento e prossegue com a aprendizagem sobre o universo cultural, durante todo o processo de desenvolvimento das pessoas, pois é na vida cotidiana que se objetivam as ações humanas e nela se inscrevem os resultados do conhecimento humano, de suas conquistas e desafios (GUARÁ, 2006, p. 17).

Os povos indígenas chegam a universidade tendo sua própria cultura e outros horizontes de percepção social. O desenvolvimento de sua educação não pode estar adstrito a aprender os conteúdos formais das diferentes disciplinas. Se faz necessário que possam dialogar com os conhecimentos científicos, tendo em vista que seus conhecimentos socioculturais diferenciados não são simples conhecimentos a serem esquecidos ou menosprezados.

Ademais, não é o significado da educação integral o desenvolvimento apenas de habilidades técnicas ou até críticas, mas o desenvolvimento das capacidades humanas de forma geral.

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A inteligibilidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico–corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo–espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (BERNARDETE GATTI, *apud* GUARÁ, 2006, p. 16).

Ou seja, um dos objetivos principais é a formação humana compreendida em sua totalidade:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p. 16).

Além do mais, não é apenas o/a indígena que deve se adequar à universidade, mas a universidade deve estar preparada para receber diferentes saberes e culturas e possibilitar que tais povos consigam trazer seus conhecimentos para o diálogo com a cultura científica. Por isso, a importância da interculturalidade e da ecologia de saberes. Para Boaventura (2011, p. 77), a ecologia de saberes é:

[...] conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2011a, p. 77).

Não existe uma forma de conhecimento pura e totalmente objetiva. Desta maneira, há o imperativo de um diálogo respeitoso entre os diferentes conhecimentos, ou seja:

Não havendo neutralidade possível nos processos educativos, tais práticas têm significados político-sociais concretos que favorecem a produção de determinados tipos de conhecimentos e não produção ou invisibilização de outros tipos de conhecimentos. Quando não questionados, os processos educativos acabam servindo apenas como simples processo de assimilação das “verdades” hegemônicas e o ato educacional acaba por se transformar no simples repassar de conhecimento do(a) educador(a), que aparece como aquele(a) que tudo sabe, ao educando, que nada sabe. (SILVA, 2017, p. 65)

Ora, temos em vista que existem diferentes modos de conhecer o mundo. Neste sentido, concordamos com Oliveira (2008, p. 103–104) quando afirma que os conteúdos educativos devem ser entendidos “não como um fim em si, mas como um meio de ampliação dos modos de compreensão do mundo, potencializando a intervenção sobre ele e capacitando a ação política e social emancipatória”.

Em tal acepção de educação integral, que possibilite desenvolver a integralidade, não podemos desconsiderar a diversidade dos seres humanos. Não há um molde pré-estabelecido do que é o inteiro desenvolvimento humano e não pode haver uma cultura colocada como única a ser seguida. Entendemos que, efetivamente, com práti-

cas interculturais podemos chegar a uma educação verdadeiramente possibilitadora de uma humanidade mais completa.

A ideia é que essa educação se desenvolva a partir da articulação dos saberes tendo como referência projetos integradores, o que demanda uma rede de articulação entre instituições sociais (GUARÁ, 2006). Ora, tal proposição demanda uma outra forma de pensar a universidade, que não pode mais ser vista como simples etapa a ser ultrapassada para se chegar ao mercado de trabalho.

Começamos esta reflexão lembrando que a educação integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções. Num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e a abertura dos projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes (GUARÁ, 2006, p. 19).

São as múltiplas necessidades que servem de base à construção de uma educação que desenvolva os seres humanos em sua totalidade. As várias capacidades humanas devem ser trabalhadas de modo a não serem formados ignorantes especializados.

Conclusões

No presente texto, postulamos a respeito da importância de um olhar diferenciado sobre a realidade educacional para os povos que apresentam diversidades culturais e étnicas diferenciadas. Uma visão crítica que questiona os próprios horizontes pelos quais olhamos e apontam caminhos de transformação da realidade. Ao nos depararmos com demandas de povos com especificidades sociais, culturais, e linguísticas diferentes e ao percebermos que não há uma única verdade a prevalecer sobre todas as outras, nos encontramos em um caminho complexo e cheio de desafios.

As soluções para tal impasse não são simples e não podem significar uma hierarquização abstrata sobre os conhecimentos. Da mesma forma, o diálogo multicultural não pode significar o assimilar de uma cultura por outra, senão um espaço dialógico onde as formas

diferenciadas de ver o mundo possam estar em paridade epistêmica, interagir e se beneficiarem mutuamente.

Entendemos que é a partir de tal diálogo, tendo como base os aspectos comuns para debater democraticamente as diferenças, que podemos construir uma sociedade mais igualitária e justa. As necessidades dos grupos envolvidos devem ser levadas em conta e as decisões não podem ser imposições de um grupo ao outro.

A ideia de educação integral é pertinente por demonstrar que um desenvolvimento integral não é apenas o acúmulo de conhecimentos e informações, mas a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades humanas. O que evidencia que os caminhos são plurais e não em um único sentido, pois as capacidades humanas apontam em várias direções e dimensões.

A UFOPA é um espaço importante para esta reflexão, pois, há quase sete anos atendendo a uma demanda social das comunidades existentes nas suas abrangências, implantou sua política de acesso diferenciado aos povos indígenas e, mais recentemente, aos quilombolas. Há avanços e também há pontos a serem melhorados, haja vista que pelo estudo de campo realizado nesta instituição percebemos ainda uma grande dificuldade dos/as acadêmicos/as indígenas, principalmente a se adequarem à realidade da vida acadêmica. Há até mesmo um grande problema de linguagem e comunicação, pois vários acadêmicos indígenas não têm o português como língua nativa.

Do outro lado, a universidade também está se adequando e há, ainda, problemas no reconhecimento dos benefícios da diversidade cultural e epistemológica. Afinal, a universidade é construída pelas pessoas e ela deve não só transformá-las como deve ser transformada por elas. Modificando-se e construindo processos criativos e inovadores.

A instituição universitária não é uma fábrica de replicação ou um lugar de cópia dos conhecimentos já existentes, mas um *lócus* de ensino, pesquisa e extensão que possibilita a construção de novos conhecimentos, novas filosofias e novas epistemologias. O que nos permite admitir a reconstrução do pensamento hegemônico por olhares epistemológicos outros.

Referências

AMARAL, N. F. G do. **Multiculturalismo na Amazônia: o singular e o plural em reflexões e ações**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CNE/CP 003/2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf> Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2016.

_____. **Lei Nº 10.558, de 13 de novembro de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 30 set. 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteira**, v. 11, n 2, pp, 240 – 255, 2011a. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GASCHÉ, J. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En: Gasché, J; Bertely, M. y Modesta, R. (Coord.). **Educando en la diversidad. In-vestigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito, Ecuador: Abya-Yala, CIESAS, IIAP; (2008).

GUARÁ, Isa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC, n. 2, 2º semestre, p. 15–24, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. **Legislação Escolar Indígena**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

MIGLIEVICH–RIBEIRO, Adelia Maria. Por uma razão decolonial Desafios ético–político–epistemológicos à cosmovisão moderna. **Ci-vitas**. Porto Alegre. v. 14, n. 1, p. 66–80 jan.–abr. 2014.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p. 287–324, 2008. Disponível em: <www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.

MOLL, Jacqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos quando falamos de Educação Integral? In: BRASIL. **Salto para o futuro**. Educação integral. Ano XVIII boletim 13 – Agosto de 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOTA NETO, J. C. da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Borba**. 2015. 370 f. Tese de Doutorado, UFPA, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323–337, Junho 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jul. 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15–40. ISSN 0102–4698. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a educação**. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS**. Sexagésimo período de sessões Tema 68 do Programa Informe do Conselho de Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/.../direitos/.../declaracao-da-onu-sobre-direitos-dos-Pov>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

PENNA. C. Paulo Freire no Pensamento Decolonial: Um olhar pedagógico sobre a teoria Pós-Colonial Latino-Americana. **Revista Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v.8, n.2, 2014. Disponível em:

<www.periodicos.unb.br/index.php/repam/article/viewFile/12609/9287>. Acesso em: ago. 2016.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Políticas públicas educacionais e escolarização indígena.

Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 9, n. 3, ed. especial, jul./dez. 2016. Disponível em: <

<http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v9n3p218-250>>. Acesso em: jun. 2017.

_____. **Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia:**

realidade e perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010 – 2015). 2017. 245 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REPETTO, Maxim. Os Sentidos das Fronteiras na Transdisciplinaridade e na Interculturalidade. **Textos & Debates**, Boa Vista, n.22, p. 13–30, jul./dez. 2012. Disponível em: <www.revista.ufrr.br/textose-debates/article/view/1602>. Acesso em: 20 dez. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente:** “Um Discurso Sobre as Ciências” revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011a.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Kátia Silva. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: TECENDO FIOS. In: **XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. II Congresso–Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Cadernos ANPAE. São Paulo – SP : ANPAE, 2011b.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Janssen Felipe da. A crítica decolonial das epistemologias do Sul e o contexto de constituição das coleções didáticas do PNLD–Campo/2013. In. **Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais** (REALIS), v.4, n. 02, Jul–Dez. 2014, p. 149–174.

SILVA, João Ricardo. **SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como Práticas da Liberdade no Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará**. 2017. 227 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2017.

SOARES. S.D.M. **Paulo Freire E Henry Giroux: Diálogos Sobre o Currículo para a Emancipação**, 2011. Disponível em:

<www.colóquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/>. Acesso em: 24 jan. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990.

Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**.

2002. Disponível em <

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>.

Acesso em: 03 dez. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA. **Plano De Desenvolvimento Institucional da UFOPA (2012–2016)**. Pró–Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Santarém: UFOPA, 2012.

_____. **Estatuto da Universidade Federal do Oeste do Pará**

UFOPA. 2013. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/institucional/consun-1/estatuto>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

_____. **Regimento Geral da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA**. Universidade Federal do Oeste do Pará, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in–surgir, re–existir e re–viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CAPÍTULO 8

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ARIQUEMES-RO: UMA ANÁLISE DO PROJETO BURAREIRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Claudinei Frutuoso¹
Antônio Carlos Maciel²

O presente trabalho apresenta uma parte do texto produzido em pesquisa para o Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia, turma 2012–2014. Neste estudo, a abordagem sobre a Educação Integral se fez a partir do Projeto Burareiro de Educação Integral implantado em 2005 no município de Ariquemes-RO.

A política de educação integral no estado de Rondônia se inicia no ano de 2005, com a implantação do Projeto Burareiro de Educação Integral. O estado, que se diferencia dos demais estados da região norte por seu potencial agropecuário e mineral, caminha a passos lentos em sua política educacional. Neste aspecto, a expansão desta modalidade educacional acaba por esbarrar em propostas pouco efetivas e mal planejadas.

O Governo do Estado, através da Secretaria de Educação traçou em seu Planejamento Estratégico para o período de 2013–2018, cinco metas para a educação, dentre as quais se destaca a que propõe “implantar ensino integral em 20 escolas da rede estadual até 2014” (OLIVEIRA, SANTOS, SIENA, 2013 p.164). O desafio na

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia, Professor nas Faculdades Associadas de Ariquemes – FAAR. E-mail: frutuoso12@gmail.com.

² Doutor em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da UFPA. Professor de Metodologia da Pesquisa em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: maciel_ac@hotmail.com.

implantação de 20 escolas demonstra a importância da educação integral como política de estado.

É necessário destacar que para entender a educação integral, toma-se como base de análise, as escolas-parque de Anísio Teixeira, os CIEPs de Darcy Ribeiro, os CEUs criados durante a gestão petista à frente da prefeitura da capital do estado de São Paulo entre os anos de 2001–2004 (GADOTTI, 2000) e (GROUSBAW e CARVALHO, 2009). Na ordem, está à experiência realizada no município de Ariquemes-RO, com o Projeto Burareiro de Educação Integral (MACIEL, 2007) e o Programa Mais Educação (BRASIL, 2009), política de educação de tempo integral proposta pelo MEC, com características totalmente distintas dos modelos anteriores. O Projeto Burareiro se destaca no campo das políticas públicas de educação integral no século XXI, por dois aspectos: o primeiro por ser a primeira concepção de educação integral idealizada e concretizada no estado de Rondônia e segundo, pela vertente teórica que se embasa na Pedagogia Histórico-Crítica.

A implantação da educação integral no estado de Rondônia se caracteriza por dois momentos específicos: o primeiro, com a implantação do Projeto Burareiro de Educação Integral no município de Ariquemes no ano de 2005 (MACIEL, 2007). O segundo, com a substituição e expansão do modelo para quatro escolas desta rede municipal de ensino. Neste processo houve a substituição de todo o referencial teórico-metodológico do Projeto Burareiro, que além do corte na concepção pedagógica, tem alterado o nome para “Projeto Burareiro: Escola de Tempo Integral” (ARIQUEMES, 2013). A adesão ao Programa Mais Educação pela SEMED no ano de 2007, e sua incorporação ao Projeto Burareiro: Escola de Tempo Integral, no mesmo ano, estão entre os fatores que fizeram parte da reformulação. Essa adesão faz parte da estratégia de fomentar um quantitativo maior de recursos para a manutenção da escola de tempo integral.

A alteração no Projeto Burareiro bem como a implantação do Programa Mais Educação nas escolas municipais de Ariquemes, dão conta do problema que se propôs investigar. Desse modo, uma análise cuidadosa tanto do referencial teórico do Projeto, como dos autores que a nível nacional investigam as concepções de educação integral, permitem compreender como a educação integral no Brasil se organizou dentro das estruturas estatais.

Destaca-se neste estudo (COELHO, 2009); (CAVALIERE, 2002 e 2009) na apresentação histórica da educação integral no Brasil. Quanto às concepções pedagógicas dos projetos realizados no Brasil estão (GROWSBAUM e CARVALHO, 2009); (GADO'TTI, 2000); (RIBEIRO, 1984 e 1986); (TEIXEIRA, 1959) e (NUNES, 2009). Há falta de clareza, tanto para alguns autores, quanto nos documentos do MEC, em relação às definições de “educação integral” e “educação de tempo integral”.

Assim, o objetivo deste estudo é o de fazer uma análise do percurso da educação integral no município de Ariquemes – RO tendo como recorte temporal o período 2005 – 2013 marcando a implantação da proposta de educação integral, sua substituição e expansão dentro do próprio município. Essa abordagem far-se-á pela compreensão dos modelos de educação integral que antecederam essa proposta, bem como os que sucederam, aqui em especial o Programa Mais Educação.

Neste sentido, parte-se da análise das políticas de educação integral no Brasil fazendo uma comparação entre modelos, demonstrando as semelhanças e diferenças entre os mesmos e quais suas contribuições para a elaboração das políticas atuais. O segundo fator de análise está relacionado à educação integral em Ariquemes, apresentando uma comparação entre os modelos, suas semelhanças e diferenças e as contribuições apresentadas através do Projeto Burareiro de Educação Integral, Projeto Burareiro: Escola de Tempo Integral e Programa Mais Educação, a perda de oportunidades da gestão em apresentar uma proposta para o Brasil, e por fim, o debate entre educação integral versus educação de tempo integral.

1. Análise das políticas de educação integral no Brasil

No modelo brasileiro de educação, principalmente na educação integral, o que se percebe é que as políticas apresentadas como solução, para o problema das desigualdades do sistema educacional, apresentaram resultados não tão satisfatórios, devido a inúmeros fatores associados. Estes vão desde políticas criadas com a ação volta-da exclusivamente para a oferta de mais tempo na escola, projetos

que se preocupavam exclusivamente com o atendimento clientelista dando pouca importância ao ato educacional, projetos eleitoreiros que serviam apenas ao discurso neoliberal e as descontinuidades de políticas pelos governos que se sucedem.

Como se verá neste estudo, as políticas de educação integral, apresentadas ao longo do século XX e XXI no Brasil foram um exemplo dessa descontinuidade. Embora as experiências aqui analisadas ocorram de forma isolada em cada canto do país, vale ressaltar que, são constituídas a partir de exemplo já implantado. Desta forma o que se propõe aqui é demonstrar as semelhanças e diferenças presentes em cada modelo, apontando suas contribuições para o fortalecimento ou enfraquecimento da escola pública brasileira.

1.1 Os projetos de educação integral no Brasil: comparação entre modelos

A necessidade de estabelecer um comparativo entre os modelos de educação integral no Brasil, urge das disparidades existentes entre cada experiência tornando-se necessário destacar que o momento histórico, social e econômico em que se emerge cada modelo influencia diretamente sobre o programa e público a ser atendido.

Assim com o intuito de destacar as semelhanças e diferenças entre essas políticas, bem como a importância de cada uma é que se propõe essa análise. Para tal intento será usada uma ordem inversa, indo da experiência mais atual para a inicial. Nesse sentido, o Programa Mais Educação será aqui analisado primeiramente junto ao Projeto Burareiro e o CEU. Cada uma dessas experiências a seu tempo, apresentam uma proposta para a educação com o conceito de educação integral, porém o que diferenciam umas das outras são os princípios pedagógicos, visão de homem que se quer formar e os investimentos dispendidos para a execução das propostas.

Como política educacional de longo alcance o Programa Mais Educação se destaca como estratégia do governo federal para o avanço da educação integral no país, conforme (SÃO PAULO, 2011, p. 33):

O Programa *Mais Educação*, criado em 2007, avalizou o avanço da educação integral na agenda pública. De acordo com o MEC, de 2008 a 2010, o número de unidades esco-

lares participantes deste Programa subiu de 1.378 para 10.050, abrangendo três milhões de alunos. Avalizou igualmente a participação das organizações sociais comunitárias na oferta de oportunidades de aprendizagem.

Por atender um número maior de unidades escolares, esse programa acaba por receber maior atenção e destaque, no entanto, é preciso rever alguns aspectos que estão na base do Programa Mais Educação, já que, um dos objetivos estava relacionado a contribuir com a formação no interior da escola contribuindo para a formação integral. Como firma a portaria Interministerial nº 17 em seu art. 1º, que ao:

Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007).

A estratégia do Programa Mais Educação ao mesmo tempo em que chama a atenção pelo caráter expansivo, deixa dúvidas quanto ao tipo de homem que se quer formar. Assim questiona-se como é possível proporcionar formação integral sem espaços adequados, sem infraestrutura mínima, em uma escola que sofre com a falta de materiais e que sofre com o descaso de todos os sujeitos que deveriam estar envolvidos com esta.

Percebe-se não ser possível apontar uma semelhança desta proposta com as outras. Pois, se projetos como os de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro, que estavam amparados por uma estrutura, recursos e concepção pedagógica bem definida, tiveram dificuldades em sua continuidade. Neste sentido alguns pontos que não tiveram explicação devem ser esclarecidos, tal como: Então, qual seria o sucesso atribuído ao Programa Mais Educação?

Essa pergunta pode ser respondida a partir do destaque de dois fatores em particular: o primeiro está relacionado ao financiamento, pois a necessidade de várias unidades de ensino em captar recursos é urgente; o segundo está no apelo das secretarias de educa-

ção e do próprio governo federal, para que se processe a adesão ao programa, uma vez que uma das metas do PNE é a oferta de educação integral em 50% das escolas do país até 2020.

Uma das experiências que sofre com essa adesão é a do Projeto Burareiro, proposta que surge com base no modelo dos CIEPs, buscando ofertar uma educação integral que atendesse, tanto no espaço quanto na concepção pedagógica os filhos da classe trabalhadora. Muito embora a substituição e alteração da proposta tenha-lhe extraído alguns conceitos importantes como o de politecnia, essa ainda carrega resquícios do projeto inicial.

Dessa forma, essa tem semelhanças com o projeto de Darcy Ribeiro pelo oferecimento de uma educação integral que contemplava além do esporte, as artes, a matemática, o domínio da língua materna, a alfabetização das crianças no primeiro ano e a dança, além da preocupação com a saúde oferecendo às crianças e adolescentes atendidos no turno sociocultural, atendimento odontológico e exames médicos (MACIEL, 2007b, p. 7–8). Outra semelhança estava na formação dos professores que se reuniam com frequência para sessões de estudo.

Os CEUs, embora não sejam caracterizados como escolas de educação integral, eram espaços que permitiam um trabalho integrado. Sua comparação aqui não cabe aos demais modelos, porém algumas semelhanças serão destacadas. A primeira relaciona-se ao espaço, pois:

O projeto arquitetônico dos CEUs foi desenvolvido por arquitetos, funcionários públicos, da equipe de Edif/SSO (órgão da Secretaria Municipal de Serviços e Obras). Aproveitou-se o conceito de "escola parque" idealizado na década de 50 pelo educador Anísio Teixeira, que previa a construção de centros populares de educação em todo o estado da Bahia para crianças e jovens de até 18 anos, e desenvolveu-se o conceito de "praça de equipamentos" (CANGUSSÚ, 2010, p.19).

Observa-se que o conceito de praça de equipamentos é dado ao CEU por sua estrutura e composição dos espaços, onde cada equipamento ali instalado tem uma funcionalidade, desde o teatro, telecentro, padaria, todos se interligando com os CEI, EMEI e

EMEF, se assemelhando às escolas-parque onde funcionavam as escolas classe e, no centro, a escola-parque.

O segundo está relacionado ao tempo juntamente ao espaço, apoiado no conceito de intersetorialidade onde há a soma da atuação de diversas áreas como meio ambiente, saúde, emprego e renda, esporte e lazer. Assim os CEUs se concebem como equipamento urbano que tem a função de agregar a comunidade, sendo essa uma visão que está para além da sala de aula e, portanto, do espaço escolar (GADOTTI, 2000, p. 02).

As semelhanças apresentadas indicam avanço educacional proporcionado por essas propostas, mas o que as diferenciam? Em quais pontos estariam implícitas as diferenças? O ponto divergente destas propostas será agrupado pelo fator visão de homem que se pretende formar, isso em cada uma dessas. No caso da escola-parque e do CIEP, seus precursores lutavam em primeiro lugar para o oferecimento de um padrão de escola para os excluídos. Anísio Teixeira concebe a escola como algo grandioso, para ele:

A escola primária terá, em seu conjunto, algo que lembra uma pequenina universidade infantil. Mas, de nada menos, repito, precisamos em nossa época, para ficarmos à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor. Queiramos, ou não queiramos, vamo-nos transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica. Os habitantes deste bairro da Liberdade deixam um estágio anterior aos tempos bíblicos de agricultura e vida primitiva para imergirem em pleno báratro do século vinte. Ou organizamos para eles instituições capazes de lhes preparar os filhos para o nosso tempo, ou a sua intrusão na ordem atual terá o caráter das intrusões geológicas que subvertem e desagregam a ordem existente. O problema da educação é, por excelência, o problema de ordem e de paz no País. Daí, as linhas aparentemente exageradas em que o estamos planejando (TEIXEIRA, 1956, p.84).

Esse pensar a escola como espaço grandioso e com oferecimento de uma educação com qualidade para aqueles que a ela tinham acesso estava no pensamento de Anísio Teixeira. Darcy Ribeiro por outro lado, além do espaço se preocupava com a relação pedagógica,

priorizando a questão educacional. Um dos avanços destacados em seu projeto se dá na mudança da condição da escola. Neste sentido:

A grande mudança introduzida foi estabelecer prioridade absoluta para a questão educacional, de modo a dignificar a Escola Pública para que ela passe a formar mais pessoas letradas do que analfabetos – e não o contrário, que infelizmente é a realidade histórica da educação pública em nosso país (RIBEIRO, 1986, p. 43).

As diferenças nas propostas estão relacionadas apenas ao tipo de homem que se queria formar na sociedade da época, uma vez que entre uma experiência e outra decorrem mais de 40 anos. Quanto ao Projeto Burareiro e os CIEPs essa diferença também se encontra no modelo de homem que se pretende formar, é nesse sentido que a concepção pedagógica define o trabalho. Enquanto na concepção pedagógica dos CIEPs há uma busca por introduzir a criança no código culto, porém valorizando sua vivência, respeitando o universo cultural dos alunos (RIBEIRO, 1986, p. 48), a concepção do Projeto Burareiro buscava ir além da simples valorização do conhecimento do aluno. Nessa concepção, o saber do aluno é usado como forma de superação visando à elaboração do saber e não o oposto. Quanto a este Saviani esclarece que:

Aqui é preciso desfazer uma confusão. Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização (SAVIANI, 2008, p. 77).

Desse modo, as escolas embora tenham traços que as complementam se diferem na concepção pedagógica e no modelo de homem que querem formar. Uma vê esse homem através da introdução na sociedade pela valorização do universo pessoal. A outra, um homem com formação politécnica, que utilize a prática social ponto de partida para compreensão e superação do *status quo*. Assim, o estudo dos modelos de educação integral no Brasil foi primordial para a construção da proposta implantada no município de Ariquemes-RO.

2. Implantação da educação integral em Ariquemes – RO uma análise necessária

A proposta educacional apresentada para o município de Ariquemes traz uma série de características que a diferencia das demais experiências. Dentre estas está o fato de ser a primeira no estado; ter como referencial teórico–metodológico a pedagogia histórico–crítica; se pautar pela oferta de uma educação revolucionária e um ensino para os filhos da classe trabalhadora. Entre esses fatores destaca-se a valorização local, uma vez que, o nome Burareiro³ é uma referência aos projetos de assentamento que antecedem a criação do município.

A análise do Projeto Burareiro parte de três momentos específicos: o primeiro, a implantação da política de educação integral em Ariquemes e sua contribuição para a construção de uma escola pública menos desigual dentro de suas limitações; o segundo, a substituição e expansão do Projeto, suas reformulações e, como o objetivo de ofertar uma educação integral permanece mesmo depois das mudanças; e o terceiro, junto a essa reformulação a implantação do Programa Mais Educação na escola de tempo integral.

Entretanto, se buscará mostrar aqui as diferenças e semelhanças entre cada momento apontando para uma política de educação integral e não de tempo integral, sempre que possível visto que os modelos são diferentes em sua concepção pedagógica e visão de homem.

2.1 Projeto Burareiro de Educação Integral: comparação entre modelos

A implantação da educação integral em Rondônia representou o avanço rumo à expansão desta política no estado. Por outro

³ Conforme Maciel (2004, p. 133–134): “o município de Ariquemes foi criado entre a instalação do PAD – Burareiro e a do PAD – Marechal Dutra. A rapidez do processo: 1974, criação do Burareiro; 1975, começa a instalação deste; 1976, criação do município; 1977, instalação do Município; 1978, criação e início da instalação do Marechal, dá para se fazer uma ideia do volume da movimentação social na área”. Os PAD– Plano de Assentamento Dirigido, fizeram parte da estratégia de ocupação do estado de Rondônia pelo do governo federal.

lado, há de se destacar, que embora se tenha avançado, ainda há muito a avançar. Apontar as contribuições do Projeto Burareiro para a escola pública é uma tarefa que exige reflexão e análise das contradições existentes no âmbito educacional uma vez que os avanços de uma experiência como essa são limitados pelas interferências externas tornando esse trabalho, em muito, árduo. Ao destacar essas contribuições será necessário ater-se aos projetos reformulados e aos agentes que estiveram ou estão à frente desse projeto.

Na comparação com as políticas que o antecederam, o Projeto Burareiro de Educação Integral se coloca como uma proposta que, por meio da oferta de uma educação integral, visa dar aos filhos dos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado, que estão nos conteúdos culturais. Ao falar em saber sistematizado e domínio dos conteúdos, é preciso recorrer a Saviani quando diz que:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se serve exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2001, p. 55).

O objetivo da proposta do Projeto Burareiro era o de dar acesso aos conteúdos culturais, daí a importância dada a integração entre o turno escolar e o turno sociocultural. O termo “conteúdos culturais” compreende para Saviani a união entre o saber livresco à prática social. Esses conteúdos ligados à arte, a dança, as representações folclóricas e ao esporte, tem como função elevar o saber, permitindo superar a condição de dominado. Neste sentido, o Projeto em curso não atenderia aos objetivos do Estado, mas daria aos filhos dos trabalhadores a oportunidade de superar a educação formal, passando a um nível de conhecimento mais amplo sobre o espaço e o próprio homem.

A alteração realizada no ano de 2007 no projeto, dentre as demandas que se propuseram, surge de uma necessidade da própria SEMED conforme exposto pelo Secretário Municipal de Educação

da época Edson Luiz Fernandes⁴. Assim surgiu à proposta do Projeto Burareiro: Escola de Tempo Integral, que passa do conceito de politécnica como concepção pedagógica, para um modelo que embora valorizasse a educação integral não deixa clara qual concepção está em voga. Na demonstração de qual modelo de educação se queria ofertar no Projeto Burareiro: Escola de Tempo Integral surge o seguinte:

Neste contexto e buscando refletir sobre o fenômeno da ampliação das funções da escola e sobre as bases teóricas da concepção de uma nova identidade para a escola pública, é que os gestores da Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Ariquemes propõe uma escola de Educação Integral através de tempo integral no nível de ensino fundamental. A expressão “Educação Integral” está associada a outra expressão, “formação Integral do ser humano”, que será utilizada para caracterizar o tipo de educação que se pretende com este projeto (ARIQUEMES, 2013, p.10–11).

Ao passo em que se oferta uma educação integral, não haveria um motivo para o destaque do tempo integral, porém, a política do estado neoliberal orienta essa distinção, como se pode verificar nos textos de referência do Programa Mais Educação. Neste sentido, “Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis: **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada” (BRASIL, 2009, p.18). O que se propõe assim é a transferência de responsabilidade, havendo preocupação apenas com a ampliação desordenada do que se chama educação de tempo integral. Análise esta que se pretende fazer adiante.

Uma das dificuldades no desenvolvimento do projeto de educação integral se refere ao apoio financeiro. Propostas como a do Projeto Burareiro tem orçamentos superiores às demais escolas, o que é visto por muitos como gasto e não investimento. Isto pode ser constatado nas constantes reclamações dos coordenadores durante as entrevistas onde se dava a comparação meramente do impacto financeiro e das dificuldades que as escolas que receberam o Projeto

⁴ Entrevista realizada com o Secretário Municipal de Educação Prof. Edson Luiz Fernandes, a época da expansão do projeto o trecho faz parte de uma fala citada anteriormente neste trabalho.

após o ano de 2006 tiveram para continuidade. De acordo com a atual coordenadora:

Hoje se a gente partir de uma análise desta perspectiva, uma vez que, na maioria das nossas escolas que já tem “educação integral”, digo assim, “tempo integral” sem infraestrutura. Porque muitas até oferecem o tempo integral em parcerias com outras instituições, com locação de espaço, mas se a gente for analisar de forma mais sistemática, se fosse feito esses investimentos na infraestrutura local que é um pedido dos nossos gestores, isso favoreceria a questão de ter esses alunos mesmo em tempo integral dentro da própria escola (COORDENADORA GERAL DO PROJETO, 2013).

O que se percebe, é que as políticas educacionais de ampliação do tempo escolar, aplicadas a partir de programas como Mais Educação, estão diretamente relacionadas ao modo de produção capitalista. Por este viés o filho do trabalhador recebe do Estado uma educação precarizada, porém, no discurso esta é endeusada como a salvação para os filhos da pobreza, prometendo escola de tempo integral como oportunidade de formação integral. Este modelo de escola serve aos interesses de uma classe: a burguesa.

Desse modo, a proposta de educação integral em Ariquemes na sua totalidade, embora sofra grande interferência externa, luta pelos ideais de uma escola que promova mais oportunidades para as classes dominadas, devido à resistência que impõe as propostas hegemônicas. Esta pode ser destacada a partir da formação continuada ofertada não só pela SEMED, como também pela UNIR numa parceria através do Programa RENAFOR⁵. As contribuições são inúmeras, podendo destacar o melhor aproveitamento nos estudos, orien-

⁵ O “Curso de Planejamento, Gestão e Avaliação para Gestores da Educação Integral do Estado de Rondônia”, faz parte do Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores das escolas de Educação Integral, este está vinculado a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica–RENAFOR. Foi realizado em parceria com a Universidade Federal de Rondônia–UNIR, Secretaria Municipal de Educação–SEMED, Ministério da Educação–MEC e Universidade Federal do Amazonas–UFAM. Este programa tem a função de promover as ações do Grupo de Pesquisa CIEPES, o resultado desta formação se apresenta como uma proposta de educação integral para o Brasil, contidas em um livro com dois volumes.

tação do trabalho numa relação teórico-prática presente durante as atividades e a integração entre os turnos escolar e sociocultural.

2.2 A perda da oportunidade histórica de uma proposta de educação integral

Ao assumir a presidência da república no ano de 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva tem um desafio no sentido de operacionalizar o estado brasileiro com propósito de realizar as mudanças necessárias no país. Eleito por uma votação expressiva, este representava, na visão da imprensa naquele momento, os excluídos que ali viam um trabalhador, filho da classe pobre chegar ao poder, porém, não foi suficiente para que as reformas pudessem ocorrer logo nos seus primeiros anos de governo. É oportuno proceder aqui esta breve análise de conjuntura que permite discorrer sobre o tema proposto nesta seção.

Só então, em seu segundo mandato que as tão sonhadas mudanças começam a acontecer. Neste período, já se pautava a discussão de um modelo educacional mais justo para o país no fórum Mais Educação (BRASIL, 2009, p.04). Entenda-se que esta discussão propõe a implantação de uma política de educação integral abrangente, com integração dos ministérios no intuito de avançar rapidamente a proposta. Até este momento já haviam diversos exemplos educacionais como: os das escolas-parque em Brasília, os CIEPs no Rio de Janeiro, os CEUs em São Paulo, projetos no estado de Mato Grosso, Paraná em especial na cidade de Apucarana, em Belo Horizonte e em Rondônia o Projeto Burareiro (MOLL, 2012). Vale ressaltar, que várias oportunidades foram perdidas do que se produziu nesse momento, e pouco foi aproveitado na prática, pois algumas experiências tinham condições de serem reproduzidas em nível nacional sem muitas alterações.

Um fator importante deve ser destacado na concepção do Projeto Burareiro, pois inicialmente seria propício que um partido identificado com as causas populares como o PT quisesse implantar uma proposta educacional, diga-se aqui, contra hegemônica, ou seja, que fosse contra os interesses da classe dominante. Em Ariquemes esse fato ocorre na ordem inversa, uma vez, que o partido ligado à visão liberal é que dá todo suporte para a implantação desta política

de educação integral revolucionária, no caso o PMDB. O que se questiona é: o que levou um partido cujo referencial se baliza ao estado neoliberal como o PMDB, a assegurar uma proposta com uma concepção pedagógica de movimento de esquerda? E no segundo momento, o que levou um partido que se diz alinhado com a esquerda como o PT, a rejeitar tal proposta?

Para melhor compreender essa atitude, é preciso destacar que o PT como partido surge da aproximação com os movimentos operários e a sociedade civil que no ano de 1979 lutava contra a ditadura civil e militar. Esse momento é destacado como um momento de instabilidade, pois:

A princípio, esse mal entendido conceitual, que em nosso entendimento trouxe consequências nocivas para o avanço das forças progressistas, não provocou, no ocaso da ditadura, grandes danos, embora tenha colaborado para ofuscar o caráter antagônico das classes sociais e seus respectivos representantes que formavam a sociedade brasileira [...] Portanto, é nesse cenário que devemos compreender a gestação do Partido dos Trabalhadores e a sua constituição ao longo dos anos 80. A história do partido não se fez sob as condições ideais para construção de uma alternativa à ordem estabelecida, mas sim, sob condições de uma agremiação que herdou as experiências de diferentes grupos que se colocaram contra a ditadura. As condições materiais eram diferentes daquelas encontradas pelos militantes progressistas nos anos 60. Entender como o partido participou do jogo e as táticas adotadas, inclusive no âmbito da educação, é a nossa intenção (GOMES, 2007, p. 76–77).

Como o PT surge de diferentes grupos que se colocavam contra a ditadura, é possível compreender o porquê de Gomes dizer que, as condições não eram naquele momento as ideais, uma vez que existia um único ponto que alinhava esse grupo, a luta contra ditadura civil e militar. Esse reflexo é percebido até hoje no partido, pois a falta de consenso acaba por tornar a implantação de uma proposta educacional favorável a classe trabalhadora, um desafio a ser superado.

As lutas travadas no município de Ariquemes entre 2005 – 2008 dão prova disso, de um lado o PMDB com o prefeito Confúcio Moura apoiando incondicionalmente o Projeto Burareiro de Educação Integral, de outro o PT com representação direta na SEMED, tendo a *chance* de propor em nível nacional um modelo de educação integral e, perdendo esta oportunidade.

Como base dos projetos de educação integral, exemplo das escolas-parque onde o aluno estudava em um período na escola classe e no outro desenvolvia as atividades na escola-parque (NUNES, 2009, p.125). Nos CIEPs essa integração era realizada na junção da cultura como eixo articulador das atividades pedagógicas, onde a escola é pensada como local de dinamização da cultura permitindo a elaboração e apreensão dos saberes escolares (MONTEIRO, 2009, p.38). No Projeto Burareiro esse momento passa pela articulação entre as atividades socioculturais⁶ e as realizadas no ensino regular.

Essa integração é o grande diferencial da proposta, pois une os conteúdos sistematizados que são ensinados na escola fazendo sua relação direta com o sociocultural. Um olhar superficial apontaria que estas ações também ocorriam na proposta de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, porém, o diferencial aqui apresentado não é perceptível sem analisar de forma mais profunda essas diferenças. Enquanto se concentravam esforços na defesa do espaço escolar e da expansão desse espaço, a educação integral politécnica caminhava na operacionalização de uma proposta que permitisse a junção entre o que se aprende na escola regular e o que se aprende fora dela. Neste aspecto urge a necessidade de:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes (SAVIANI, 2001, p. 69).

⁶ O termo sociocultural segundo Maciel; Braga e Ranucci (2013, p. 32) tem por base o desenvolvimento das faculdades lógico-rationais. Desta forma, as atividades desenvolvidas no turno sociocultural visavam desenvolver a racionalidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade. Todas numa integração constante que se dava pelas atividades: recreativas, esportivas, culturais, reforço escolar, assistência médico/odontológica além de ética, cidadania e formação profissional. Deste modo, o turno sociocultural só faz sentido quando se integram todas estas atividades com o objetivo de proporcionar uma formação humana completa.

Portanto, articular essas atividades foi possibilitada pela concepção da pedagogia histórico-crítica, que em seu método preconiza essa relação a partir da prática social para uma prática social alterada pela ação desenvolvida sobre esta. Outro destaque deve-se dar a formação continuada em trabalho, proposta defendida por Darcy Ribeiro que argumentava que seria preciso investir na formação dos professores que iriam trabalhar nas escolas de novo tipo, ou seja, os CI-EPs (RIBEIRO, 1984, p. 79). No caso, do Projeto Burareiro de Educação Integral essa formação também fazia parte das ações desenvolvidas, pois sem formação adequada e de forma continuada não seria possível alcançar os objetivos propostos.

Além da formação continuada de professores e dos demais sujeitos participantes do projeto, havia a preocupação pedagógica com o tempo escolar ocupado com atividades direcionadas. Desde a hora do café da manhã até o lanche da tarde fazia parte do aprendizado, uma escola de educação integral trabalha sobre o conceito de formação de homem, suas habilidades e potencialidades. Esses eram os pilares desta proposta de educação integral.

Uma das preocupações do projeto de (TEIXEIRA, 1956) e (RIBEIRO, 1986) se relacionava com a saúde das crianças, pois para eles era impossível que a criança aprendesse dada a condição de saúde e desnutrição dos filhos da pobreza. A preocupação também se estendia ao Projeto Burareiro, uma vez que atendia crianças que não tinham condições de receber atendimento médico. Isso dadas as condições dos pais ou a falta de informação. Neste sentido, o suporte psicopedagógico e médico foram fundamentais. Atualmente, não há esse suporte e isso dificulta o trabalho diário dos profissionais como constatado.

Além do suporte psicopedagógico e médico que é falho urge a necessidade da construção do tão sonhado centro poliesportivo e cultural. Esse centro, como consta no projeto, abrigaria as atividades do turno sociocultural o que representaria o avanço da educação integral, porém, a descontinuidade das políticas pelos governos que se sucedem torna esse centro uma realidade ainda mais distante.

2.3 Educação integral versus educação de tempo integral: ponderações

A controvérsia entre o conceito de educação integral e educação de tempo integral fomenta um debate interessante sobre a temática. Pois, de um lado, estão os que defendem o tempo integral como pressuposto para uma educação integral, do outro, os que veem no tempo integral mais uma das armadilhas da classe burguesa para a classe trabalhadora.

Para se compreender melhor é preciso definir o conceito de educação integral por duas correntes: a liberal e a socialista. A definição destas correntes aponta as contradições entre a escola integral burguesa e a escola integral para o povo. A educação integral busca promover acesso a uma educação para o desenvolvimento das potencialidades humanas, num processo de inversão das políticas burguesas em benefício do povo. O que não ocorre na educação de tempo integral.

No Brasil, a proposta que surgiu com os anarquistas, buscava ofertar uma educação não para moldar o homem, mas para permitir a este exercer sua liberdade (LUIZZETTO, 1987). Já para os liberais a educação integral tem papel emancipador e busca ofertar aos que não tinham acesso uma escola idêntica à frequentada pelas elites (TEIXEIRA, 1984), a escola pública deve conter as mesmas características da escola onde frequentam os filhos da burguesia.

Neste contexto, a visão socialista de educação integral assume outra característica. Além da defesa de uma escola com todas as condições em termos de estrutura e formação, era preciso um ambiente integrador com uma unificação do próprio homem. Karl Marx e Friedrich Engels condenam a subdivisão do trabalho. Para eles: “A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo”, como se percebe a divisão das atividades que são ofertadas na escola pública contribuem para esse assassinato (MARX e ENGELS, 2011, p. 32). Exemplificando esse processo é preciso fazer um destaque à formação da classe trabalhadora, pois a oferta educação em doses homeopáticas acaba por deixar o trabalhador desarmado, uma vez que, com instrução mínima os trabalhadores exercem de forma limitada seu direito de participação na sociedade (SAVIANI, 2008, p.99–100).

Portanto, a concepção de formação humana completa, de acordo com a visão socialista, visa a formar o homem em suas múltiplas dimensões. Este modelo pode ser determinado a partir de três eixos específicos: o da educação como formação intelectual, como formação corporal a partir dos exercícios de ginástica, que se compõe base da educação física e a formação de uma educação tecnológica, esses três eixos formam o que ele concebe como modelo de educação politécnica, que permite uma formação humana completa (MARX e ENGELS, 2011).

As contradições entre o conceito de educação integral e educação de tempo integral demonstram que este debate está longe de se finalizar, pois entender o tempo como ampliação da jornada e espaço com referência aos territórios em que essa educação se desenvolve, não é argumento suficiente para a prova de que se esteja ofertando educação integral. É preciso ir além, uma vez que o discurso da oferta de tempo tem efeito imediato na sociedade capitalista pela necessidade social ou econômica.

O Projeto Burareiro de Educação Integral buscou ao contrário das políticas neoliberais de tempo integral, ofertar educação para o filho da classe trabalhadora numa relação constante entre teoria e prática, pois as atividades oferecidas tinham como propósito estabelecer essa conexão. Uma vez que a proposta em sua concepção vê a humanização como foco e busca tornar o homem um ser autocrítico:

[...] é possível aos sistemas oficiais de ensino instituir a educação integral politécnica, com a qualidade mínima requerida por uma sociedade, que almeja superar seus graves problemas educacionais. Desde que os recursos humanos sejam capacitados (particularmente monitores, professores e gestores) e a ingerência político-partidária não seja ostensiva, os resultados em termos de satisfação são imediatos e em termos de desempenho pedagógico podem ser plenamente alcançados em médio prazo (MACIEL, 2007, p.14).

Uma educação integral para o povo necessita de investimento, projetos bem elaborados e gerenciamento eficiente para obter resultados. Esse é um desafio que as propostas com ideal revolucionário devem perseguir. Embora não se tenha conseguido dar sequência a proposta pedagógica com a pedagogia histórico-crítica esta não

passa despercebida, uma vez que tem permeado os debates em torno de uma política educacional mais justa.

Conclusão

No desenvolvimento deste trabalho se descreve o percurso do Projeto Burareiro de Educação Integral no município de Ariquemes–Rondônia entre 2005 – 2006 e sua posterior substituição pelo Projeto Burareiro: Escola de Tempo Integral a partir de 2007. Com o objetivo de analisar as políticas de educação integral e suas concepções pedagógicas, na perspectiva de apontar para a importância da educação integral que compreende a formação humana completa. A apresentação de um modelo de educação integral politécnica supera a visão educacional midiática que permeia a nossa escola, pois passa a levar em consideração que os conceitos sejam apreendidos num processo contínuo, com espaço privilegiado.

A política de educação integral no Brasil é marcada por descontinuidades, falta de compromisso do Estado na oferta de uma educação para os trabalhadores e a falta de investimento em infraestrutura, pois a educação integral é um modelo educacional que se promove com investimentos. Outro dado importante a destacar está relacionado a ação pedagógica que é marcada por uma corrente mais próxima do escolanovismo, com um discurso que defende a oferta de uma escola para atender a pobreza, o que na verdade não se realiza por completo.

Muito do que se propôs nas experiências da escola-parque e dos CIEPs, foi utilizado em outros projetos Brasil afora. Afinal, como a escola pública primária demorou cerca de 40 anos para se universalizar (isso se compreendermos o período entre 1950 e 1988), a discussão aqui se estendia em relação à oferta e expansão da escola, uma vez que esta não estava disponível a todos (TEIXEIRA, 1959, p. 2). Os modelos propostos para a educação integral no país expressam um alinhamento com as políticas do estado neoliberal, assim essas experiências que buscavam dar o acesso à escola carregavam em seu interior um discurso político-ideológico das elites burguesas, que muito embora reivindicassem uma escola para a pobreza nem de longe sonhavam em fazer parte desta.

Em relação ao Projeto Burareiro de Educação Integral observou-se que devido a interferências externas houve um distanciamento entre a possibilidade de uma escola pública igualitária e sua efetivação. A experiência que inicialmente demonstrou êxito, levantou contra si e seus idealizadores questionamentos sobre o modelo proposto, dentre os quais chamou atenção a falta de conhecimento por parte dos sujeitos à frente da SEMED sobre conceitos fundamentais como: educação integral, politécnica, pedagogia histórico-crítica, além de intersetorialidade e tempo integral.

Ao abordar fatores que assemelham as experiências das escolas-parque, CIEPs e Projeto Burareiro de Educação Integral destacam-se pelo seguinte aspecto: todas lutavam por uma escola pública a favor da classe pobre. Por sua vez o que as diferencia é o resultado final a que se pretende chegar, seja o tipo de homem que se pretendia formar.

Neste sentido, enquanto as duas primeiras lutam por ofertar uma escola que atendia o menor abandonado, os que não sabiam ler, dando-lhes condição de ler, escrever e se alimentar, o Projeto Burareiro, além desses resultados, lutava por uma formação integral politécnica, em que as ações pedagógicas que orientavam o trabalho visavam o desenvolvimento das potencialidades humanas, e por consequência uma formação próxima da ofertada as classes burguesas.

Que resultado terá a continuidade do Projeto Burareiro só o tempo dirá, o que se sabe é que da forma como o Projeto é conduzido indica um fim muito próximo. Pois, a adesão a programas do governo federal como Mais Educação que se compõe de ações interministeriais, acaba por iludir com o discurso da descentralização e investimento dos recursos no interior da escola, perdendo o foco principal ligado a oferta de uma educação de tempo integral como delineado atualmente no Projeto.

Apesar de todos os problemas a luta por uma educação integral e uma escola pública decente para o filho do trabalhador continuará sendo o objeto a ser alcançado, haja vista a busca incessante por uma educação que possa desenvolver as potencialidades humanas rumo a uma formação completa.

Deste modo o Projeto Burareiro de Educação Integral funcionou de forma inicial como uma inversão das políticas burguesas, pois na sua implantação este marcou a educação ariquemense por

oferecer para os que não tinham acesso, cultura, música, teatro, canto, esporte, todas as atividades típicas de uma educação burguesa com um diferencial oferecido gratuitamente à classe trabalhadora.

A burguesia descobriu que a escola naquele momento estava atendendo aos anseios dos trabalhadores, ofertando uma educação para a transformação, porém, a ação se traduz na seguinte frase: “Pobre ingenuidade feliz, ainda não sabe que os conceitos não têm pressa” (MACIEL, 2007b, p.15). Tanto que mesmo com a substituição da base teórica, esse conceito se mantém atual no debate por uma educação integral que atenda a escola pública.

Referências

ARIQUEMES. **Projeto Burareiro: escola de tempo integral**. SEMED: Ariquemes–RO, 2013.

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. – Brasília: MEC, Secad, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad-final_educ_integral.pdf>. Acesso em: ago. de 2013.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº– 17, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: ago. 2013.

CANGUSSÚ, Lílían Cristina Pereira. **Centros Educacionais Unificados de São Paulo: implementação e continuidade numa nova gestão política**. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010. 112 f.

CAVALIERE, Ana Maria. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local**. I Congresso Ibero – VI Congresso Luso–Brasileiro – IV Congresso do Fórum Português. Cadernos ANPAE n. 9 – 2009 – ISSN 1677– 3802. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/index2.html>>. Acesso em: ago.2013.

_____. **Educação integral:** uma nova identidade para a escola brasileira? Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247–270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: ago. 2013.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51–63. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view-File/1470/1219>>. Acesso em: abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História(s) da educação integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83–96. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso em: abr. 2009.

FERNANDES, Edson Luís. **Entrevista XI.** [maio. 2013]. Entrevistador: Claudinei Frutuoso. Ariquemes, 2013. 1 arquivo .mp3 (36min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social:** projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Série Produção de Terceiros Sobre Paulo Freire; série artigos, 2000. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3395#page/2/mode/1up>>. Acesso em: ago.2013.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **O PT e a educação:** a participação dos intelectuais católicos na gestão Luiza Erundina (1989–1992). Tese (Doutorado) – Campinas, SP: [s.n], 2007.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A.. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUIZZETTO, Flávio. **Utopias anarquistas.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

MACIEL, Antônio Carlos. **Dinâmica do processo de ocupação sócio-econômica de Rondônia:** trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia. 2004. 315 f. Tese (Doutorado) – UFPA, Belém – Pará, 2004.

_____. **Projeto burareiro: politecnica e educação integral à luz da Pedagogia histórico-crítica.** IV Simpósio Trabalho e Educação – agosto – 2007b.

_____. **Fundamentos da educação integral politécnica.** In: MACIEL, Antônio Carlos; WEIGEL, Valéria A. C. de; CIOFFI, Lara Cristina; BRAGA, Rute Moreira; FERRAZZO, Gedeli (Org.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil.** Vol. 01. Porto Velho–RO: EDUFRO, 2013.

MACIEL, Antônio C; BRAGA, Rute M. **Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica.** In: SANTOS, Nilson (Org.). **Alinhavos em ciências humanas.** Porto Velho: EDUFRO, 2007a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas, SP: Navegando, 2011.

MOLL, Jaqueline. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública.** In: MOLL, Jaqueline. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. 504p.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ciep – escola de formação de professores.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35–49. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1469/1218>>. Acesso em: abr. 2009.

NUNES, Clarice. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121–134. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1475/1226>>. Acesso em: abr. 2009.

OLIVEIRA, Clésia Maria; SANTOS, Marcos César dos; SIENA, Osmar. **Planejamento estratégico para a gestão da educação integral.** In: MACIEL, Antônio Carlos; WEIGEL, Valéria A. C. de; CIOFFI, Lara Cristina; BRAGA, Rute Moreira; FERRAZZO, Gedeli (Org.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil.** Vol. 01. Porto Velho–RO: EDUFRO, 2013.

PROJETO, Coordenadora Geral do. **Entrevista IX**. [maio. 2013]. Entrevistador: Claudinei Frutuoso. Ariquemes, 2013. 1 arquivo .mp3 (40min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

_____. **O livro dos Cieps**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p. 246–253. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: ago. 2013.

_____. 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.bvanisioteixeira.ufba.br/produde.htm>>. Acesso em: ago. 2013.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p. 21–33. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em : ago. 2013.

_____. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p. 407–425. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: ago. 2013.

_____. **Porque "Escola Nova"**. Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador, n.1, 1930. p.2–30. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm>>. Acesso em: ago. 2013.

CAPÍTULO 9

O GESTOR ESCOLAR E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SANTARÉM/PA.

Adriana Oliveira dos Santos Siqueira¹

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares²

Introdução

Este artigo se baseia nos resultados de pesquisa realizada em 2015 e 2016, que teve como objetivo identificar e problematizar as concepções e terminologias referentes à educação integral presentes nos documentos legais e publicações que orientam o Programa Mais Educação e apreender as concepções de Educação Integral utilizadas nas falas dos gestores escolares de escolas da Rede Municipal de Santarém-PA, que desenvolveram o referido Programa, nos anos de 2009 a 2015. Esta pesquisa se desenvolveu no percurso do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, no qual foi oportunizada a inserção no grupo de estudo do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica/ (PROCAD/CAPES), através do Projeto “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação”, e da experiência do Mestrado Sanduíche realizado em intercâmbio com a Universidade Estadual de Campinas.

A pesquisa foi realizada em três escolas. O delineamento do *corpus* da pesquisa teve como critério de seleção os gestores escolares que atuaram na implantação do Programa Mais Educação e os

¹ Mestre em Educação PPGE/UFOPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, sociedade e educação no Brasil/HISTEDR/UFOPA, Pedagoga do Instituto Federal do Pará–Campus Santarém, E-mail: adrianaifstm@gmail.com

² Doutora e Pós – doutora em Educação pela UNICAMP, Docente do Programa de Pós–Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFO-PA, Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil/HISTEDR/UFOPA. E-mail: lilia.colares@hotmail.com

gestores que estavam atuando em 2015 nas três escolas, consistindo de seis gestores (dois por escola). Na coleta das informações, obedecendo aos preceitos éticos, optou-se por adotar nomes fictícios para as escolas pesquisadas e numeração para os gestores, sendo definido o termo “gestor 1” para o gestor que estava na direção da escola no início da implantação do Programa e o termo “gestor 2” para o gestor que estava atuando em 2015, seguido do nome fictício da escola. A coleta das informações ocorreu no período de junho a setembro de 2016, realizada pessoalmente pela pesquisadora, sendo utilizada a técnica de entrevista semiestruturada.

O tratamento das informações foi realizado por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). A técnica de triangulação dos dados utilizada contribuiu para a análise. Estabeleceu-se, dessa maneira, o confronto entre as informações qualitativas e informações documentais, à luz do referencial teórico tendo como fontes principais Saviani (2007, 2008); Cavaliere (1996, 2009); Coelho (2003, 2009); Paro (1988).

1. Concepções de educação integral

A educação integral não é uma proposição recente. Já se fala nela desde a antiguidade. Na Grécia antiga, fala-se da *Paideia*³ que consistia em uma formação integral do corpo e do espírito. Segundo o helenista Werner Jaeger (1995), na Grécia antiga desenvolveu-se um tipo de educação que visava a formar integralmente o homem grego com as qualidades (virtudes) que eram consideradas fundamentais para o exercício da sua condição de cidadão, articulando a formação do corpo e do intelecto e desenvolvendo as “virtudes” cívicas e guerreiras que eram o apanágio de sua condição. Dadas as características da organização da cidade grega (Pólis), essa educação era aristocrática, pois se restringia aos habitantes que eram considerados cidadãos.

Entretanto foi no século XVIII, mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública estatal, que a educação integral voltou à cena, desta vez, concretizada sob a pers-

³ Ver mais informações em: JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

pectiva jacobina de formação do homem completo – o que "significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno" (BOTO, 1996, p. 159) com características universais, ou seja, não restritas a apenas um estrato social.

Em meados do século XIX, autores libertários e socialistas, como Fourier e Marx, defenderam uma educação integral como parte do processo de emancipação humana.

No âmbito educacional, o movimento revolucionário francês delineia duas vertentes: uma focada na utopia da regeneração social, baseada nos ideais de liberdade e legitimados por um Estado consensual que, em termos de educação, procurava garantir uma educação para a manutenção do *status quo* e a outra pautada na revolução, advinda da convenção jacobina, pautada no conflito, na radicalização e constante busca da transformação social e humana por meio da instrução. Estas duas perspectivas, em oposição a vertente conservadora (terceira vertente), representariam o nascedouro de duas vertentes ideológicas conflitantes que vieram a se consolidar no século XIX, o liberalismo e o socialismo (COELHO; PORTILHO, 2009). No contexto do liberalismo serão destacadas a concepção Conservadora e a concepção Liberal-Pragmatista e na vertente socialista a concepção socialista anarquista e a concepção socialista marxista.

A *concepção Conservadora* de educação integral surge na década de 30. Nesse pensamento, se atribui à escola um papel importante na formação do homem progressista adequado aos tempos modernos.

Tendo como principal mentor Plínio Salgado, que fazia parte da Ação Integralista Brasileira (AIB), esse movimento lançou, em 1932, o Manifesto Integralista. Os adeptos dessa concepção se consideravam os salvadores das massas aculturadas. Contudo, seu projeto tinha a intenção de doutrinação através de uma forte ação centralizada pelo Estado com a finalidade de, por um lado, garantir o disciplinamento da conduta do "povão" e, por outro lado, oportunizar uma educação diferenciada à elite preparando-a para o comando da nação (SILVA; SILVA, 2013). Assim, a educação tal como foi proposta pelos integralistas tinha um caráter segmentado, conforme comenta Pinheiro:

Inferimos que esse movimento de educação aponta o caráter centralizador do Estado Integralista, pois denota a função de “salvador das massas aculturadas” aos responsáveis pelo destino do Brasil: a elite integralista. A educação era, assim, segmentada, pois o povo deveria ser doutrinado com o intuito de disciplinar sua conduta e a elite teria cursos específicos voltados para a ideologia integralista e o comando da nação (PINHEIRO, 2009, p. 28).

A concepção de educação no pensamento—ação integralista tem como marco fundamental a tríade Deus, Pátria e Família, que constitui também uma concepção de educação integral, que se consolida por meio de atividades formativas que levam em consideração a totalidade do ser humano, suas possibilidades físicas, morais, cívicas, intelectuais, artísticas e espirituais. No entanto, essa concepção comporta um forte componente moralista, em que as verdades fundamentais do movimento são sempre trazidas à tona, consolidando uma visão reprodutora na relação educação—ensino (COELHO, 2003).

A *concepção Liberal-Pragmatista* se manifesta no cenário do movimento da Escola Nova. Ancorada nos ideais do liberalismo, a Escola Nova surge no final do século XIX propondo novos caminhos à educação, para dar conta dos desafios postos pelo mundo em que estava inserida.

Surgiu como proposta de superação da educação tradicional, excessivamente rígida e voltada para a memorização de conteúdo. Aranha assim descreve essa nova proposta:

O indivíduo contemporâneo deveria se preparar para uma sociedade dinâmica, em constante mutação e, para tanto, precisava *aprender a aprender*, indo além da fixação de conteúdos predeterminados. Daí o interesse por métodos e técnicas, bem como maior ênfase nos *processos* de conhecimento do que no *produto* (2006, p. 225, grifo nosso).

A educação, nessa perspectiva, vincula-se ao liberalismo, que tem como elementos principais as liberdades econômicas, sociais e individuais⁴. O movimento nacional que deu expressividade a essa fi-

⁴ As liberdades econômicas, sociais e individuais, constituem-se em pontos centrais do pensamento liberal que delimita o poder do estado em função do setor privado para atender ao mercado. O pensamento pedagógico, nesses termos, tem

losofia política foi o “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, de 1932, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros.

O pensamento pedagógico liberal, fundamento que serve de referência para a referida concepção de educação integral, determina que a instituição escolar deve ter como intuito a preparação de indivíduos para sua alocação na sociedade, exercendo papéis sociais definidos.

Essa concepção pragmática de educação integral tem como principal representante John Dewey, que influenciou o pensamento de um dos intelectuais do movimento escolanovista no Brasil, Anísio Teixeira. A ideia central dessa concepção toma como base a “experiência”, entendida como a própria vida, a qual não se separa da natureza (LIMA; ALMADA, 2013). Para Dewey, “a escola é integralmente organizada com base no uso de tantas conexões quanto for possível entre a vida diária e a experiência e o trabalho formal da escola” (ABBUD, 2011, p. 92).

Alinhado a esse pensamento, Anísio Teixeira propõe que se faça das instituições educativas exemplos de instituições integradas, humanas e pessoais, nas quais os educandos sejam iniciados na experiência de integração, a começar por um meio ainda pequeno, mais simples e mais puro, ocorrerá a formação, em oposição ao grande meio complexo, tumultuoso e divergente em que ele viverá na fase adulta, levando o aprendizado de sua formação escolar.

Defensor da democracia, Anísio Teixeira (2004) entende a educação como um direito e, sendo um direito de todos é também de interesse público a ser assumido pelo Estado. O autor ressalta a necessidade de unificar o sistema educacional, que considere a escola um direito individual e a formação humana um processo variado, mas uno, por meio do qual os indivíduos se distribuirão na escala social, de acordo com o desenvolvimento de suas potencialidades, sem nenhuma restrição de origem social.

Na prática, Anísio Teixeira implementou essa ideia com a criação da Escola Parque em um bairro popular da cidade de Salvador (Bahia), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Essa escola

o intuito de preparar os indivíduos para sua alocação na sociedade exercendo papéis definidos.

possuía um programa completo de atividades que necessitava de dia completo. Assim, Teixeira apresenta a proposta de ampliação do tempo em relação a educação integral.

A *concepção Socialista Anarquista*, pautada nos ideais da corrente libertária, que vem para o Brasil com os imigrantes portugueses, espanhóis, e principalmente italianos, domina o movimento operário na passagem do século XIX para o XX (HILSDORF, 2014).

No campo da educação escolar, tomam como diretrizes o anarquismo internacional (italiano e francês) e rejeitam o ensino público e gratuito oferecido pelo Estado Liberal Republicano. Tendo como princípio fundamental a negação da autoridade instituída, o movimento anarquista desenvolveu o conceito e a prática da educação integral.

A educação integral, nessa perspectiva libertária, é proposta como substituição da educação precária oferecida à classe operária. Em oposição a essa educação precária elaboram uma proposta educacional visando a emancipação dos trabalhadores.

Como o socialismo libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, a educação deve ser um instrumento para a superação dessa alienação. A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar ao homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social (GALLO, 1996, p. 3).

Desse modo, a educação anarquista pretende preparar o indivíduo para assumir e aprender a liberdade e por isso se contrapõe a educação burguesa que objetiva adaptar o indivíduo à sociedade.

A *concepção Socialista Marxista* de educação integral tem suas bases no pensamento de Karl Marx e Friederich Engels. Segundo Lombardi (2011), a educação deverá articular o trabalho manual com a atividade intelectual, voltando-se plenamente à formação integral do homem. Ainda para esse autor, a concepção de educação integral

marxista caracteriza-se pela eliminação do trabalho das crianças na fábrica; a associação entre educação e produção material; educação politécnica que leva a formação do homem omnilateral, abrangendo os aspectos mental, físico e técnico; inseparabilidade da educação e da política; e articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer.

Cavaliere corrobora essa ideia ao explicitar que:

Desde os seus primórdios, o movimento socialista caracterizou-se, na área educacional, pela perspectiva em religar a vida escolar com a vida produtiva em contrapartida à escola vigente, considerada esvaziada e elitista. O percurso das ideias socialistas em relação à escola apresenta desde cedo uma visão radical de educação integral baseada nesta associação entre educação e trabalho consolidada na concepção de educação politécnica, cuja ligação intrínseca com a produção social, levaria a uma formação capaz de contribuir com a transformação social (2009a, p. 44).

A politecnica busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defende um ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Uma pessoa educada no politecnismo não apenas conhece bem um trabalho. O seu horizonte é mais largo. Ela conhece o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo. Conhece os princípios básicos de uma série de indústrias e pode trazer para o trabalho a criatividade, a invenção, uma vez que conhece a tecnologia do material e a história de uma série de ferramentas e indústrias, assim como é familiarizada com os mais recentes avanços no conhecimento científico, tem entendimento de física, química, etc. que introduz na prática (SHULGIN, 2013).

Ainda na formulação de crítica à educação na sociedade capitalista, de inspiração marxista, Saviani (2008, p. 263) apresenta a pedagogia histórico-crítica como uma formulação teórica que visa articular teoria e prática, mediadas pela educação.

Diante das diversas concepções apresentadas, torna-se perceptível a relação da concepção de educação com a concepção de

mundo defendida pelos diferentes teóricos, que podem contribuir para a manutenção do sistema vigente ou, de outro modo, intervir para a transformação da sociedade.

2. Os documentos legais e a concepção de educação integral

A crise do sistema capitalista tem imposto um novo paradigma educacional, colocado a serviço da reconfiguração e realinhamento à lógica neoliberal do capital. A educação básica torna-se, então, pauta de vários eventos internacionais, encontros e conferências mundiais onde foram planejados e definidos os paradigmas para o novo milênio. O Banco Mundial, fundado na Conferência de Bretton Woods em 1944, após o término da Segunda Guerra Mundial, exerce importante papel político, orquestrando esse ajuste estrutural.

A década de 1950 é um marco nas políticas do Banco na direção da incorporação dos países de Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista, por meio de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes. Mas é a partir do decênio 1970–80 que se acentua, no discurso do Banco, uma preocupação mais recorrente com a questão da pobreza. As reformas advindas desse processo de ajuste estrutural atingem as políticas internas dos países e provocam mudanças, inclusive na sua legislação (SILVA; AZZI; BOCK, 2008).

A Conferência Mundial de Educação em Jomtien em 1990 e, a Conferência Geral da Unesco, em novembro de 1991, que cria a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apontaram para a redefinição do papel da educação a se efetivar em cada país membro da Unesco, a começar por um reordenamento de políticas socioeconômicas para atender as novas demandas educacionais, respaldadas por leis e regulamentações fundamentadas em propostas elaboradas por organismos internacionais que monitoram os países periféricos como o Brasil, que precisam cumprir as metas do

Programa de Educação para Todos⁵. À educação é atribuída a tarefa de resolver os males sociais.

A nova política mundial que se apresenta para o século XXI, sob a orientação do neoliberalismo e os efeitos do mundo globalizado, impulsiona a elaboração de legislação voltada para a proteção e educação das crianças e jovens, sob o argumento da inclusão. Pode-se destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1996), entre outros.

A educação na perspectiva de responder as demandas da exclusão social e a proteção de crianças e adolescentes, instiga reflexões sobre a escola pública como lugar de acesso, permanência e aprendizagem das camadas populares. As políticas públicas que tentam dar conta do fracasso escolar e dos problemas de integração social e escolar de determinados grupos sociais, investem mais fortemente em uma concepção ampliada de educação escolar, aproximando-se do que seria uma proposta de educação integral.

Na legislação brasileira, a educação integral está presente em diversos instrumentos legais. Na construção do programa para indução da educação integral no Brasil, o Mais Educação, tomou-se como base um conjunto de fundamentos legais que justificam a sua implementação.

A Constituição Federal de 1988, no art. 205, assegura o direito à educação e ao pleno desenvolvimento da pessoa, deduzido do ordenamento constitucional a concepção do direito à educação integral para quem devem ser oportunizadas as condições de exercer a sua cidadania (BRASIL, 1988).

O pleno desenvolvimento da pessoa, aqui, compreendido como o desenvolvimento completo, deve contemplar todas as suas potencialidades, sejam os aspectos físico, mental, moral, cultural e social. O direito à proteção integral das crianças e adolescentes são reforçados no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 de 1990. Essa integralidade supõe que seja assegurado um conjunto

⁵ Instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), definido no Art.1º como a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

de direitos: o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. É necessário, pois, que as diferentes políticas sociais possam convergir para o alcance desse direito (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 1996, em seus artigos 34 e 87 prevê a ampliação progressiva da jornada escolar para o regime de tempo integral abrindo o debate para a junção de esforços dos entes federados na busca de superação da escola de “turnos” de quatro horas, que deve elevar-se a escola de no mínimo sete horas diárias (BRASIL, 1996).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um dos instrumentos legais de sustentação das políticas educacionais, foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos”.

O PDE agrega 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. Este se apresenta como um grande guarda-chuva, agregando praticamente todos os programas desenvolvidos pelo MEC. Com suporte no referido Plano, por ocasião do Lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo Governo Federal, apresenta-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que reúne diversas ações desse Ministério.

Ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” que é o carro-chefe do PDE, somam-se mais 29 ações do MEC. No conjunto das 30 ações⁶ integrantes do PDE, 17 ações são referentes aos níveis escolares da educação básica, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)”, o “Plano de Metas do PDE/IDEB”, ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde

⁶ Ver essas ações no site do MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas>. Acesso realizado em: 10, abril, 2016.

nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais Educação”, “Coleção Educadores” (SAVIANI, 2007, p. 1233).

No ensejo do lançamento das diversas ações do MEC em torno do PDE, e o esforço midiático do então ministro da educação, Fernando Haddad, ao lançar novas ações, na ocasião da cerimônia de anúncio do Fundeb, em 20 de junho de 2007, Saviani (2007) destaca como positiva a ação do MEC de capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino, expressa por setores influentes na mídia, como foi o caso da agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, lançada por um grupo de empresários, mas tece sua crítica enfatizando que é preciso aproveitar esse momento favorável, de sensibilidade em torno da importância e prioridade da educação, que parece “exigir que se ultrapasse o consenso das proclamações discursivas, e se traduza em ações efetivas” (p. 1251).

O Programa Mais Educação (PME), uma das ações do PDE que se apresenta no campo educacional brasileiro como uma política contemporânea de indução da Educação Integral, é realizado de forma intersetorial, interministerial e intergovernamental. O PME envolve o Ministério de Educação, em parceria com outros cinco ministérios, ainda tendo como responsáveis pelo projeto as Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A intersetorialidade é um dos princípios do programa Bairro–Escola que foi incorporado pelo Programa Mais Educação, demonstrando que essa experiência de educação integral/tempo integral, além de outras como os Cieps, pensados por Darcy Ribeiro e Escolas–Parque de Anísio Teixeira influenciaram na construção dessa Política Educacional.

Essa intersetorialidade compreende a articulação e integração entre setores de várias instâncias governamentais, que se realiza através de um planejamento integrado de saberes e práticas de cada um deles. No desenho da proposta do PME é prevista a articulação entre o Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Esporte, Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Cultura, Ministério da Defesa, Controladoria Geral da União e as entidades locais das comunidades, administradores de centros comunitários, bibliote-

cas públicas, praças, parques, museus e cinemas. Nas práticas das escolas também são incorporadas as ações do Ministério da Saúde, em parceria com o Ministério da Educação, por meio do Programa Saúde na Escola (PSE).

A experiência do Programa Bairro–Escola, uma das bases norteadoras do PME, se origina da experiência da escola cidadã. A referida prática educativa consiste em uma proposta de escola aberta à participação da comunidade em seu entorno. Essa proposta foi experimentada em diversos municípios brasileiros que vivenciaram governos progressistas após a queda da ditadura militar de 1964/1985.

A experiência do Bairro–Escola, implementada em Nova Iguaçu, sendo um desdobramento da escola cidadã, agregada ao movimento das cidades educadoras⁷, propõe aprofundar a sinergia entre a escola e as demais instituições e locais capazes de contribuir para uma educação/formação cidadã, a partir de uma malha cooperativa capaz de aproveitar todas as possíveis ofertas de espaços para se educar, tais como as praças, clubes, paróquias, igrejas, entre outros (LINHARES; LEAL, 2013, p. 134).

A concepção de educação integral adotada pelo PME é inspirada principalmente nos ideais escolanovistas defendidos por Dewey, conforme o relato dos próprios documentos publicados pelo MEC, que referem-se a uma proposta de educação voltada para a integridade, presente em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

As escolas–parque idealizadas por Anísio Teixeira na década de 1950, na Bahia, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) implementados por Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro, na década de 1980, ancoravam-se no desejo do direito à educação de qualidade para todos. As experiências supracitadas estão presentes na constituição da política contemporânea de educação integral implementada no Brasil, como o Programa Mais Educação, por exemplo, em que são perceptíveis as marcas desses educadores.

Segundo Moll (2012), cada um desses educadores, a seu tempo, propôs a escola como um local de trabalho coletivo, em cujo espaço se realiza a reorganização do trabalho pedagógico e a aproximação com a comunidade. As “arquiteturas especiais” pensadas por

⁷ Cidades educadoras parte da ideia de que a educação não ocorre apenas nos limites da escola, mas em todos os espaços da comunidade. (BRASIL, 2009b, p. 19).

Anísio Teixeira materializadas nas Escolas Parque ousam transpor os limites físicos da escola e converter espaços urbanos em territórios educativos. A Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007d), institui o Programa Mais Educação que se estabelece como estratégia intersetorial promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas, revisitando essa proposta de Anísio Teixeira.

Ainda na Portaria nº 17/2007 destaca-se como uma das finalidades do PME, o apoio à ampliação do tempo e do espaço educativo e à extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica. Por meio do desenvolvimento de atividades no contraturno escolar, propõe-se a articulação de ações dos Ministérios participantes do Programa. São consideradas ainda como finalidade do referido Programa, a contribuição para a redução da evasão, da reprovação, e da distorção idade/série, por meio de ações pedagógicas para melhoria do rendimento escolar; e a promoção da interação efetiva de crianças, adolescentes e jovens, em torno de práticas esportivas educacionais e lazer, de forma a promover o desenvolvimento humano, a cidadania e a solidariedade.

A ampliação do tempo de permanência visa garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas nos processos escolares, bem como a superação do caráter discursivo e abstrato. A referida proposta apresenta uma consonância com a obra de Anísio Teixeira, que se manifesta em favor de uma escola em que o fazer desencadeia processos pedagógicos, possibilitando a construção de sentidos e saberes, a partir da imersão em projetos práticos.

A ênfase no “aprender a aprender”, marcante na concepção Pragmatista defendida por Anísio Teixeira, dá mais ênfase ao processo do que ao produto. Há uma convergência com o interesse do neoliberalismo, como ressalta Duarte:

[...] o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a apren-

der” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (DUARTE, 2001, p. 29).

Com efeito, a concepção que norteia a proposta vigente de educação integral na política governamental, através do PME, revisita a escola nova, adaptando-se ao contexto neoliberal contemporâneo.

3. Os gestores escolares, tempo escolar e as derivações terminológicas vinculadas à educação integral

O reconhecimento do papel do Estado e de suas responsabilidades em relação à educação pública, à qualidade dos serviços públicos oferecidos à população suscita uma indagação importantes e necessária: De que educação está se falando? Em resposta a essa questão fala-se de um ensino mais completo, que atenda a diversas dimensões do ser humano por meio de uma educação integral.

A concepção de educação integral agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006).

Essa é uma das compreensões de integralidade, entre tantas existentes no pensamento filosófico, que foram abordadas nas concepções de educação integral anteriormente tratadas, e assumem diferentes significados e sentidos que disputam e se confrontam na busca de conquistar a hegemonia em diferentes tempos e contextos sociais.

Segundo Cavaliere (1996), há, atualmente, uma ampliação das funções da escola, em razão da modificação da natureza da instrução escolar, surgindo demandas que antes eram assumidas no âmbito doméstico e comunitário. Nesse contexto, o tempo de permanência diária passou a ser condição para que a escola possa desempenhar essas novas atribuições, visto que, o tempo destinado à educação está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI.

Na educação brasileira, várias experiências de extensão da jornada escolar e de implantação de um período integral nas escolas públicas, apresentam-se como propostas de educação integral. As experiências mais conhecidas de escola pública de tempo integral foram o projeto Escola Classe e Escola Parque na Bahia, na década de 1950 (e, depois, no Distrito Federal), os Ginásios Vocacionais criados em várias cidades do Estado de São Paulo nos anos 60 e destruídos pelo governo ditatorial nos anos 60 e, nos anos 1980, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro.

Anísio Teixeira concebeu um espaço escolar bipartido: escolas-classe e escolas-parque, separando as atividades escolares tradicionais e as atividades escolares complementares e Darcy Ribeiro que pensou na agregação de todas as atividades no mesmo espaço como componentes curriculares inerentes a formação do aluno, caracterizando-se como “escola de horário Integral” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012). Em tempos mais recentes, o uso das expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” tem sido legitimado no marco legal da política educacional brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/ 1996, estabelece no artigo 34: “A jornada escolar incluirá o mínimo de quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo, progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e, no § 2º determina que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Outro ordenamento jurídico que assegura a ampliação do tempo escolar é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2007b) e pelo Decreto n. 6.253/2007 (BRASIL, 2007e). O art. 10 da referida lei considera o “tempo integral” como um dos tipos de matrículas a receber ponderação diferenciada para distribuição proporcional de recursos. Ainda nessa legislação, o art. 4º define educação básica em tempo integral como sendo “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”.

O preceito legal que prevê a ampliação da jornada se repete na Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007d) e Decreto Federal n. 7.083/2010 (BRASIL, 2010) de criação do Programa Mais Educação. No art. 1, § 2º do Decreto imediatamente anterior, ressalta que “a jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer [...] entre outras atividades”.

Na proposta do PME são consideradas as variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada e seus possíveis itinerários educativos, como constitutivos do campo emergente para as políticas de educação integral em jornada ampliada (LECLERC; MOLL, 2012, p. 20).

O Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (BRASIL, 2014), prevê na meta 6 “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. A jornada ampliada se desenha apoiada por nove estratégias que vão dar o suporte para a efetivação da educação em tempo integral. A principal política do Ministério da Educação que vai ao encontro dessa meta, no entrecho da educação integral é o Programa Mais Educação.

A configuração das experiências atualmente em curso no país, que tentam ampliar a esfera de atuação da escola, sejam elas ligadas ou não ao Programa Mais Educação, apresentam, grosso modo, dois formatos de implementação: um centrado na instituição escolar propriamente dita, com investimentos e mudanças no interior das unidades escolares, em seus espaços, tempos e atividades; e outro que percebe a organização da escola que pensa nas práticas e ações educativas na escola e além dela, buscando apoio e parcerias com agentes externos (CAVALIERE, 2009b).

O aspecto estruturante do PME se firma na ideia de redimensionar a organização seriada, agregando os conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora que reconhece o potencial da própria cidade constituída como espaço de formação humana.

Nas práticas empreendidas pelos gestores, percebe-se que há duas tendências. Um grupo que pensa em manter as atividades do Programa dentro do espaço da escola, não havendo disposição para promover a articulação com outros espaços da cidade. Depreende-se que esse grupo de gestores concebe a educação integral como uma proposta que precisa de uma superestrutura arquitetônica na escola para comportar todas as atividades previstas no Programa, como pode ser constatada nas falas dos gestores apresentadas a seguir:

[...] a escola de tempo integral é aquela que ela tem um planejamento, um funcionamento todinho com o aluno permanecendo o horário todo matutino e vespertino. Eu acho difícil na nossa realidade por conta das estruturas das nossas escolas, assim, era um dos pontos mais criticados quando o Programa foi implantado, que era a questão da estrutura que nós não tínhamos (Gestor 1, Taperinha).

[...] aqui no nosso município não se tem uma estrutura que contemple realmente, até quem sabe até um replanejamento curricular para se atender realmente de fato a educação integral, né, porque o que a gente observa aqui é uma educação que não ocorre de fato como educação integral, mas em tempo integral por conta da própria dificuldade que acontece, né, na escola, a estrutura [...] (Gestor 1, Lago Verde).

As falas dos gestores demonstram que a implementação não tem conformidade, em vários aspectos, com a concepção inclusa na legislação e nos documentos de orientação do PME. A questão posta pode ter ocorrido pela falta de conhecimento dos documentos ou pelas dificuldades que se apresentam no contexto onde a escola está inserida, como a carência de infraestrutura e de equipamentos sociais e culturais ou a logística para levar os alunos a esses espaços.

Outro grupo de gestores reconhece, nas suas falas, a possibilidade de desenvolver o processo educativo em outros espaços além da escola, embora as práticas observadas nas visitas a essas escolas exemplifiquem que a interação com a comunidade se resume ao uso do espaço para desenvolver as oficinas que não puderam ser alocadas no próprio espaço da escola.

[...] quando a gente fala em educação em tempo integral a educação ela é contínua, ela é constante em todos os espaços que a pessoa vive ou convive né, tudo quanto é espaço que ela está ela aprende existe uma educação necessária e ela... assim como ela aprende ela também ensina (Gestor 1, Lago Verde).

Hoje não dá mais, ninguém vive só. Nós estamos aí nessa coisa da rede, não é! Mas qual é o problema do Mais Educação? não é a própria concepção, mas é a mentalidade que eu tenho como gestor (Gestor 1, Bom Jardim)

As falas apresentadas se aproximam da concepção de educação integral na política pública para a educação através do Programa Mais Educação que explicita três conceitos: intersetorialidade, ampliação do tempo e espaço escolar. A intersetorialidade que trata de convergir, de forma articulada, diversas ações de atores e setores de assistência social, ciência e tecnologia, cultura, saúde, educação, esporte e meio ambiente. A ampliação da jornada escolar, com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, com atividades educativas desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar (MOLL, 2012).

A falta de clareza presente nas falas sobre educação integral, escola de tempo integral, educação de tempo integral remete a ausência de uma concepção clara do que é educação integral, predominando o senso comum com base na experiência e nas orientações que receberam para a implementação do Programa Mais Educação.

[...] é uma escola que vai acolher aquela criança desde o café da manhã até o lanche da tarde, até 5 horas, mas pra isso tem que ter toda uma estrutura, é um ambiente bom, uma alimentação adequada, né, estudo e monitores, é, uma sala que a criança possa também tirar um cochilo, descansar, ter um espaço bacana, climatizado [...] (Gestor 2, Bom Jardim).

Eu acho que a escola integral, ela tem um tempo, ali Anísio Teixeira, depois o Brizola, né, mas a Escola é que tem esse tempo, pra ela ser integral ela depende do processo metodológico, ela depende de um conteúdo, de ações porque não é só juntar um bocado de aluno e dizer, como as vezes se faz e chamar o nome (Gestor 1, Bom Jardim).

Educação integral[...] eu vou falar sobre educação integral que é o aluno que vem pra escola de manhã, passa [...]. Sim, educação integral[...] e, escola de tempo integral, né! [...] Não sei dizer agora [...] (Gestor 2, Taperinha)

A inconsistência e superficialidade nas definições caracterizam a carência de discussões sobre a política bem como de um processo formativo contínuo que respondesse às constantes mudanças na equipe gestora, além da constatação de que essa política não foi construída com a participação da comunidade educativa. Ela já vem definida para ser apenas implementada.

Na experiência das escolas municipais que foram objeto desse estudo, a organização do tempo escolar foi distribuída em dois turnos: um turno de quatro horas para promover a instrução a partir do currículo definido pelo Sistema Educacional ao qual a escola está inserida e o outro de três horas para atividades complementares definidas pelo Programa, em forma de oficinas. Esta fragmentação percebida pelos alunos é compreendida como um desafio pelo gestor escolar que tenta promover o ajuste dos discentes a essa nova organização escolar, como pode ser percebido na fala a seguir:

[...] eles mesmos como alunos veem uma diferença entre os dois momentos de aprendizagem [...] então quando termina a aula normal, que a gente chama, e que eles entram para as atividades do Programa Mais Educação de 11 as 2 horas da tarde eles são outras crianças, eles acham por exemplo que o Programa Mais Educação é um momento de recreação ... então o início é muito complicado, a gente tem que trabalhar diretamente com eles que não é um momento de recreação é um momento de complementação educacional [...] (Gestor 2, Lago Verde).

A hierarquia entre as atividades fica explícita, inclusive no imaginário dos alunos, em que o tempo destinado à instrução na sala de aula é mais importante que as atividades extracurriculares. Existem outras possibilidades de organização do tempo escolar intercalando as atividades para favorecer a sua valorização, porém, isso representaria mais trabalho para a equipe gestora, como a montagem de horários e o deslocamento de alunos e professores.

A visão assistencialista do ensinar e do cuidar está presente desde a implementação do PME, quando estabelece como critérios

para a seleção a participação em programa de distribuição de renda, alunos de origem familiar desestruturada e em situação de risco e fica explícita nas falas dos gestores descritas abaixo:

[...] a base principal da escolha desses alunos é ter bolsa família, ter condição financeira inferior a outras, então, tudo isso a gente tinha que observar no Mais Educação (Gestor 2, Lago Verde).

[...] O critério para a inscrição das crianças era, em primeiro lugar, que a criança estivesse com rendimento abaixo da média, que ela vivesse em situação de risco ou em famílias desestruturadas, então, esses eram os critérios (Gestor 1, Taperinha).

Essa realidade é tratada por Moll (2012) como discriminação positiva, atuando como política afirmativa que incide em contextos de vulnerabilidade social e educacional, como parte das estratégias de enfrentamento das desigualdades sociais. A educação integral, nessa perspectiva, não está acessível a todos, dando à educação um caráter regenerador quando tem a intenção clara de oferecer uma ocupação que tire a criança da rua e das situações de risco. Paro (1988) disserta sobre a dimensão assistencial presente nos projetos recentes de expansão do tempo diário de escolaridade oferecido aos alunos de escolas públicas:

Nesses projetos, argumenta-se que a extensão sugerida é desejável não só para que os alunos possam aprender mais e melhor, mas também para que, nesse espaço, possam ser mais bem alimentados, mais bem cuidados (inclusive no que diz respeito às questões de saúde) e mais protegidos dos “perigos da rua”. Por outro lado, os segmentos da população a que esses projetos se dirigem têm-se mostrado aparentemente receptivos às propostas de extensão do período diário de escolaridade (PARO, 1988, p. 202).

As carências, de toda ordem, que se apresentam na realidade dos educandos matriculados na escola pública, especialmente dos bairros periféricos, não podem ser negadas. Nesse contexto, as políticas assistencialistas não deixam de ser uma oportunidade de proporcionar a essas crianças o acesso a recursos mínimos ofertados pela escola, os quais, a condição econômica familiar não permite oferecer,

por consequência das desigualdades sociais. Os recursos acessados por meio de programas como o Mais Educação trazem benefícios a essas crianças e adolescentes.

A gestão da escola responsável por mobilizar a comunidade educativa para a implementação das políticas educacionais, assume um importante papel na construção do coletivo escolar sobre os rumos da formação pretendida para os educandos.

Considerações Finais

Gadotti (2013) apresenta duas dimensões que considera inseparáveis nas experiências de educação integral: a dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno) e a dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Além da concepção do autor, outras se apresentaram no estudo realizado, das quais se destacaram duas vertentes antagônicas. Uma concepção de educação se articula a uma visão de homem, podendo contribuir para a manutenção do sistema vigente e, de outro modo, propondo intervir para a transformação da sociedade. Nesse contexto, situam-se, respectivamente, a concepção Liberal – Pragmatista e a concepção Socialista Marxista de educação integral.

A concepção Liberal – Pragmatista, inspirada no pragmatismo de John Dewey e Anísio Teixeira é a que mais se aproxima da concepção de educação integral contida no Programa Mais Educação e nas falas de alguns gestores escolares. Atua em conformidade com a lógica do capitalismo e liberalismo reproduzindo as desigualdades e os antagonismos entre as classes sociais. Essa visão educativa não problematiza o papel do Estado na garantia e regulação da educação pública.

A superação dessa postura reformista por uma postura emancipatória é defendida pela concepção Socialista Marxista de educação integral, que defende a ideia de formação omnilateral como formação integral do ser humano. Nesse contexto, se apresenta a pedagogia histórico-crítica como uma formulação teórica que visa articular teoria e prática, mediadas pela educação.

As concepções antagônicas ora abordadas, não se apresentaram de forma clara nas falas dos pesquisados que demonstraram ter

pouca ou nenhuma clareza sobre concepções de educação integral que norteavam suas práticas, além de revelar pouco conhecimento sobre os fundamentos teóricos que orientam o Programa Mais Educação.

Ainda assim, algumas características da concepção original do PME foram assimiladas, como o caráter semiassistencialista que reforça o duplo papel da escola do “proteger e educar” e as limitações pedagógicas, que concentram a importância no tempo destinado à instrução na sala de aula, se sobrepondo as atividades extracurriculares. Essa postura tende a reforçar o enfoque nos aspectos cognitivos, em detrimento de outras dimensões da formação humana.

No que diz respeito à compreensão do que seja espaço educativo, dois conceitos são identificados na análise do discurso dos sujeitos dessa pesquisa: o primeiro, de que a ação educativa deve ocorrer dentro dos muros da escola, que deverá ser estruturada para receber a educação em tempo integral; e o segundo, que parte da compreensão de que existem outros espaços, além da escola, com possibilidade de desenvolvimento da prática educativa. O segundo conceito, convergente com a proposta do PME, propõe a via da intersectorialidade que não se concretiza no âmbito da escola, inviabilizada pela visão setorial que predomina no modelo organizacional das instituições, impedindo que haja a sinergia de vários setores governamentais ou da sociedade civil. Há uma incongruência entre a proposta da política educacional e as condições de sua efetivação, que pode explicar os motivos da discrepância entre a concepção da política e a prática dos gestores.

A compreensão da ação educativa como uma atividade dinâmica e contraditória permite perceber que, mesmo diante das adversidades apresentadas, a gestão escolar pode ressignificar suas ações, oportunizando o debate nos espaços escolares sobre a educação integral e as práticas que podem ser construídas coletivamente no Projeto Político Pedagógico da escola, na perspectiva de uma educação emancipatória, de uma escola com ensino mais completo, que pense o sujeito como um ser com necessidade de formação em múltiplas dimensões.

Referências

ABBUD, Ieda. **John Dewey e a educação infantil entre jardineiras e cientistas**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: Geral e do Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 – **institui o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. 1996. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014 – **Aprova o Plano Nacional de Educação**, Brasília, 2014a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: EC, Governo Federal, 2007a.

_____. Lei n.11494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica** – Fundeb. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/LLei/L11494.htm>. Acesso em: 6 abr. 2016.

_____. Decreto n. 6094 de 24 de abril de 2007 – dispõe sobre a implementação do **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 6 abr. 2016.

_____. Decreto Federal n. 7.083/2010 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: 6 abr. 2016

_____. Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de Abril de 2007 – dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de Abril de 2007**. Brasília, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2016.

_____. Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007e. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

_____. Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007e. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/fnde/legislacao/decretos/item/3172-decreto-n%C2%BA-6253-de-13-de-novembro-de-2007>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

CAVALIERE, A. M. **Escola de educação integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. Tese de doutorado, FE/UFRJ, 1996.

_____. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; FAPERJ, 2009a.

_____. Escolas de Tempo Integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51–63, 2009b.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Lígia Martha – UNIRIO. Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental. **27ª Reunião Anual da AN-Ped**. 21 a 24 de novembro de 2004. Caxambu–MG. GT: Educação Fundamental. N.13 Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 jan. 16.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

GABRIEL, Carmen Tereza; CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e currículo integrado: Quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline. (Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013. (Educação Cidadã; 4)

GALLO, Sílvio. **Pedagogia Libertária: princípios políticos–filosóficos**. Publicado em Educação Libertária: textos de um seminário, organizado por Maria Oly Pey – Rio de Janeiro/Florianópolis: Achieamé/Movimento, 1996.

GESTOR 1 Bom Jardim. **Depoimento**. Santarém. Pará, 8 agosto. 2016.

GESTOR 2 Bom Jardim. **Depoimento**. Santarém. Pará, 4 agosto. 2016.

GESTOR 1 Lago Verde. **Depoimento**. Santarém. Pará, 6 junho. 2016.

GESTOR 2 Lago Verde. **Depoimento**. Santarém. Pará, 20 junho. 2016

GESTOR 1 Taperinha. **Depoimento**. Santarém. Pará, 29 junho. 2016.

GESTOR 2 Taperinha. **Depoimento**. Santarém. Pará, 06 junho. 2016.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**. Educação integral. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária/CENPEC, ano 1, n. 2, 2006.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação brasileira**: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline (orgs.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17–49, jul./dez. 2012.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; ALMADA, Jhonatan Uelson pereira Sousa de. Educação Integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011–2020. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (orgs.). **Educação Integral**: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís: Edufma, 2013.

LINHARES, Célia Frazão; LEAL, Maria Cristina. Escolas e cidades contemporâneas: bairro–escola em Nova Iguaçu. In: LIMA, Francis-

ca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (orgs.). **Educação Integral**: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís: Edufma, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista Histedbr** [Online], Campinas, número especial, p.347–366, abr. 2011.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral**: desafios para o ensino público. São Paulo: Cortez, autores Associados, 1988.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação**: uma concepção de educação integral. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231–1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

_____. Educação socialista, Pedagogia Histórico–Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

SHULGIN, Viktor NikholaeVich. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). Trad. Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto Silva. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Camilla Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD,

Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

CAPÍTULO 10

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MONTE NEGRO – RO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Isac Rocha da Silva¹

Rosângela de Fátima Cavalcante França²

Introdução

Na conjuntura da preocupante realidade do ensino público no Brasil, apontada nas pesquisas e avaliações nacionais³ e internacionais⁴, cada vez mais tem se levantado vozes em defesa da qualidade da educação, considerando ser essa condição essencial para o desenvolvimento de uma nação próspera, livre e democrática. Nesse contexto, a educação integral tem sido revisitada e vem ganhando força nos discursos de especialistas em educação e do poder público como sendo um caminho viável para se alcançar tais objetivos.

Essa corrente em prol da educação integral ocasiona alguns conflitos teórico–práticos à medida que se espalham programas, pro-

¹ Graduado em Letras com habilitação Português/Inglês pelas Faculdades integradas de Ariquemes – FIAR, especialista em Gestão escolar UNIR e Mestre em Educação/PPGE/UNIR – Mestrado Acadêmico, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. E-mail: isac.silva@ifro.edu.br

² Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Docente do Programa Mestrado Acadêmico em Educação/PPGE/UNIR. E-mail: grosangela@gmail.com

³ Fonte IDEB–INEP: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica avaliado nos anos ímpares, em 2015 conferiu aos níveis de ensino fundamental I, fundamental II e Médio 5,5, 4,5 e 3,7 respectivamente.

⁴ Fonte G1: Os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), divulgados em 2016 mostram uma queda de pontuação nas três áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática. A queda de pontuação também refletiu uma queda do Brasil no ranking mundial: o país ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática.

jetos e outras ações com foco numa formação plena. Nessas circunstâncias, grande parte das experiências de educação integral apontada em nossas leituras procura buscar na ampliação do tempo, na organização e extensão dos espaços, o desenvolvimento dos princípios educativos preconizados pela educação integral, como é o caso do Programa Mais Educação do Ministério da Educação – MEC. Contudo, a execução de um currículo dessa natureza, na maioria das vezes, esbarra em obstáculos fazendo com que a formação pretendida não se realize em sua plenitude.

Foi a partir dessa inquietação que nós lançamos ao desafio de aprofundarmos nas questões que permeiam a operacionalização do Programa Mais Educação na rede pública municipal de Monte Negro – RO. O referido Programa do Governo Federal oportuniza a adesão das secretarias de educação e escolas, fomentando ações de educação integral no contraturno escolar por meio de propostas educativas e financiamento para o seu desenvolvimento.

Este estudo teve como ponto de partida a seguinte problemática: em que consistem as aproximações e distanciamentos da educação integral e educação de tempo integral da realidade presente na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos (rurais) do município de Monte Negro – RO? Desse modo, visando dar respostas à problemática que direciona nossa investigação, elegemos como objetivo geral, analisar as aproximações e distanciamentos da educação integral e educação de tempo integral da realidade presente na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos (rurais) do município de Monte Negro – RO. Com base no objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos: a) identificar as principais contribuições do Programa para a formação dos educandos; e b) verificar os principais desafios para a execução das ações do Programa.

Conforme detalhamos na seção da metodologia, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo descritivo-exploratória, realizada em duas fases: pesquisa bibliográfica, e, posteriormente, pesquisa empírica, utilizando-se questionário como instrumento para coleta de dados. A interpretação dos resultados ocorreu à luz das orientações de Bardin (2011) por intermédio da técnica da análise de conteúdo.

Os sujeitos da pesquisa foram os profissionais diretamente ligados à execução das ações do Programa Mais Educação nas duas unidades escolares da rede municipal rural, sendo o diretor escolar e o coordenador do Programa de cada instituição, mais seis monitores da escola A e seis da escola B, totalizando dezesseis participantes.

Quanto à organização, este trabalho encontra-se disposto na seguinte estrutura:

Na seção introdutória, na qual apresentamos a caracterização da problemática da pesquisa, os objetivos, sujeitos e lócus da investigação e a síntese da metodologia procurando situar o leitor fornecendo-lhe uma visão geral da organização e do conteúdo desenvolvido neste artigo; na segunda seção tratamos do contexto histórico, da concepção, além das discussões gerais que dizem respeito ao currículo e sua operacionalização no âmbito da educação integral; na seção três descrevemos os procedimentos metodológicos; na sequência realizamos a análise interpretativa dos resultados obtidos a partir das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, e, por último, apresentamos as considerações finais.

1. Educação integral: conceitos, definições e contextos

O fenômeno da globalização impulsionado pelo avanço tecnológico vem alterando significativamente as mais diversas relações sociais. (TORNAGHI, 2010). Nesse contexto, as exigências do mundo do trabalho, as cíclicas crises do capital e todas as demandas socioculturais e econômicas têm colocado grandes desafios ao processo educativo. No bojo dessas discussões retorna à pauta a educação integral. O tema não é recente, ao contrário, segue uma trajetória secular alicerçada em filósofos e pensadores que conceituaram essa modelo de educação.

[...] Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de omnilateral. A educação integral para Aristóteles era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo da vida”. (GADOTTI, 2013, p. 21)

No entanto, é importante pontuar que, embora “de modo geral, a expressão ‘educação integral’ pode ser entendida como a oferta de uma formação completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional [...]” (PAIVA, AZEVEDO, COELHO, 2014, p. 47), esta tem assumido diferentes configurações, em face do projeto de sociedade que se quer manter ou transformar.

Frente a essa dinâmica de evolução social, pode-se verificar que ainda existem inquietações e dissensos no tocante às definições e finalidades da educação integral. A esse respeito, Carvalho (2006, p. 7) afirma que:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. [...] Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem [...].

Diante desse embate, visando elucidar a questão, torna-se imprescindível um resgate sócio-histórico da educação integral para a compreensão adequada de seu conceito e definições e, o contexto em que a mesma se insere.

Conforme já exposto anteriormente, a educação integral é tema recorrente e vem desde a antiguidade, vez que seus vestígios podem ser identificados na origem clássica da educação grega, sendo esta civilização a pioneira em colocar a educação como centro das preocupações humanas. Os pressupostos de uma formação plena, na perspectiva grega, são encontrados no conceito de Paideia, termo que surgiu no século V, designando inicialmente, a ‘criação dos meninos’ (Pais, Paidos = criança), assumindo mais tarde um sentido muito mais amplo. (JAEGER: s.d., 25)

A definição do conceito da Paideia assume a formação de um homem íntegro, assim, para além da capacidade técnica, a educação dará conta de seu desenvolvimento nos aspectos físico, intelectual e espiritual. Em síntese, uma formação cidadã que o habilite a interagir e transformar o contexto social.

Atendendo à lógica de que para pensar a educação integral é de fundamental relevância refletir acerca da conjuntura social, no horizonte de que projeto de sociedade se objetiva consolidar ou trans-

formar, recorremos a Marx para compreendermos a relação entre sociedade e educação e suas implicações.

A educação integral em Marx (2011) é fundamentada pelo conceito de omnilateralidade, ou seja, uma formação, conforme teoriza Gadotti (2013), na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional. Nessa mesma direção, Maurício (2009a, p. 54–55) define que:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.

A compreensão da educação integral ou omnilateral passa necessariamente pela análise da teoria Marxista, que tem sua concepção fundada no materialismo histórico, sustentada pela tese de que a evolução histórica da humanidade ocorre dentro de um constante confronto entre as classes sociais, decorrente da exploração do homem pelo homem (MAX, 2008).

Em contexto brasileiro, destacamos que os primeiros fundamentos da educação integral surgem com as teorias oriundas da Escola Nova que se afirmaram após a publicação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Nas palavras de Mota (2006, p. 4):

[...] a ideia de uma educação que pretende trabalhar com um aluno de forma integral surgiu com o movimento da Escola Nova e foi desenvolvida, principalmente por Anísio Teixeira, que além de elaborar alguns de seus princípios conceituais e práticos, constrói escolas modelos para consolidação desta educação.

Assim, consoante Portilho (2006), reconhece Anísio Teixeira um dos primeiros educadores, fundador do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o qual concebeu as bases para o projeto de reforma da educação no Brasil, demonstrando a necessidade de reformar a educação da escola pública, ampliando o tempo e a permanência dos alunos nessa escola, com a oferta de programas de leitura e escrita, cálculos, ciências da natureza e sociais, além de artes, dança,

educação física, além das condições adequadas de alimento e saúde à criança.

1.1. Educação integral na perspectiva contemporânea: contribuições e desafios

Com o avanço da universalização do ensino no Brasil, passaram a ter acesso à educação formal (escolas), as mais diversas camadas populares. Essa condição trouxe às instituições problemas de ordens sociais que impactam o ensino e a aprendizagem, demandando um efetivo processo de adaptação para incluir aqueles que têm na escola uma das poucas oportunidades de ascender pessoal, social e economicamente. Neste contexto, Saviani (1984, p.8) presta relevante contribuição sobre a importância da escola na socialização e combate à desigualdade de oportunidades ao afirmar que “[...] a educação emerge aí, como instrumento de coerção dessas distorções (sociais). Constitui [...] força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social [...]”.

Para que a escola cumpra esta função na oferta de uma formação plena, é imperioso adequar-se à atual condição de globalização, bem como reforçar sua posição como agente decisiva de transformação social.

A própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigo 2º, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, art. 205).

Assegurar o direito de todos à educação, exige considerar a nova conjuntura global, pois, sabe-se que as relações da vida em sociedade demandam um modelo de formação. Partindo dessa ótica, a escola precisa (re)definir suas ações para constituir-se enquanto espaço privilegiado na socialização das oportunidades e do conhecimento.

Encontramos na visão de Arroyo (2012), Paro (1988), Blasis et al (2011) Cavaliere (2009), a defesa de que a ampliação das com-

petências da escola não pode sobrecarregar os profissionais da educação, com carga horária de trabalho abusiva e condições estruturais inadequadas. Em consonância à problemática, concordamos que é preciso que o poder público e os sistemas de ensino viabilizem tais condições.

Assim, pensar a educação (escolar), em sentido democrático – uma das dimensões da educação integral – significa considerar aspectos fundamentais referentes ao acesso à permanência e à garantia de uma qualidade satisfatória. Diante disso, alguns fatores podem ser apontados como obstáculos à promoção de uma educação que seja de fato inclusiva e emancipatória, como a superlotação de salas de aula, transporte escolar inexistente ou de péssima qualidade, formação deficitária dos profissionais da educação, estrutura física e pedagógica inadequadas, etc.

1.2. Educação integral e educação de tempo integral: um debate necessário

Grande parte das propostas e experiências de educação integral compreende que a otimização do tempo é precípua para a qualidade da educação, haja vista, que as escolas tradicionais de turno único não têm alcançado satisfatoriamente seus objetivos educacionais.

Ao aprofundar o tema da educação integral e educação de tempo integral, Antunes e Padilha (2010) esclarecem que educação integral e tempo integral ou horário integral não podem ser tratados como sinônimos; o tempo é compreendido como uma importante estratégia para se atingir a formação almejada.

Partindo das caracterizações discutidas anteriormente e para que o projeto pedagógico da educação integral possa se realizar de fato, precisa superar algumas questões. Nesse aspecto, Giolo (2012) critica as estruturas físicas e pedagógicas da grande maioria das escolas públicas brasileiras e constata que essas instituições não dispõem de ambientes necessários às atividades de formação integral. Para o autor acima referenciado, o aluno de tempo integral exige profissionais qualificados com dedicação em tempo integral e escola com espaço adequado, para que todos os agentes envolvidos no processo de educar possam transitar livremente e em harmonia.

Esses argumentos evidenciam os desafios que têm permeado a educação pública brasileira. Nessa direção, torna-se urgente capacitar seus profissionais, reestruturar, reformar e ampliar as escolas que trabalharão com a educação integral, adequando-as para receber esse tipo de educação.

1.3. O Programa Mais Educação

Em conformidade com a Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, O Programa Federal Mais Educação foi instituído em 2007 e implementado no ano seguinte, em escolas da rede pública municipal e estadual de todo o Brasil. O Programa é uma contribuição para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. Nesse sentido, ele constitui-se como uma estratégia de iniciativa do Governo Federal para a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas brasileiras, com a organização dos currículos escolares na perspectiva da educação integral e de uma carga horária mínima de sete horas diárias.

Frente a esses desafios, para fornecer a formação integral, o MEC mobiliza os alunos das escolas participantes do “Mais Educação” tendo em vista: a) a melhoria do desempenho educacional; b) o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades; e c) a garantia da proteção social, da assistência social e à formação para a cidadania (artigo 1º da Portaria nº 17, de 24/04/2007). Assim, a contribuição desse trabalho será através da análise comparativa das aproximações e distanciamentos da educação integral e educação de tempo integral da realidade na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos (rurais) do município de Monte Negro – RO.

2. A pesquisa e seus desdobramentos

No que tange à investigação, a mesma é de abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, dada a importância das características definidas por Bogdan e Biklen (1994). Realizou-se em duas fases: levantamento bibliográfico, seguida de pesquisa empírica, tendo como objetivo geral analisar as aproximações e distanciamentos

da educação integral e educação de tempo integral da realidade presente na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos (rurais) do município de Monte Negro – RO. Em consonância, os objetivos específicos foram: a) identificar as principais contribuições do Programa para a formação dos educandos; e b) verificar os principais desafios para a execução das ações do Programa.

Participaram da pesquisa os profissionais diretamente ligados à execução dessas ações nas duas instituições investigadas, sendo o diretor escolar e o coordenador do Programa de cada instituição, mais seis monitores da escola A e seis da escola B, totalizando dezesseis participantes.

A coleta de dados realizou-se por meio da aplicação de questionários abertos no intuito de oportunizar a livre manifestação do pensamento dos participantes da pesquisa. A análise interpretativa das informações foi concebida a partir das orientações de Bardin (2011) que define um conjunto de estratégias sistematizado em fases que compreende a organização da análise; a categorização; e a descrição dos resultados.

Em atenção às indagações sobre a temática da educação integral e a sua operacionalização direcionadas aos sujeitos da pesquisa (gestores, coordenadores e monitores), por meio do questionário que continha o mesmo teor, optamos, estrategicamente, por dispor e analisar conjuntamente esses discursos na seção a seguir, de modo a facilitar, a nosso ver, a visualização e a interlocução entre os atores que compõem o universo dessa pesquisa.

Destacamos que para assegurar o anonimato das identidades dos sujeitos, igualmente dos estabelecimentos de ensino investigados, nomeamos como Gestor A, Coordenador A e Monitor A, os pertencentes à escola A. Observando este mesmo critério, intitulamos os integrantes da Instituição B de Gestor B, Coordenador B e Monitor B.

3. Programa Mais Educação: contribuições e desafios da educação integral nas vozes dos sujeitos do estudo

Com base nos questionamentos dispostos aos sujeitos executores do Programa Mais Educação nas instituições investigadas, as

categorias foram pré-definidas (priori), sendo criadas subcategorias (a posteriori) a partir da similaridade e frequência das respostas fornecidas.

A categoria 1, “Contribuições do Programa Mais Educação”, foi elaborada e apoiada no seguinte questionamento: “Na sua visão, quais as principais contribuições do Programa para a formação dos educandos? As respostas dos sujeitos a esta questão nos encaminhou para a formulação de duas (02) subcategorias:

Categoria 1	Subcategorias
1 – Contribuições do Programa Mais Educação	A – Participação em atividades diferenciadas
	B – Atividades que promovem a socialização dos educandos

Em relação à subcategoria “A” *Participação em atividades diferenciadas*, obtivemos os resultados a seguir descritos:

“Oportunidade dos alunos participarem de atividades diferenciadas [...]” (Gestor A).

“[...] única oportunidade que o nosso aluno tem de participar de atividades culturais e esportivas [...]” (Monitor 1 – A).

“[...] acesso a atividades que só são possíveis na escola, pois na comunidade não têm” (Monitor 2 A).

“[...] colocar em prática aquilo que aprendeu na sala de aula normal. Valoriza a cultura local ao desenvolver projetos como horta e conscientização ambiental” (Monitor 3 – A).

Os discursos dos participantes da pesquisa referenciados acima assinalam uma realidade que está longe de ser exclusiva: a falta de estrutura, equipamentos e material humano na comunidade onde a escola se situa para as práticas de atividades culturais e esportivas. Essa condição gera, por parte da comunidade escolar, expectativas ao ver na escola uma das raras oportunidades ao desenvolvimento da cultura e lazer.

Sobre esse aspecto, seguimos a posição de Paro (1988, p. 195). O autor coloca que:

Estamos apenas procurando relevar o fato de que tais crianças, além da casa, da rua e da escola, não contam com as aulas de dança, judô, artes plásticas ou línguas, com o clube, o teatro, o cinema, as viagens e não contam, acima de tudo, com o tempo para recreação com que podem contar as crianças das camadas privilegiadas [...].

Frente aos desafios da educação pública, atendendo aos objetivos de educar integralmente, é de suma importância que as escolas busquem interagir com a comunidade e seus espaços, porém, para Cavalieri (2009), essa relação de parcerias encontra obstáculos consideráveis, pois as comunidades que mais necessitam de integração escolar com o seu entorno são as comunidades populares, situadas, em geral, em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados.

No entanto, para que as instituições de ensino possam minimizar os impactos das problemáticas das estruturas sociais e equalizar as oportunidades no âmbito escolar, é substancial a ampliação da jornada. Todavia, essa extensão precisa ser oferecida observando os aspectos qualitativos, sob pena de reproduzir as injustiças e exclusão social. É mister que esse tempo a mais seja organizado dentro de condições satisfatórias para que se produzam aprendizagens efetivas e não represente aquilo que Arroyo (2012) chamou de “mais do mesmo tipo de educação”.

Em suma, as falas dos profissionais envolvidos na pesquisa corroboram a importância das ações do Programa Mais Educação por representar, na maioria das vezes, o único acesso que os alunos têm às atividades diferenciadas como cultura, esporte e lazer.

A subcategoria “B” tratou de “Atividades que promovem a socialização dos educandos”, conforme podemos acompanhar nos resultados abaixo:

“[...] contribui com a socialização dos alunos. Levando-os a novos conhecimentos, além de compreender e a valorizar as diferenças” (Coordenador A).

“[...] Favorece a socialização [...]” (Coordenador B).

“Socialização e oportunidades de aprender coisas novas que não seria possível em apenas um horário [...]” (Monitor 4 – A).

“A socialização [...]” (Monitor 2 – B).

“[...] chances de participar de atividades interativas e práticas que ajudam na aquisição do conhecimento e na socialização dos educandos” (Monitor 5 – B).

É explícita nas vozes dos sujeitos a contribuição das ações do Programa à questão da socialização. Dessarte, para além dos conteúdos trabalhados em sala de aula, a abertura de espaços para promoção da saúde, cultura, conscientização ambiental, esporte e lazer, entre outros, favorece ao desenvolvimento integral do educando.

Na visão de Paro (1988), essa interação quando conduzida por profissionais qualificados, em tempos e espaços adequados, traz relevante contribuição para o processo educativo. Tal concepção beneficia, dentre outros aspectos, o bom relacionamento entre os alunos e estes com os profissionais.

Em síntese, a escola não é o único espaço de socialização, no entanto esta pode e deve constituir-se em uma das funções da escola já que esse aspecto beneficiará o trabalho pedagógico.

A pergunta de número 2 objetivou verificar *quais as dificuldades encontradas para o desenvolvimento das ações do Programa*. Embasado neste questionamento elegeu-se como categoria “Dificuldades encontradas para execução do programa”, que à luz da similaridade dos discursos dos participantes da pesquisa nos conduziu às subcategorias A, B, C e D, conforme subscritas.

Categoria 2	Subcategorias
2– <i>Dificuldades encontradas para a execução do Programa.</i>	A – Recursos insuficientes para as ações do Programa.
	B – Estrutura física e didático-pedagógica deficitárias.
	C – Ausência de formação/capacitação profissional
	D – Desarticulação entre oficinas e disciplinas afins.

Passemos à análise da subcategoria A que trata de “*Recursos insuficientes para as ações do Programa*”.

“[...] Os recursos são insuficientes, e isso compromete a qualidade e a quantidade dos materiais pedagógicos, em muitas vezes, a merenda precisa ser complementada com outros recursos.” Os monitores que ganham menos que R\$ 600,00 por mês, ainda não recebem em dia, em razão dos atrasos dos repasses [...]” (Gestor B).

“[...] os recursos para esse fim é irrisório [...]” (Coordenador A).

“[...] valor muito baixo por hora aula e ainda atrasos [...]” (Monitor 5 – A).

“Seria necessário maiores investimentos [...]” (Monitor 3 – B).

As falas do gestor, coordenador e monitores acima destacadas apontam que os recursos destinados à operacionalização do “Mais Educação” estão muito aquém do necessário para atender a demanda, pois, para esses sujeitos seria preciso elevar os investimentos e melhorar o planejamento, ajustando o cronograma dos repasses, de modo a honrar os compromissos com o pagamento dos profissionais contratados, além de prover a organização dos espaços e materiais fundamentais à execução do Programa. Destacam-se nas vozes dos participantes da pesquisa alguns aspectos preocupantes em razão da insuficiência do financiamento e atraso nos repasses para este fim, que acarretam em imprevistos e endividamento das instituições.

A respeito do financiamento, Saviani (2015) defende que é preciso ampliar significativamente e de forma imediata os recursos em educação, observando o suficiente percentual do Produto Interno Bruto (PIB) investido na educação. Para o autor, essa é uma condição necessária para minimizar o déficit histórico que o país tem com o ensino.

Tomando as considerações do autor acima, é imperativo imprescindível que educadores, técnicos, sociedade e poder público ampliem o debate a respeito da urgência de maximizar e aperfeiçoar os recursos aplicados em educação. Ressalta-se que não basta aumentar as verbas; é preciso planejamento para equilibrar os investimentos

naquilo que é objetivo final: a oferta de uma formação de qualidade, integral.

Ainda acerca das “Dificuldades encontradas para a execução do programa”, as falas dos sujeitos da pesquisa apontaram para uma problemática recorrente na maioria das escolas públicas brasileiras, conforme podemos verificar na categoria B, intitulada “Estrutura física e didático–pedagógica deficitárias”:

“[...] A estrutura física da escola é outra problemática [...]” (Gestor A).

“Falta de laboratório de informática conectado à internet; Espaço físico e atraso na chegada dos materiais necessários à realização das oficinas [...]” (Monitor 1 – A).

“[...] Deveria ter melhoria das estruturas físicas e suporte pedagógico [...]” (Monitor 4 – A).

“A falta de estrutura física é o maior obstáculo, pois tem de ter muito improvisado [...]” (Monitor 6 – A).

“Estrutura fraca da escola, não temos uma quadra coberta, além de não ter também algum local propício na comunidade local” (Monitor 4 – B).

“Falta de espaço adequado para que o Programa esteja em bom desenvolvimento, para que a escola consiga aumentar a participação dos alunos” (Monitor 6 – B).

Os discursos dos sujeitos demonstram que as instituições pesquisadas acompanham grande parte das escolas públicas e seus conhecidos e persistentes problemas estruturais. Fica evidente a ausência de espaços, equipamentos e outros materiais para subsidiarem as atividades pedagógicas.

A oferta da educação integral exige a superação do improvisado e da sorte que tem sido relegada, em muitas vezes, a educação na escola pública. A falta de sala ou espaços para a realização das oficinas, como atividades esportivas, por exemplo, trazem grandes obstáculos, a citar, a ausência de uma quadra coberta inviabilizando sua efetivação em dias de chuva ou sob sol forte em determinados horários. Logo, é urgente, de acordo com Arroyo (2012, p. 44): “[...] Dar maior centralidade à construção de espaços escolares públicos dignos [...]”.

Para além da estrutura física (biblioteca, laboratórios, etc), é pressuroso que esses espaços sejam contemplados com equipamentos e outros materiais didáticos e pedagógicos fundamentais à prática educativa uma vez que em consonância com Gadotti (2013, p. 53): “o aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam.”

Assim, infere-se que a pesquisa é condição valorosa ao desenvolvimento da aprendizagem. E é nesses termos que cabe a seguinte reflexão: como desenvolver uma formação integral sem que o docente e educandos tenham acesso aos instrumentos de pesquisa? Como pesquisar sem uma biblioteca com acervo qualificado, ou mesmo sem laboratório de informática, sem conexão com a internet? Essas e outras questões devem ocupar o centro das preocupações quando se quer pensar a promoção da educação integral.

A subcategoria “C” diz respeito à “Ausência de Formação/capacitação profissional”, extraída a partir da repetição dos discursos dos sujeitos que integram universo desta pesquisa.

“Temos dificuldade para encontrar profissionais que tenham formação na área ou determinadas habilidades para trabalhar as oficinas [...] ausência de cursos de capacitação para os profissionais atuarem no Programa [...]”. (Coordenador A)

“Poderia ter algum curso para os monitores [...]” (Monitor 4 – A).

“[...] falta de cursos de capacitação profissional”. (Monitor 5 – A).

“[...] Seria muito importante que tivesse cursos de treinamento para trabalhar de forma mais dinâmica [...]” (Monitor 2 – B).

Sopesando o questionamento acerca das dificuldades encontradas para a execução do Programa, o tema formação profissional figurou-se espontaneamente como uma das problemáticas centrais. Percebemos na fala do Coordenador A, os desafios para encontrar profissionais com capacitação ou habilidades para se trabalhar as oficinas escolhidas; e na fala dos monitores, infere-se que, depois de contratados também não lhes são oferecidos cursos de formação ou atualização profissional.

Para não incorrer em risco do distanciamento de uma proposta de educação integral, não se pode perder de vista questões inerentes à qualificação e à profissionalização dos envolvidos no processo educativo. É fundamental garantir formação e condições necessárias para o sucesso do ensino e aprendizagem. Ao tratar do fazer docente Gadotti (2013, p. 98) defende que:

O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência.

Sabe-se que educadores são subcontratados e enfrentam condições degradantes no exercício da profissão pela falta de estrutura didático-pedagógica e ausência de capacitação; sobrevivem com salários indignos e grande parte desempenha suas funções em duas ou mais escolas, inclusive complementam suas cargas horárias fora de suas áreas de conhecimento.

Nessa conjuntura, Saviani (2015, p. 150) liga a qualidade da formação docente às condições em que se realiza o exercício do magistério.

[...] as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se ensino se realize em situação difícil e remuneração pouco compensadora, [...] os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que refletirá negativamente em seu desempenho.

Nesses termos, as universidades e os institutos de formação docente não conseguem atrair para licenciaturas jovens que são seduzidos por carreiras mais atrativas economicamente. E os que optam pelo magistério, ao iniciarem na profissão, se deparam com as lacunas existentes entre a teoria, vista na academia, e a prática educativa nas escolas.

No horizonte de superarmos o cenário discutido anteriormente e avançarmos na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, Moll (2012) defende a necessidade de se construir

redes de formação que interliguem sistemas de ensino, escolas e universidades, superando assim o ensino tradicional que não leva em conta as demandas das escolas em seus contextos.

Diante dessa realidade, essas parcerias devem favorecer a formação de base e atualizações dos profissionais da educação de maneira a contemplar aspectos para além do domínio do conteúdo, dos métodos e técnicas de ensino, para que este seja sensível às condições que beneficiam ou dificultam o processo de ensino e aprendizagem.

A subcategoria “D” versa sobre “Desarticulação entre oficinas e disciplinas afins”.

“[...] falta de articulação entre as oficinas e disciplinas comuns [...]” (Monitor 4 – A).

“Seria importante se tivesse uma aproximação e planejamento junto com o professor da disciplina e o monitor [...]” (Monitor 2 – B).

“[...] as oficinas poderia ser trabalhadas em parceria com o professor da disciplina afim [...]” (Monitor 5 – B).

Constata-se nos argumentos dos monitores acima referenciados, que as oficinas trabalhadas não estão articuladas com as disciplinas ofertadas no currículo comum. Os próprios monitores acusam a necessidade eficaz dessa parceria com os docentes para o desenvolvimento de suas ações. E, com base na literatura utilizada nessa pesquisa, a articulação entre os conhecimentos teóricos que os educandos devem ter acesso nas salas de aula e as oficinas que têm esse caráter prático, presta relevante contribuição para o êxito do processo de ensino e aprendizagem, sendo inescusável promover a aproximação entre professor e monitores com fito em articular e reforçar suas práticas.

Concordamos com o entendimento de Gadotti (2013, p. 99) quando nos assegura que “[...] não se trata, portanto, de ocupar o tempo de uma jornada criada com atividades não escolares. Trata-se de estender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico cultural etc. [...]”.

Apesar dessas articulações serem fundamentais para superar a fragmentação curricular, transformar a realidade não é tarefa fácil dado que esbarra em questões complexas que precisam ser resolvidas

sobre vínculos profissionais, tempos e espaços educativos. A esse respeito, Giolo (2012, p. 102) argumenta:

Aluno de tempo integral, professor de tempo integral e espaço escolar adequado são condições necessárias para que outros sujeitos do ensino possam, sem descompasso, agregar-se à escola: monitores (especialmente, na condição de estagiários) e outros agentes externos (líderes culturais, cientistas atletas, palestrantes de todo tipo etc.)

Contudo, não é produtivo simplesmente abrir as portas da escola para colaboração desses novos sujeitos no processo educativo sem que se promova mudanças em sua organização, de maneira a articular novos saberes com aquilo que é específico da escola: o saber científico e sistematizado.

Outro fator a ser considerado relaciona-se com a questão do turno x contraturno, que na perspectiva da educação integral, na qual segundo Moll (2012, p. 141): “[...] inscreve-se o desafio de superar paralelismo [...] fazer interagir o que pode parecer ‘dois currículos’.

Pode-se afirmar que a separação do currículo em turnos e não havendo a inter-relação ou complementação dos mesmos, faz naturalmente com que o discente privilegie as atividades que considera mais dinâmicas e atrativas, desvalorizando as demais, não tendo a percepção da importância dessa articulação para a construção do conhecimento.

Considerações Finais

A promoção da educação integral pode ser um modelo fundamental para o desenvolvimento individual e social, pois trata a formação das potencialidades humanas em todos os seus aspectos. Tais definições de educação integral possibilitou-nos uma clara diferenciação da educação de tempo integral que, para muitos, ainda têm causado certa ambiguidade. Nessa dimensão, compreendemos que as duas concepções não se confundem, mas se complementam.

Apesar de os sujeitos dessa pesquisa terem apontado contradições que aproximam dos pressupostos de uma formação plena, identificou-se elementos decisivos que afastam a execução do Programa Mais Educação nas escolas públicas rurais da rede municipal

de Monte Negro – RO de uma proposta que atenda satisfatoriamente ao desenvolvimento do currículo na perspectiva da educação integral.

No tocante ao financiamento, evidenciou-se que os recursos, além dos constantes atrasos, estão distantes do necessário para manter minimamente o funcionamento das ações do Programa, sem contar que os monitores são mal remunerados e os materiais pedagógicos insuficientes.

A estrutura física é extremamente deficitária havendo falta de espaços para abrigar as oficinas; inadequações de refeitório, banheiros e vestiários; ausência de quadra coberta para a prática esportiva, etc. Verificou-se pelas falas dos sujeitos a inexistência de outros espaços e estruturas viáveis que pudessem ser utilizadas para ações pedagógicas.

No que tange à capacitação dos educadores, ocorre o distanciamento dos pressupostos da educação integral, considerando que esta concepção encontra na formação dos profissionais um de seus pilares: cursos de capacitação para gestores, coordenadores ou monitores não têm sido ofertados.

Entre os afastamentos em relação à educação integral, encontra-se outra questão basilar: desarticulação entre oficina e áreas do conhecimento afins. Dessa forma, comprovou-se por meio da pesquisa que o monitor que trabalha, por exemplo, com teatro, não dialoga e/ou planeja junto ao professor de artes; ou o professor de futebol junto ao docente de educação física, não ocorrendo uma vinculação ou complementação dessas oficinas com as áreas do núcleo comum, contribuindo na direção da fragmentação curricular que se dicotomiza em dois turnos.

As conclusões preliminares desta pesquisa apontam que os distanciamentos têm se sobreposto em relação às aproximações de uma proposta de educação integral presente em nosso quadro teórico. Nessa dimensão, as lacunas na operacionalização do Programa Mais Educação na rede pública municipal de Monte Negro – RO, certificaram um longo caminho a ser percorrido na busca pela qualidade da educação.

Em suma, defendemos que não basta criar programas ou projetos em gabinetes sem a efetiva participação da comunidade escolar, desconsiderando as realidades regionais e peculiaridades locais.

É imperativo equacionar as problemáticas que dificultam a operacionalização de questões básicas as quais trazem prejuízos incalculáveis ao cumprimento dos objetivos educacionais, visto que a superação dos distanciamentos abordados apenas será uma realidade se ocorrer investimento maciço em educação, elevando-a, por conseguinte, a patamares significativos, retirando o Brasil do ranking do atraso educacional ao qual tem sido secularmente relegado.

Referências

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo R. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos–espaços de um justo viver. *In*: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70 – Brasil, 2011.

BLASIS, Eloisa et al. **Tendências para a educação integral**. – São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

BRASIL. Constituição (1988): **Texto constitucional de 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, out. 1988.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Brasília: Casa Civil, 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Casa Civil, dez. 1996.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 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 socioeducativas no contraturno escolar. Brasília: MEC, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social**. *Cenpec*, São Paulo, n. 02, p. 7–11, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. In: Em Aberto. Brasília: INEP, v. 22, n. 80, p. 51–64, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MAURICIO, L. V. **Políticas públicas, tempo, escola**. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009a. p. 53–68.

MOLL, Jaqueline. **A agenda da educação integral**: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOTA, Sílvia Maria Coelho. **Escola de tempo integral: da concepção à prática**. VI Seminário da Redestrado – regulação educacional e trabalho docente. 6 e 7 de setembro 25 de 2006. Biblioteca virtual. Acesso em: 16 mai. 2017.

PAIVA, F. R.S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. da. C. **Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar.** Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014, p. 47–58.

PARO, Vitor at all. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** In: V. Paro (org). Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

Portal de Notícias da Globo. **Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

Portal IDEB/INEP. **Resultado Brasil.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

PORTILHO, Danielle Barbosa. **Releitura da concepção de educação integral dos cieps:** para além das caricaturas ideológicas. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. **História do tempo e tempo da História:** estudos de historiografia e história da educação. Campinas: Autores Associados, 2015.

TORNAGHI, Alberto José da Costa; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias na Educação:** ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista. 2 ed., Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

SOBRE OS AUTORES

(Ordem alfabética)

Adriana Oliveira dos Santos Siqueira.

Mestre em Educação PPGE/UFOPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, sociedade e educação no Brasil/HISTEDR/UFOPA, Pedagoga do Instituto Federal do Pará-Campus Santarém, E-mail: adrianaifstm@gmail.com.

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assi

Doutora em Educação e Professora MS 3.1 pela UNICAMP. E-mail: anasqa@unicamp.br.

Anselmo Alencar Colares

Doutor e Pós-Doutor em Educação pela Unicamp. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Integrante do Projeto “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica” (Unicamp/Unir/Ufopa), Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), Edital nº 071/2013. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedr/Ufopa). E-mail: anselmo.colares@ufopa.edu.br

Antônio Carlos Maciel

Doutor em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da UFPA. Professor de Metodologia da Pesquisa em Educação no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: maciel_ac@hotmail.com.

Cíntia Adélia da Silva

Mestra no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia, pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES-UNIR. E-mail: cintiaadelia.adelia@gmail.com.

Claudinei Frutuoso

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia, Professor nas Faculdades Associadas de Ariquemes – FAAR. E-mail: frutuoso12@gmail.com.

Cristiane Machado

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP e Professora no Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais – DEPASE na UNICAMP. E-mail: crimacha@unicamp.br.

Debora Cristina Jeffrey

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP e Professora Associada I da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: debora.jeffrey@gmail.com.

Eliane de Araújo Teixeira

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia e Diretora da Escola Municipal de Tempo Integral Ireno Antônio Berticelli, em Ariquemes-RO. E-mail: elianeteixeira_25@hotmail.com.

Isac Rocha da Silva

Graduado em Letras com habilitação Português/Inglês pelas Faculdades integradas de Ariquemes – FIAR, especialista em Gestão escolar UNIR e Mestre em Educação/PPGE/UNIR – Mestrado Acadêmico, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência

e Tecnologia de Rondônia – IFRO. E-mail: isac.silva@ifro.edu.br.

João Ricardo Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Bacharel em Direito (UFOPA). Advogado. E-mail: joaoricardoatm@outlook.com.

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

Doutora e Pós-doutora em Educação pela UNICAMP, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil/HISTEDR/UFOPA. E-mail: lilia.colares@hotmail.com.

Pedro Ganzeli

Professor Doutor Livre Docente, no Departamento de Política, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE) pela UNICAMP. E-mail: ganzeli@unicamp.br.

Raimundo Solano Lira Pereira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr/Ufopa). Integrante do Projeto “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica” (Unicamp/Unir/Ufopa), Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad). E-mail: solanolira.pereira@gmail.com

Rosângela de Fátima Cavalcante França

Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Docente do Programa Mestrado Acadêmico em Educação/PPGE/UNIR. E-mail: grosangela@gmail.com.

Sandra Fernandes Leite

Professora, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: sflete@unicamp.br.

Tania Suelly Azevedo Brasileiro

Pós-doutora em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV/ES – FE/USP). Docente e Pesquisadora do PPGE e PPGSND/UFOPA. E-mail: brasileirotania@gmail.com.

Terezinha do Socorro Lira Pereira

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Licenciada em Letras (UFPA). Servidora Pública Federal na UFOPA. E-mail: terezinha.lira.ufopa@gmail.com.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	Sentidos da educação integral: conceitos, programas e implicações na realidade educacional
Organizadores	Antônio Carlos Maciel; Pedro Ganzeli; Sinara Almeida da Costa
Revisão	Pabline Queiroz Santos – Lurdes Lucena
Páginas	241
Formato	A5
1ª Edição	Março de 2018

Navegando Publicações
CNPJ – 18274393000197



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

A presente publicação cumpre importante papel ao debater a educação integral à luz dos marcos legais e de programas, os mais diversos, que insistem em confundi-la com tempo de permanência na escola.

As políticas nacionais, estaduais ou locais de maior tempo de permanência de crianças e adolescentes nas escolas tentam embaçar as lentes do leitor incauto, quiçá por desconhecimento teórico aprofundado ou por explícita opção política em mesclar o conceito de educação integral ao de escola em tempo integral.

Quais seriam as bases que conferem sustentação à relação entre maior tempo de permanência na escola e qualidade de ensino?

Ou há um contexto mais amplo de disciplinamento ou, ainda, como indica Vitor Paro (1998), uma política educacional dessa natureza exerceria um papel de contenção da marginalidade. E acrescento: cabendo à educação, novamente, estender uma “tábua de salvação” à sociedade construída e mantida em bases desiguais. [...] Finalizo com a certeza que você leitora, leitor, não encontrará respostas nesse livro, mas certamente terá importantes contribuições que permitam seguir questionando e, sobretudo, construindo uma educação mais justa e igualitária.

Selma Venco

