

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

LUCIANA TAVARES CESLINSKI

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO
INTEGRAL: O PROGRAMA “MAIS EDUCAÇÃO”**

CURITIBA
2016

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

LUCIANA TAVARES CESLINSKI

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO
INTEGRAL: O PROGRAMA “MAIS EDUCAÇÃO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Josélia Schwanka Salomé

CURITIBA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

C421 Ceslinski, Luciana Tavares.

Políticas públicas para a educação integral: o programa
“mais educação” / Luciana Tavares Ceslinski; orientadora Prof^a
dr^a Josélia Schwanka Salomé.

83f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná
Curitiba, 2016.

1. Educação. 2. Educação integral. 3. Emancipação.
4. Hegemonia. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-
Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 379

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

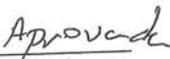
ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e quatro dias do mês de outubro de dois mil e dezesseis, foi realizada a sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "Políticas Públicas para a Educação Integral: O programa mais educação." apresentada por Luciana Tavares Ceslinski. Os trabalhos foram iniciados às 14^h00 horas pelo Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição da mestranda. Encerrados os trabalhos às 15:35 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

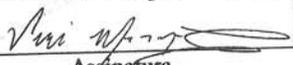
A Dissertação preenche os requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. A Banca sugere a publicação do texto sob a forma de artigos para revistas da área de Educação.

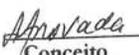
Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé – Presidente da Banca


Assinatura

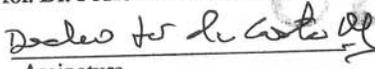

Conceito

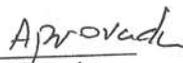
Prof. Dr. Peri Mesquita – Membro Titular PUCPR


Assinatura

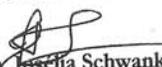

Conceito

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto – Membro Titular UTP


Assinatura


Conceito

Curitiba, 24 de outubro de 2016.


Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé
Presidente da Banca



CAMPUS PROF. SYDNEI LIMA SANTOS E REITORIA

Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 238 - Stº. Inácio - 82010-330 - Fone (41) 3331-7700 - Fax: (41) 3331-7792

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a energia divina presente em meus dias, todos vividos intensamente no período dessa pesquisa, que se intensificaram com a esperança de dias melhores.

À minha família que me apoiou, sempre com palavras de incentivo, a desenvolver um trabalho com ética e responsabilidade das tarefas. Pela afetuosidade e acolhimento, agradeço especialmente à Maria Betânia Tavares e Ubiracy Santos Tavares, por acreditarem em mim e partilharem a escolha de um sonho.

Minhas queridas irmãs, Heloisa e Ana Carolina, olhar e braços abertos de irmãs, sempre me acolheram!

Minha pequena e doce Beatriz que esteve presente em todos os momentos, mesmo pequenina, com grande sabedoria e presença de espírito, seus olhos acolheram-me em vários momentos sem precisar de palavras.

Agradeço à estimada professora Dra. Josélia Schwanka Salomé que, com suas palavras e sua sabedoria de vida e de docente, me orientou nessa pesquisa.

Aos estimados professores do corpo docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, em especial aos professores Naura Carrapeto Ferreira, Maria de Fátima Costa Felix, Pedro Leão, em que a orientação docente foi de fundamental importância para essa pesquisa.

Ao querido mestre professor Dr. Peri Mesquida, que desde a graduação me incentivou a participar do programa de pesquisa científica, sempre com palavras de grande sabedoria, se fez presente em todos os momentos.

A todos, muito obrigada!

*“Não sou o silêncio
Que quer dizer palavras
Ou bater palmas
Pra performances ao acaso
Sou um rio de palavras
Peço um minuto de silêncios
Pausas valsas calmas penadas
E um pouco de esquecimento
Apenas um e eu posso deixar espaço
Estrelar esse teatro
Que se chama tempo”.*

(Paulo Leminski)

RESUMO

Atualmente, início do século XXI, a sociedade brasileira presencia uma questão que impacta o sistema educacional, pois há um crescente desenvolvimento econômico e social que gera, para a escola, a necessidade de atendimento aos estudantes em tempo Integral, em especial aqueles oriundos das demandas sociais advindas da classe trabalhadora. Programas voltados para esse projeto de ensino induzem ações governamentais e não governamentais a garantirem que mais alunos tenham acesso à escola e permaneçam nela por mais tempo. O presente estudo tem como objetivo, elucidar as propostas presentes nos documentos oficiais nos anos entre 2007 a 2014, período em que o Programa Mais Educação se efetiva como proposta indutória para o atendimento às escolas de Tempo Integral. Este trabalho de pesquisa pretende conceituar e diferenciar o que é educação integral e escolas de tempo integral, analisando o Programa Mais Educação como política pública. Nessa discussão serão abordados os conceitos e bases teóricas que tratam a escola como espaço de formação humana, que institui e constitui em sua legitimidade as relações entre os sujeitos. O método utilizado para a pesquisa é o materialismo histórico, uma vez que o trabalho discute as relações hegemônicas, o papel do Estado enquanto agente interventor dos processos educativos, políticos e sociais, e, também busca conceituar a educação na perspectiva e análise crítica. Por meio dessa prerrogativa, procura-se responder o questionamento relacionado ao tema abordado: a meta e finalidade do Programa Mais Educação destina-se a atender os estudantes na integralidade e fundamenta-se na concepção da emancipação humana?

Palavras-chave: Educação. Educação integral. Emancipação. Hegemonia.

ABSTRACT

Currently, the Brazilian society witnessed a matter that impacts the educational system, because there is a growing social and economic development that generates, to school, the necessity to support for students in full-time, especially those from the social demands arising from the working class. Programs for this educational project induce government and non-governmental actions to ensure that more students have access to school and stay in it for more time. The present study it has as objective to elucidate the proposals present in official documents in the years between 2007 and 2014, period in which introduces the More Education Program is effective as induce proposed for the supply to the full-time schools. This research seeks to conceptualize and differentiate what is integral education and all-day schools, investigating the More Education Program as public policy. In this discussion, will be broached the concepts and theoretical bases that treat the school as a space for human development establishing and constitutes its legitimacy the relationships between people. The method used for research is historical materialism, since the work searches to clarify the hegemonic relations, the state's role as intervener agent of education processes, political and social, and also searches to conceptualize the education in perspective and critical analysis. Through this prerogative, will try to answer the question related to the issue discussed: the goal and purpose of the More Education Program is intended to attend the students in completeness and is based on the conception of human emancipation?

Keywords: Education. Integral education. Emancipation. Hegemony.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEEPHI	Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBF	Programa Bolsa Família
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
A TESSITURA DAS RELAÇÕES DE PODER NO PROCESSO DE INTEGRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	17
1.1 Breve contextualização.....	17
1.2 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: bases da concepção liberal..	30
de educação integral.....	30
1.3 Os Cieps e o centro de formação integral: a transformação educacional a partir dos ideais de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira	32
1.3.1 O objetivo dos Cieps	34
1.4 Mas afinal, o que é Educação Integral e Escola de Tempo Integral?.....	39
CAPÍTULO II	
A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: PERÍODO ENTRE 2002 E 2014 VISIBILIZANDO AS QUESTÕES EM DEBATE.....	43
2.1 Constituição Federal.....	43
2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação.....	47
2.3 Recursos financeiros destinados à educação	49
2.4 O Programa de Desenvolvimento Educacional.....	51
CAPÍTULO III	
“MAIS EDUCAÇÃO”: POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	60
3.1 Contextualizando o Programa Mais Educação	60
3.2 As influências do FUNDEB.....	63
3.3 O PDE como recurso para a implementação do Programa Mais Educação ...	64
3.4 Mais tempo na escola: experiências possíveis?	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS.....	79

INTRODUÇÃO

A preocupação em investigarmos os caminhos percorridos pela educação integral no Brasil e os desdobramentos legislativos que contemplam o enfoque em uma perspectiva integral, seja ela compreendida como educação integral e/ou educação em jornada ampliada, revela-se nesta pesquisa. O interesse pelo tema surgiu a partir do momento em que, como assessora pedagógica, visitei escolas que são de tempo integral.

Durante a realização do nosso primeiro contato em uma escola pública de tempo integral, um Centro de Atenção Integral à Criança (Caic) no município de Castro, Paraná, pudemos perceber como o projeto de escola integral estava presente na vida dos meninos e meninas. A ampliação do tempo escolar direcionava os estudantes há estarem 10 horas por dia na escola, envolvidos num projeto educativo voltado para a escola integral.

Fizemos o acompanhamento durante seis meses na escola municipal, conversando com os professores e alunos, sobre as práticas pedagógicas realizadas nesse amplo espaço de tempo vivido pelos estudantes e professores. Nesse período, participamos de conversas pedagógicas com as professoras, conversamos com os alunos e participamos de atividades culturais envolvendo a comunidade.

Observamos que aquela escola atendia a comunidade, e esta matriculava os filhos por perceber que ali havia a garantia de direitos. E a escola atendia, de certa forma, a necessidade social das famílias, garantindo que esses estudantes tivessem um espaço para permanecer enquanto seus pais trabalhavam. Essa vivência por todo o tempo em que estivemos em parceria com a escola, assessorando os professores, trouxe a mim tais questionamentos: qual a concepção de educação integral a escola atende? A quem esta política contempla e quem esse projeto educativo atende?

Geralmente, as atividades realizadas pela escola aconteciam na própria instituição, no interior da sala de aula e, frequentemente, com o mesmo docente regente. Essa experiência foi de grande valia para as nossas ponderações sobre o tema, pois nos suscitou questionamentos a respeito da concepção de educação integral nas escolas brasileiras. Devemos destacar que essa dissertação não realizará apresentação de dados coletados a partir das visitas nas escolas. Uma

vez que essas informações nos foram úteis, naquele momento, apenas para suscitar questionamentos e reflexões, motivo da escolha pelo tema educação integral.

Verificamos então, que o governo brasileiro criou um programa de atendimento para as escolas integrais, o Programa Mais Educação. Ao visitar várias escolas e observar a realidade das instituições, pudemos acompanhar mais de perto as crianças e principalmente os projetos desenvolvidos pelo Programa Mais Educação. O referido percurso levou-nos a indagar sobre a origem histórica do Programa, suas definições, conceitos e práticas pedagógicas e, principalmente, as políticas que envolvem o projeto de educação integral no país, o que nos instigou a pesquisar sobre o tema mais especificamente.

A prática de pesquisa partiu, então, para um segundo momento. Após conhecer um pouco mais, algumas escolas atendidas pelo Programa Mais Educação, o segundo passo seria fazer a leitura dos documentos e realizar uma análise sobre a proposta descrita. A partir desse momento, o debate acerca do termo educação integral faz-se presente. Por isso, o objetivo desta pesquisa está em desvelar o Programa Mais Educação como proposta de criação das políticas de formação humana.

Assim, a pesquisa formalizou-se na leitura de referências, em congressos e seminários internacionais que discutem o tema, principalmente a proposta de jornada ampliada e suas referências aos estudos desenvolvidos pela equipe do Ministério da Educação, coordenadas pela professora e coordenadora do Programa Mais Educação, Jaqueline Moll.

A instigação pelo tema direcionou-nos para o Mestrado em Educação, em que se propunha, como temática inicial, um estudo acerca das concepções de educação integral no Brasil. Os estudos apontaram a necessidade de investigação de grupos de pesquisas que abordam esse tema atualmente no Brasil. Uma das equipes de referência é o da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a qual criou um grupo de reuniões do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI). O grupo traz como referência os estudos sobre tempos e espaços a partir de análises investigativas sobre o PDE (Programa de Desenvolvimento Educação). Como esse tema é um assunto bem recorrente no período de 2007 a 2015, dentro do território nacional, surge no final do ano de 2013, o Grupo que estuda educação Integral, pela Universidade Federal de Pernambuco.

Em outra região do país, no sul, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as discussões estão sendo publicadas desde o ano de 2012, lideradas pela professora Jaqueline Moll, uma das idealizadoras do Programa Mais Educação.

Discorrer sobre esse Programa é um dos objetivos dessa pesquisa. Entender, as políticas de financiamento e de atendimento aos estudantes são também desafios aqui propostos. As definições estabelecidas pelas políticas internacionais estabelecem as demandas da sociedade para as escolas, categorizando a eficácia do ensino brasileiro com metas qualitativas com finalidade de regular o desenvolvimento econômico e social, atendendo as políticas neoliberais. Falar sobre qualidade no sistema neoliberal, como afirma Libâneo (2014, p. 17), em seu texto *Internacionalização das Políticas Educacionais: Elementos para uma Análise Pedagógica de Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e de Propostas para a Escola Pública*, requer:

Conforme estudiosos no assunto, as reformas gestadas nos organismos multilaterais e adotadas mediante acordos internacionais com os países pobres compõem a estratégia neoliberal de redefinição do papel do Estado nas políticas públicas dando maior poder ao mercado. Desse modo, as políticas públicas são subordinadas ao critério econômico, que passa a regular e monitorar essas políticas.

Essas demandas impactam diretamente nas ações do governo brasileiro estabelecendo uma estrutura que compreende uma política de Estado no que diz respeito à organização das escolas integrais e da estrutura curricular e pedagógica, determinando uma política de Estado e não uma política pública. Como parte da organização das políticas, o governo brasileiro estabelece como metas prioritárias, a criação de programas e ações que têm como objetivo principal, melhorar a qualidade da educação no Brasil (termo definido pelas políticas externas segundo a determinação do Banco Mundial. Conforme Libâneo (2014), “a educação básica se concebe como um meio para satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das massas de modo que todos os indivíduos possam participar eficazmente no processo de desenvolvimento. Por conseguinte, a educação básica pode ser útil para incrementar a produtividade e, também melhorar as oportunidades dos grupos menos favorecidos” (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 60 apud LIBÂNEO, 2014, p. 20). A intenção de fomentar nas classes menos favorecidas a ideia compensatória de Mais

Educação está presente no Programa de Desenvolvimento Educacional constituído e efetivado no ano de 2007. Várias demandas surgem a partir do PDE para justificar a reinteração das políticas sociais atreladas as políticas educacionais, trazendo à escola e à educação a centralidade nos discursos políticos como formas de controle e formas de estabelecer a qualificação do ensino brasileiro. Uma das propostas está na implementação do Programa, que institui como uma das metas prioritárias que as escolas brasileiras estejam, pelo menos até 2020, com 50% delas atendendo em regime integral, afirmando então as políticas do Estado de combate à pobreza, assumindo o papel de escolas protetoras e cumprindo a demanda social instituída como escolas de tempo integral, diferentemente de uma proposta de educação integral, a qual debateremos ao longo do terceiro capítulo.

Retomando a ideia do PDE, dentre as ações políticas destacam-se o Programa Mais Educação, o qual propõe o fomento da implementação das escolas de tempo integral no país, por meio da articulação de ações, projetos e programas do governo federal. Como estratégia de implantação, o governo federal cria então, a partir do PDE, o Programa Mais Educação, que traz como temática a educação integral. O Programa referenciado nesta pesquisa aponta para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro, que tem como eixo principal de discussão a educação integral e a implantação da jornada ampliada ou de tempo integral nas escolas públicas de todo território brasileiro. Tais evidências despertaram o nosso interesse para compreender a organização do Programa e estudá-lo em sua concepção de educação, de homem e de formação integral.

Cientes sobre o conceito de educação integral referencialmente em construção no cenário educacional brasileiro, acreditamos que este induz a uma política pública de âmbito nacional. Por isso, o questionamento que se faz aqui, nessa dissertação, é acerca de qual concepção de formação integral o Programa trata como prioridade?

Partindo desse questionamento faz-se necessário um estudo aprofundado, baseado no objeto epistemológico: o Programa Mais Educação. Trataremos também das políticas públicas e/ou políticas de Estado, com a intenção de compreender os fundamentos da educação integral e de tratar o conceito de homem integral, abordado no documento de esfera nacional. Dessa forma, referenciaremos grupos de pesquisas atuais como o da Universidade do Rio de Janeiro, liderado pela

professora Ana Maria Cavaliere; o grupo da Universidade do Rio Grande do Sul, liderado pela professora Jaqueline Moll; o grupo de pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, liderado pelo grupo de pesquisa Educação Integral no Contexto da Intersectorialidade; e o Programa Mais Educação, desenvolvido pelo grupo de pesquisa GESTOR (pesquisa em gestão da educação e políticas de tempo livre).

Evidenciamos no decorrer da nossa investigação dados importantes quanto à educação integral, os quais foram de fundamental importância para as nossas considerações finais acerca do tema proposto. A saber, a prioridade do debate sobre o fomento à qualidade da educação básica no Brasil intensificou-se nos anos de 2002 a 2015, ganhando lugar de destaque nos discursos acadêmicos, sociais e políticos. As pesquisas educacionais fomentaram no período de 2002 a 2014 investigações sobre os fatores de aumento da qualidade da educação e principalmente com potencial contribuição para a melhoria da educação, com ênfase no desenvolvimento da educação integral como prioridade.

Segundo Arroyo, (2012, p. 33), em *Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos*, organizado por Jaqueline Moll,

Dada a relevância política desses programas, somos obrigados a sermos fiéis a esses significados tão radicais e não desvirtuá-los, a repensar as justificativas que nos levam a implementar esses programas nas escolas de rede de ensino. Uma forma de perder seu significado político será limitarmos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização.

O texto mencionado acima mostra que devemos repensar a escola e levamos a refletirmos como as políticas nos direcionam. A presença de um determinismo de poder do Estado valida as concepções ideológicas impostas de uma educação compensatória e determinante de combate à pobreza. Por isso, a metodologia utilizada para tratar do tema e das questões ideológicas será dialética, ou seja, por meio de análises históricas, conceituais e documentais.

A análise discursiva e crítica, presente no texto, abordada a partir da contradição nos convida a refletir acerca dos processos históricos e as intencionalidades que o texto redigido nos submete, sobre como será discutido a

política fomentada para o atendimento aos estudantes da educação básica, especificamente do ensino fundamental.

Para a análise das ações gestadas pela política pública, essa dissertação se embasará em documentos oficiais, sendo, portanto, uma análise documental das concepções e intenções declaradas.

Para além de meros apontamentos, faz-se necessário pensarmos nas proposições que a pesquisa busca esclarecer, tais como as definições entre tempo integral e educação integral. Como veremos em nossa análise, a escola em tempo integral vem sendo considerada como o caminho para uma educação de qualidade, a qual equivocadamente é interpretada como uma maior permanência dos alunos na escola. Já a conceptualização acerca da educação integral vai além de uma definição pedagógica-instrucional e política-social, pois ela é caracterizada pela ideia de uma formação completa do indivíduo.

Além desses esclarecimentos, também julgamos ser fundamental definir o conceito de politecnia. A qual enfatiza o trabalho como princípio educativo geral. Vale acrescentar que a organização escolar também tem por fundamento a questão do trabalho. Tal concepção é necessária para a nossa análise, uma vez que a emancipação humana somente se efetiva quando a existência do indivíduo é caracterizada pelo trabalho. Sabendo da associação pertinente de tais definições para o nosso objeto de estudo, tais aspectos serão melhores discutidos em nosso texto.

As ideias centrais a serem discutidas e elucidadas nesta pesquisa serão organizadas em três capítulos. No primeiro capítulo, trataremos das questões históricas, ou seja, resgataremos a perspectiva da elaboração conceitual para debater a conceptualização de educação integral. No segundo capítulo, discorreremos sobre a elaboração política dos programas criados no período entre 2002 a 2014. No terceiro capítulo, retrataremos sobre o Programa Mais Educação como ponto de partida para analisar a política de indução ao atendimento em tempo integral, realizando um debate sobre as propostas contidas no documento.

Falar sobre educação integral é pensar como as estruturas políticas estão entrelaçadas na escola, na forma de atendimento aos estudantes e nas práticas reveladoras de uma ideologia dominante. Segundo Freire, (1996, p. 88), “uma das questões centrais com que temos que lidar na educação é a promoção de posturas

rebeldes em posturas revolucionárias. É só assim que poderemos transformar o mundo”.

Portanto, pensar sobre a educação integral é adotar uma postura crítica e revolucionária diante do grande desafio que é resgatar a conscientização para uma educação emancipadora e humanista.

CAPÍTULO I

A TESSITURA DAS RELAÇÕES DE PODER NO PROCESSO DE INTEGRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nesse capítulo serão debatidas as questões históricas que retratam de maneira contextualizada os movimentos econômicos e políticos referentes ao início do século XX e, posteriormente, as influências no contexto escolar. Para esse desdobramento histórico foram usados como bases de referência os autores Mario Alighiero Manacorda, Mikhail Bakunin, Vitor Henrique Paro, Ana Maria Cavaliere, Carlos Rodrigues Brandão, Dermeval Saviani, entre outros. Os autores mencionados e eleitos para o debate do tema são referências para os estudos sobre a história da educação brasileira, as quais discutem as ideias traduzidas em práticas, posteriormente escolarizadas pela sociedade.

1.1 Breve contextualização

As relações de poder e as influências econômicas e sociais recorridas por alguns autores e conseqüentemente por nós, no corpo desse trabalho, buscam a compreensão do conceito de educação integral e escola de tempo integral. As quais serão, nos capítulos seguintes, apontadas para a análise crítica das políticas públicas.

Para introduzir o tema a ser debatido, neste primeiro capítulo será abordada a importância de pensarmos sobre a definição de educação. Ao recorrermos ao contexto histórico na sociedade brasileira no período entre 2002 a 2014, reservamos no texto um espaço breve para discutirmos inicialmente o conceito de educação integral e escolas de tempo integral e como as relações educativas se estabeleceram no contexto social a partir do século XX. Para abordarmos sobre educação integral, inicialmente falaremos sobre o que é educação. De acordo com Saviani (2008a, p. 19), o conceito de educação define-se como “um fenômeno próprio dos seres humanos, ela é ao mesmo tempo uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Partindo desse conceito, faz-se necessário refletirmos sobre a definição etimológica da palavra ‘educação’, a qual, segundo Brandão, significa:

[...] extrair, tirar, desenvolver. Consiste na definição da formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para qual ocorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade do educando. Não pode, pois ser confundida com o simples crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É uma atividade criadora, que visa levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz a preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para o desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, que em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral e individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É um processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte. (BRANDÃO, 2013, p. 67).

A definição acima exemplifica de forma substancial o conceito de educação, que se define na medida em que o homem se educa ao mesmo tempo em que se relaciona com o seu semelhante, e, conseqüentemente se humaniza. Ou seja, compreende-se que definir 'educação' vai além de associá-la a arte de ensinar e aprender, posto que ela envolve várias questões, tais como a concepção de homem, sociedade e do conhecimento. Tal afirmação coaduna com o pensamento de Saviani (2008a, p. 13), que em sua obra *Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações* evidencia a educação como sendo "um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens". Observando que a educação envolve vários segmentos da vida de um indivíduo, Saviani (2008a) descreve que o segmento trabalho é a própria educação, ponto de partida para viver em sociedade. O processo de humanização então estabelecido pelo trabalho é a própria natureza humana, ou seja, o homem se constitui na medida em que necessita produzir sua própria existência.

(...) ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que é feito através do trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la. (SAVIANI, 2003, p. 133).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o trabalho é uma necessidade para a condição humana, e como trabalho e educação possuem ao longo da história uma estreita relação, vale dizer que a escola enquanto instituição social, ainda que

inicialmente não tivesse esse caráter, pois não se destinava às minorias, é, hoje, responsável pelo processo de humanização e emancipação humana. Ademais, como aponta Saviani (2003, p. 133), “é também o trabalho que define a existência histórica dos homens”, e dentro desse processo inclui-se também a instituição escola, que, segundo Saviani (2003), guia-se pelo princípio do trabalho como o processo através do qual o homem transforma a natureza, daí o surgimento no currículo escolar das ciências naturais. Bem como das ciências sociais (história e geografia), pois ao transformar a natureza os homens precisam conviver e conseqüentemente relacionar-se entre si. Logo, nas palavras do autor:

(...) aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. À medida que o processo escolar se desenvolve, surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho. (SAVIANI, 2003, p. 136).

Assim, para compreender como a concepção de trabalho estrutura-se na sociedade moderna surge, então, a questão da Politecnicidade. Noutros termos, a noção de Politecnicidade deriva do conceito de trabalho e “se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 136). A qual poderá ser superada a partir de uma socialização dos meios de produção, isto é, dos conhecimentos necessários para que os indivíduos sejam promovidos. Sendo assim, convém afirmar que o trabalho orienta e determina o currículo escolar. Considerando que a Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno, tal como defende Saviani (2003), estes devem ser garantidos pela instituição escolar.

Quando se trata de promover a extensão diária da escolaridade, de acordo com Paro et al. (1988, p. 230), “o que não se pode deixar de levar em conta são os reais interesses das amplas camadas trabalhadoras e a valorização do trabalho no interior da escola”.

Em *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*, Saviani (2008b) afirma que a educação é promoção do homem. Nas palavras do próprio autor: “(...) educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação de classe, vale dizer, superar a

divisão da sociedade em classes antagônicas e atingir o estágio de sociedade regulada. Nessa lógica do trabalho, as minorias parecem destinadas a serem inseridas num novo projeto para o ensino: as escolas de tempo integral. Segue-se, pois, que a educação é, fundamentalmente, um ato político” (SAVIANI, 2008b). O autor ainda esclarece que “ato político”, não deve ser confundido com a função técnica e função política da educação.

Por tais definições, o processo de escolarização ou de educação escolar é um dos pontos de discussão nessa dissertação, a qual é historicamente conceituada. O posicionamento da escola como instituição de formação e promoção humana se desvela nas relações de poder. E para tal representação da escola e o conceito de integralidade, debateremos, ao tecermos a estrutura histórica, as influências dos movimentos políticos, econômicos e sociais ao longo do século XX, visto o contexto da construção das relações de poder, seja da educação, da escola, da sociedade ou da política.

Essencialmente, entender os processos históricos que influenciaram a construção da educação integral no país, a partir do século XX, nos remete a uma busca histórica. De acordo com o processo de instituição da escola integral, as discussões acerca desse tema recorrem da necessidade de comportar um maior número de estudantes advindos da situação social do processo de industrialização e urbanização, marcados após o período dos anos de 1900 no Brasil, demarcando a segunda fase do processo de industrialização, recorrentes da influência dos movimentos internacionais que aconteciam na Inglaterra, França e Alemanha. Na Europa, os movimentos em torno da educação integral já eram discutidos e vivenciados pelos movimentos posteriores a revolução burguesa, com os princípios institucionalizados pelo novo perfil da sociedade denominada, posteriormente, de uma nova ordem social. Os conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade, marcados no século XVIII e XIX, foram se solidificando em vários países da Europa, movimento liderado e trazido ao contexto escolar por Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), conforme artigo referenciado por Moraes, em que se afirma que “a proposta de uma educação anarquista é, por definição, integral, visto que almeja o desenvolvimento dos indivíduos em todas as dimensões” (COELHO, 2009, p. 36). A educação voltada para o trabalho era a discussão central das propostas do pensamento proudhoniano, que menciona a educação politécnica como uma

referência para o trabalho das escolas, pois é nesse espaço educativo, que atendiam os filhos da classe operária, com necessidade de atendimento integral. As críticas ao modelo econômico foram revisitadas e consideradas também por Marx e por autores que defendem a ideia da educação e do trabalho como ponto central.

Tais como Saviani (2013), que partindo de uma abordagem marxista, evidencia que o conceito de Politecnicia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Ademais, o autor aponta que “[...] a concepção de Politecnicia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em relação àquela correspondente à concepção dominante” (SAVIANI, 2003, p. 146). O pensamento pedagógico que pode ser inserido às teorias marxistas consiste na formação do homem omnilateral e polivalente, isto é, um homem que tenha oportunidades de desenvolver plenamente suas capacidades, livre de qualquer alienação, especialmente àquelas impostas pela divisão do trabalho. Sendo assim, a omnilateralidade refere-se à formação politécnica, a qual envolve os saberes teóricos e práticos da formação intelectual, dimensão social do indivíduo e a formação moral.

Outro autor que referencia a educação do final do século XIX é Bakunin, militante das questões associadas à educação e revolução. Posteriormente, a construção da ideia de escola integral foi debatida pelo movimento de pensadores que criticavam o modelo econômico que se instituía e denominava-se capitalista, à educação caberia o atendimento aos filhos da classe operária, uma educação que atenderia as finalidades impostas pela formação científica e que qualificava para o mercado de trabalho.

Discursar sobre o movimento anarquista é importante, pois descreve as ideias de uma nova concepção de emancipação e restauração do acesso à população para o conhecimento e produção do mesmo. Em defesa, para que toda a população tivesse acesso e permanência, restaura-se uma nova ordem educacional nas escolas, amparada em três aspectos: físico, intelectual e moral. As discussões travadas, posteriormente, pelos partidários da escola integral no Manifesto da Escola Integral em 1893, basearam-se a partir de instâncias da nova ordem social protegida pela liberdade individual e pelo incentivo à construção da autonomia.

O movimento anarquista teve como precursor a ideia e crítica sobre as intervenções do Estado na organização da ordem social, no posicionamento dos indivíduos perante a formação da sociedade.

Nessa perspectiva, a educação integral teve, a partir do pensamento anarquista, uma manifestação emancipadora e questionadora, sendo o aluno direcionado a uma educação e formação completa. Por isso, a educação anarquista referenciou a educação integral, pois tem como finalidade desenvolver todas as capacidades do homem, enfatizando-as em três fases que fundamentam as práticas na escola: a referência à educação da primeira infância e à educação dos jovens, valorizando e respeitando as características de cada idade, e as aprendizagens centradas na espontaneidade e na vivência coletiva.

Esse movimento, considerado libertário, teve influência dos imigrantes europeus que chegaram ao Brasil no início do século XX, trazendo para as escolas brasileiras as primeiras experiências de concepção pautada na liberdade, sugerindo aos indivíduos um autogerenciamento social, com vistas à reformulação de uma ordem instituída pelo Estado.

Por isso, referenciar o primeiro período do século XX é fundamental para entendermos as concepções diferenciadas de educação integral, institucionalmente amparadas pela escola e debatidas no campo da educação. As influências no campo da educação integral que ocorreram na Europa pelo movimento anarquista no início do século, estudadas no Brasil após a década de 30, desdobram-se sob a perspectiva crítica ao modelo de educação vivenciado pela prática liberalista e positiva, que ocorreu na segunda metade do século XX.

Período este marcado também pelo posicionamento da Igreja, de uma forma mais aberta, que após o Concílio Vaticano II¹ declara a posição de um homem mais livre, e, que segundo Manacorda (2000, p. 337),

As afirmações, tanto pelos que são tipicamente católicos, tanto como por seus aspectos de coincidência com o moderno sentir laico, já tinham sido expressadas por alguns preocupados com o expoente do catolicismo, de modo particular por Jacques Maritain, que em seu humanismo integral, de 1935, procurava, no respeito de sua ortodoxia, uma conciliação entre a

¹ Com o objetivo de modernizar a Igreja e atrair os cristãos afastados da religião, o papa João XXIII convidou bispos de todo o mundo para diversos encontros, debates e votações no Vaticano. As Conferências foram realizadas entre 1962 e 1965, e são, hoje, consideradas o grande evento da Igreja Católica no século 20.

tradição católica e a laica (...) uma ideia de educação liberal, que concilie trabalho intelectual e trabalho manual, a maturação tardia de um princípio cristão, e julga que as duas formas de trabalho, perpetuamente separada na história e posta como um problema central de pedagogia moderna, podem associar não tanto com a solução organizativa de uma escola única, igual para todos, quanto as duas escolas, nas quais a formação humanística geral e a preparação técnica profissional se apresentam definitivamente como parte formal e outra parte como não formal e de um jogo.

No Brasil, as bases católicas, como acima descritas, influenciaram os movimentos de mudanças para projetar um novo modelo de educação e de escola. O momento político trouxe também um movimento ditador que impõe as bases econômicas e sociais a partir de 1950.

Nesse período, observam-se as influências em prol da integralização da educação, de um lado um modelo mais revolucionário que concebe a educação como mediação entre trabalho intelectual e trabalho manual, e de outro, uma concepção mais conservadora, que segundo Manacorda (2000), evoca questões várias vezes encontradas na relação escola-sociedade e na história da educação. Dessa forma, evidencia-se que, quando o modelo instituído pelo Estado determina as construções a partir apenas da perspectiva da formação para o mercado de trabalho, essa determinação se contrapõe a uma educação dita integral.

Retomando o período, final do século XIX – o contexto político, social e econômico brasileiro, marcado pelo fim do império e início da república, que configurava a mudança na organização política e social do país – a educação categorizada como responsabilidade do governo, manifestada nas demandas sociais, buscava uma nova configuração de escola. Embora esse momento marcasse o final do período Imperial e início da República, recorreu-se ao processo anterior de colonização como referência para as bases de construção histórica e o posicionamento da classe dominante, que sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos no Brasil eram de tempo integral, posteriormente os Liceus de Ofício, que na maioria das vezes eram internos. Como visto, a trajetória da educação integral no Brasil é histórica. Por isso, é necessário discutirmos as atuações políticas e sociais que marcaram o surgimento da ideia de integralidade do homem.

A concepção de Educação Integral no Brasil sofreu várias influências de diversas correntes ao longo do tempo, traduzidas hoje numa educação que está inserida no contexto de expansão da produção capitalista. Por isso, faz-se

necessário o entendimento das correntes que inspiraram o contexto brasileiro ao longo do tempo. Tais correntes sociais estão elucidadas no corpo desse trabalho e contextualizam nosso embasamento teórico.

O movimento integralista, datado nos anos 30, liderado pelos precursores da Escola Nova, teve suas ações retratadas no documento do Manifesto dos Pioneiros, o qual foi elaborado e elucidado nos moldes da centralidade para a promoção da educação. Este fora induzido pelos movimentos sociais da época histórica, uma vez que o processo de industrialização é permanentemente constituído pelas bases que integram o poder.

A partir de então, a valorização de uma escola gratuita e de direito é discutida pela primeira vez em âmbito Nacional, sob a liderança de Plínio Salgado. De acordo com Carvalho (2003, p. 11), é a partir de 1920 que ocorre uma “repolitização do campo educacional, expresso num ambicioso projeto de reforma moral e intelectual”. E neste caso, como evidencia Cavalari (1999, p. 46), “a ideia de educação integral para o homem integral era uma constante do discurso integralista”. Esse discurso, especialmente o de Plínio Salgado, “era de cunho, conservador, nacionalista, tradicionalista e de base cristã” (GONÇALVES, 2010, p. 29). Segundo a concepção presente no Integralismo, a educação deveria abarcar um conjunto, isto é, deveria abranger o homem como um todo, e nesse caso ela deveria ser física, científica, artística, econômica, social, política e religiosa.

Nesse período, como evidencia Paro et al. (1988, p. 190), o termo ‘integral’ ainda não tinha a significação que tem hoje, isto é, não tinha o sentido de “extensão do período diário escolar e sim o papel da escola em sua função educativa”. Cabe salientar que nesse período, apenas uma pequena parcela da sociedade tinha acesso à proposta do escolanovismo. É somente na década de cinquenta, que entra em cenário novamente as propostas de educação voltadas para as camadas populares.

Logo, a educação proposta por Plínio Salgado e seus seguidores, conforme evidencia Gonçalves (2010), constituiu-se no equilíbrio entre fatores morais e ideais cívicos e espirituais, isto é, na tríade Deus, Pátria e Família, tal configuração fundamenta, de forma semelhante, a idealização de democracia do movimento. A professora Ligia Martha Coelho (2005), pesquisadora do Movimento Integralista, em seu artigo *Educação Integral e Integralismo*, constata que a tríade, preconizada

pelos integralistas consubstancia uma visão ideal de homem, educação e sociedade. Sobre o Integralismo, em *Integralismo, Anos 30: Uma Concepção de Educação Integral*, Coelho (2006) ainda constata, com base em obras de Plínio Salgado, que a educação aparece como única ação capaz de impulsionar o movimento, mediante o conhecimento e as investigações dos fundamentos que o constituem. No entanto, analisando algumas atividades realizadas em núcleos municipais criados pelos integralistas, a autora nos leva a concluir que a função da educação integral, lamentavelmente, estava a serviço de interesses políticos específicos.

1. No movimento integralista, havia preocupação com a Educação, vista como uma prática capaz de *reproduzir seu ideário*.
2. No movimento integralista, a educação comportava aspectos que visavam o homem por inteiro, não se limitando às atividades intelectuais. Ao contrário, levava em conta atividades esportivas, de moral e cívica e profissionais.
3. No movimento integralista, os Núcleos Municipais congregavam diversas atividades sócio-educativas, no afã de reproduzir seu ideário, consolidando, assim, uma concepção singular de Educação Integral. (COELHO, 2006, p. 9-10).

Todavia, o movimento integralista foi substancial para possíveis redefinições da política educacional e a reorganização do ensino enquanto projeto de integralidade. Conforme Coelho (2006), a existência de escolas de alfabetização, mesmo que precárias, atrelada a propostas de atividades educativas e sociais, comprova uma concepção singular de Educação Integral.

Sob outro viés, o movimento integralista de natureza histórica retrata o fenômeno da industrialização como precursor de um progresso e propulsor de um processo de urbanização. A aceleração da automação e produção gerou um avanço crescente na globalização e no modo de produção capitalista, o que para a burguesia industrial simbolizou o progresso da nação, ou seja, um projeto hegemônico.

As construções a partir desse contexto social e econômico, a exemplo do Grupo liderado por Lourenço Filho, tiveram como bases a elaboração do documento referido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova². As premissas instituídas

² Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral

pela Reforma Capanema³, em 1942 e 1943, criam a lei orgânica de ensino industrial e consideram, neste período histórico, a educação como propulsora da Constituição do Estado de Compromisso.

Nessa perspectiva, cabe então ao Estado garantir os direitos e a universalização por meio das leis orgânicas e a responsabilidade da educação como garantia de atendimento as demandas do mercado. Sendo assim, a educação se referencia como propriedade, respeitando a liberdade econômica dos proprietários e organizadores da convenção social, centralizada nos pensadores liberais que delimitam o poder do Estado. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova surge para reconstruir as bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia dar-se a partir da formação dos indivíduos pela cooperação e participação. Segundo Chauí (2008, p. 305),

Liberdade de mercado para as ações econômicas fundadas nas propriedades privadas, liberdade de organização da sociedade civil ou liberdade de relações sociais entre indivíduos privados, livres e iguais, e liberdade de consciência são os pontos pelo qual o liberalismo se afirma e delimita o poder do Estado.

Essa ação direcionada pelo Estado centralizador das políticas educacionais, obviamente determinaria a construção de uma nação mais civilizada, do ponto de vista intelectual e garantia da elevação da cultura de massa. A educação integral passa a ser então parte desse movimento com a fundamentação baseada no conservadorismo e na defesa pela formação do homem integral. A escola teria que contemplar a formação integral como uma proposta a finalidade e garantia desse movimento integralista.

Ao determo-nos neste período histórico, o início do século XX, destacamos outra visão de educação que se fazia integral e fundamental ao desenvolvimento humano, assim como preconizado pelos integralistas, mas que se desenvolveu com um caráter oposto ao conservadorismo: a proposta pelos teóricos do Anarquismo. A

de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossiês/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>>.

³ Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>.

seguir, destacaremos seus pressupostos e a sua fundamentação educacional, sendo este um movimento político-ideológico de cunho socialista.

Como visto anteriormente, as correntes educacionais brasileiras apresentaram-se, neste período, com bases político-filosóficas diferenciadas. Para tratar das questões educacionais no período da primeira república, tomamos como base as influências do educador baiano Anísio Teixeira, que participou do projeto desenvolvimentista, tecendo em sua carreira a construção de um projeto de educação integral que se tornou referência para a construção nacional e questionadora dos modelos de escolas em um projeto posteriormente direcionado à universalização de acesso e de possibilidade educativa para todos.

A história da educação brasileira tinha então um Pioneiro em busca pela defesa da democracia e de uma escola para Todos: Anísio Teixeira. Falar sobre educação pública e defender essa ideia foi o seu legado. Embora a ideia utópica estivesse presente em seus escritos, o Educador referenciou pela primeira vez a chamada Escola para Todos, intitulada em sua obra de Escola Única. Sua história de vida contribuiu para as reflexões acerca de uma educação igualitária e uma educação integral.

Anísio Teixeira nasceu na Bahia, cresceu dentro de uma doutrina católica e estudou em colégios jesuítas. Foi um dos principais militantes do Movimento de 1920, formou-se advogado e sua primeira experiência com a educação foi quando convidado a ser inspetor geral de ensino em Salvador, pode presenciar e vivenciar a educação pública. Pela primeira vez, entrou em contato com a literatura pedagoga e com uma educação que não conhecia; uma escola sem estrutura, sem condições materiais e a desarticulação dos serviços educativos, bem como o despreparo dos professores. Desafios com os quais precisou de preparo e estudo literário para compreender o sistema com o qual estava se deparando.

Mas a grande mudança estava no modo como pensara a educação após sua viagem para a Europa e para os Estados Unidos, em que teve contato com uma Pedagogia Libertária, a chamada, posteriormente, Pedagogia Nova. Teve contato com os *Teachers College of Columbia*. Pôde então ter contato com diversos sistemas de ensino e com a teoria de John Dewey, um pensador que denunciava ao Estado a ameaça democrática, presente no próprio país e não fora dele. Segundo a citação abaixo:

Anísio Teixeira foi um educador utópico, sonhava com um Brasil desenvolvido e, para que seu sonho se materializasse só via um caminho, a educação. Educação identificada com a pedagogia de Dewey e o pragmatismo norte- americano voltado para o desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade, a experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular. (MOLL, 2012, p. 73).

Esse ideário, que estava presente no discurso e, especificamente, no período de 1930, foi propício para alavancar e modernizar o Brasil. A ideia de um país moderno se solidifica com a prática democrática em todos os níveis de ensino, uma vez que a partir de então adquire o preceito de liberdade de escolha. Tal proposta, também descentralizadora dos órgãos administrativos trazia para o educador uma nova perspectiva de aprendizagem e construção da autonomia dos estudantes. Para Teixeira, a educação passa a ser discutida como um direito e não como um privilégio, e, investir na formação dos profissionais da área de educação era um dos seus lemas.

De acordo com sua experiência fora do país, retornando ao Brasil iniciou sua pesquisa no campo educacional para a defesa de uma Escola para Todos, esta foi intitulada como sua primeira publicação para referência e contribuição à literatura pedagógica.

Foi convidado a fazer parte da organização da Universidade de Brasília e participando da construção desse projeto de ensino superior ocupou o cargo administrativo. Implantou na Bahia o Centro de Educação Integral Carneiro Ribeiro, a também chamada Escola-Parque.

A instituição de uma concepção de integralidade defendida por Teixeira marcou a história da educação brasileira, pois este deixou como legado a referência de uma escola de tempo integral que contempla a ampliação da jornada escolar, bem como a concepção de homem integral.

Segundo Pinheiro (2009, p. 40),

[...] ao primar pela busca de uma educação completa para o aluno, respeitando as suas individualidades, Anísio descreveu os princípios de uma educação integral. Uma educação que primasse pelo desenvolvimento completo do educando e de suas potencialidades, por meio de um ensino gratuito, obrigatório e laico, ou seja, educação cívica, moral, intelectual e ativa. Assim, em seus primeiros escritos sobre educação, Anísio Teixeira já apontava seus ideais educacionais pelo viés de uma educação completa, ou seja, integral.

Em seus escritos se destacaram quatro pontos que marcaram suas observações nas escolas americanas. São aspectos importantes que a escola deve validar: a experiência, a democracia, o individualismo e liberdade, ou seja, a essência de uma proposta que considera a transformação de uma escola tradicional para uma Escola Nova, noutros termos, uma escola que valoriza e respeita o exercício democrático.

Conforme aponta Pinheiro (2009, p. 40), Anísio Teixeira teceu comentários relevantes sobre outros aspectos educacionais, os quais, registrados em viagem, evidenciam as influências americanas no ensino.

O educador baiano propunha a compreensão de uma tríade que, na sua concepção, sustentava o mundo moderno onde a escola estava inserida: a ciência, a industrialização e a democracia. A primeira diretriz, o avanço da ciência, deveria ser entendida como indutora do progresso da civilização. Para além dos avanços materiais da civilização científica, o educador apontou que a maior transformação foi moral e social, e teceu críticas aos antigos hábitos de submissão à ordem social [...]. (PINHEIRO, 2009, p. 37).

Partindo desse contexto, Pinheiro (2009) destaca, sob a ótica da transformação social, que Teixeira propõe mudanças para a modificação da escola brasileira. Sob a orientação objetiva desse viés de reforma, algumas mudanças são pontos fundamentais: a preparação do homem para indagar e resolver seus problemas, a educação não prepara para o óbvio, mas sim para a imprevisibilidade, e, Anísio Teixeira ressaltou a importância da autonomia do aluno, condição para capacitá-lo a lidar com suas questões individuais e sociais. Além disso, o educador reiterava que a escola deveria preparar o aluno para a complexidade de situações vivenciadas também fora da escola.

A educação defendida por Teixeira com bases na formação científica, industrial e libertária constituiu as participações desse referenciado educador brasileiro para a construção da escola cidadã e das chamadas escolas integrais. A organização dos Centros de Referência na Bahia, o chamado Centro Popular Carneiro Ribeiro, construídos para atender de forma integral, em que o atendimento estaria focado no aluno, nas suas necessidades e prepará-lo para ser um cidadão do mundo com todas as capacidades formadas para exercer a cidadania. Esse projeto estava à frente de uma proposta de um país desenvolvimentista e ligado ao mundo do trabalho, o qual foi reconhecido nacional e internacionalmente, sendo

implementado também no Estado do Rio de Janeiro as escolas laboratoriais que funcionavam como escolas integrais.

Anísio Teixeira também participou de forma marcante da manifestação em prol da educação, trazendo a sua proposta para os debates e para a construção do documento que fundamentou, em 1930, uma proposta para a mudança da realidade educacional do país.

1.2 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: bases da concepção liberal de educação integral

O texto elaborado pelo grupo de 26 pesquisadores aborda de forma crítica a releitura da funcionalidade da escola no processo de construção de uma sociedade mais justa, humana e uma educação para todos. Os objetivos desse Manifesto eram discutir e apontar os avanços para a educação. Mas para isso, a necessidade de uma sociedade mais democrática e justa levou à proposta de uma reconstrução de educação no Brasil.

O texto traduz-se por princípios e finalidades visando à possibilidade da construção de um movimento revolucionário com bases nos princípios de reconstruir a identidade educacional no país. A centralidade da educação torna-se um dos objetivos da política educacional, ainda destituída. Vigora no período da Primeira República, ou República Velha a ideia dos interesses das classes dominantes sobre a educação. Não havia um discurso político central para as discussões que estavam na finalidade da educação. O documento nomeado pelo grupo tem como nomenclatura: A reconstrução Educacional no Brasil por meio do Manifesto.

A discussão pelos políticos, nesse período histórico, era apenas sobre o desenvolvimento econômico e educacional separadamente, sem que se criasse um sistema nacional de cunho moderno no país. Assim sendo, a desarticulação torna-se presente e fragmentada no sentido de reformas parciais e a presença da falta de visão global do problema.

Por isso, a renovação educacional se fez necessária na discussão de intelectuais orgânicos que sugerem a partir da “reforma social” uma ação contínua, favorável e estimulada às forças da cultura e da educação, assim, o conceito de integralidade passa a ser discutido no documento.

O conceito acima mencionado refere-se à concepção de educação que o país precisava discutir. A integralidade passa a ser observada do ponto de vista de sua finalidade, ou seja, por que existe a escola na vida dos indivíduos.

Então, a discussão sobre a educação integral basear-se-á nos conceitos de gratuidade, laicidade, escola única, obrigatoriedade e coeducação. Saviani (2013, p. 245) diz que:

Pelo primeiro princípio fica claro que na sociedade moderna a família, que deixou de ser um centro de produção para ser um centro de consumo, vem transferindo a função educativa para o Estado. A educação torna-se uma função meramente e prioritariamente estatal. Com efeito, ao direito de cada indivíduo a uma educação integral corresponde o dever do Estado de garantir a educação contando com as demais cooperações nas instâncias sociais.

Torna-se claro ao longo do estudo do texto do Manifesto a posição da escola, do Estado de Direito e dos indivíduos. Por isso, a educação ainda contempla uma educação liberal, pois a centralidade está no indivíduo e o dever do Estado está na garantia do acesso e da manutenção prioritária do desenvolvimento da economia. A educação é novamente a responsável pela manutenção do *status quo* e a escola como centralizadora do desenvolvimento de aceleração dos processos de ensino e aprendizagem. Quanto mais capacidade o indivíduo tem de aprender, melhor a capacitação técnica-científica que se dá, então, pela organização, liberdade e autonomia de escolha. A educação torna-se um bem de consumo, porém agora com a defesa do direito a todos.

A instrucionalização dos docentes e discentes era dentro da proposta defendida pelos educadores e pesquisadores que participaram da elaboração do Manifesto, uma forma de garantir o aprimoramento e capacitação para a vida em sociedade.

É a primeira vez que o termo Educação Integral aparece nos documentos oficiais, fato datado historicamente. Iniciam-se, então, discussões retratadas por meio das referências às políticas educacionais, isto é, vê-se um campo de disputas entre a institucionalização da escola integral e de como se estabelecem nas políticas educacionais o conceito de homem integral, advindo da ideia de educação para todos. Ou seja, tal como Anísio Teixeira defendia, a construção de uma política sob a ótica de uma escola única, de uma educação não privilegiada apenas àqueles que

representam uma pequena parcela da sociedade, mas sim uma escola que todos pudessem ter acesso e direito a frequentá-la.

Todavia, o pensamento sob o processo de autonomia e igualdade discutida na perspectiva da função educacional do país alavanca a possibilidade da criação de um fundo orçamentário de financiamento para as obras educativas de cunho federativo, para ampliar as redes de possibilidades, questão a ser pensada pelo fato de haver descentralização para a organização eficiente, extensiva e objetivante, no final da primeira República.

Posteriormente ao texto do Manifesto, as leis orgânicas são reestruturadas dentro de uma centralidade de interesses pelo Estado e para a hegemonia dominante, formas de controle para que, conseqüentemente, alguns organismos educacionais se estabeleçam e manifestem a característica marcante de uma sociedade capitalista e de consumo.

1.3 Os Cieps e o centro de formação integral: a transformação educacional a partir dos ideais de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira

De acordo com Jaqueline Moll (2012), o encontro entre os educadores deu-se por meio de um amigo em comum, Charles Wagley, que trabalhava com Anísio Teixeira no Inep. A experiência foi contada por Darcy Ribeiro em uma palestra sobre educação, em que relata o convívio com os índios, numa comunidade escolhida para vivenciar os conceitos de antropologia estudados na Universidade de Belo Horizonte. As relações estabelecidas já no primeiro contato revelaram aos dois uma afinidade, esta ocorrida pela convivência entre ambos, a qual fora marcada pela paixão de Ribeiro pela vida de educador, e quanto a Teixeira pela inquietude com relação ao sistema educacional brasileiro.

A aproximação se deu entre os anos de 1950 e 1960, período marcado pela construção das ideias e da defesa pela escola pública e democrática que atendesse a população brasileira, especialmente as classes mais populares. É importante destacar que Darcy Ribeiro teve sua primeira participação no âmbito educacional na reelaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação em 1961.

Historicamente, nesse período, o Brasil passava pela deposição do governo João Goulart, este fora destituído do poder pela Política Pública, a qual estava

voltada às melhorias das classes populares e ao processo de Reforma Agrária, o que instituiu o Golpe Militar de 64.

As experiências diante da ditadura forçaram Darcy Ribeiro a sair do país. Seu retorno deu-se junto com Leonel Brizola, candidato as eleições para governador do Rio de Janeiro, em 1982. O então candidato convida Darcy Ribeiro para assumir o vice-governo do Rio de Janeiro, possibilitando a elaboração de uma proposta centrada na melhoria da educação, seu projeto de escola integral se efetivou com a criação de Centros de Educação Integral, com vistas ao atendimento a população e a classe operária.

O Ciep é uma nova instituição que surge, questionando, por dentro, esta realidade social injusta, desumana e impatriótica. Essas novas escolas proporcionarão às nossas crianças alimentação completa, a segunda professora que os pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Depois voltam para a casa, para o carinho da família. Mais de 50% de nossas crianças depois de anos de repetência, deixam a escola mal assinando o nome. Noutras palavras, analfabetas e ressentidas. Por quê? Deficientes de saúde e alimentação, apenas permanecem algumas poucas horas no ambiente escolar, o qual, por sua vez, tem sido precário e ineficaz. Os alunos dos Cieps vêm alcançando cerca de 90% de aprovação. Só este alto rendimento justifica, inclusive economicamente, os Centros Integrados de Educação Pública. (BRIZOLA apud RIBEIRO, 1990, sem paginação).

Com vistas ao atendimento às crianças de baixa renda, como cita o ex-governador do Rio de Janeiro, a proposta dos Cieps tinha um cunho certamente sociológico. As causas advindas do processo de industrialização trouxeram para a sociedade brasileira um contexto de inchaço nas grandes cidades. Com a migração entre as povoações, o traslado do campo para a área urbana, a finalidade social era o avanço e o progresso; esse momento histórico fora demarcado especificamente no início de 1980. A questão da urbanização, seguida do processo de industrialização intensa, exigiu mão de obra moderna e disciplinada, uma escola ideológica capacitada não apenas em domesticar os camponeses proletários. O projeto instituído das escolas integrais foi implementado a fim de atender rapidamente o problema da educação no Estado. A intencionalidade estava em criar medidas de emergência na área da educação.

Nosso atraso educacional é uma consequência do escravismo. Nós fomos o último país do mundo a acabar com a escravidão, e este fato histórico, constitutivo de nossa sociedade, tem um preço que ainda estamos pagando. Com efeito, o escravismo, animaliza, brutaliza o escravo,

arrancando de seu povo para servir ao cativo, como bem serve ao senhor. De alguma forma, porém, ele dignifica o escravo porque o condena a lutar pela liberdade. Desde o primeiro dia, o negro enfrenta a tarefa tremenda de reconstruir-se como ser cultural, aprendendo a falar a língua do senhor, adaptando as formas de sobrevivência na terra nova. Ao mesmo tempo, se rebela contra o cativo, fugindo e combatendo, assim que alcança o mínimo de compreensão recíproca e de capacidade de se situar no mundo novo em que se encontra... [...] todo o povo ainda é mera força de trabalho, é massa energética desgastável, um carvão humano que se queima na produção. (RIBEIRO, 1990, p 15).

A defesa pela escola pública e para todos, retratadas no discurso de Darcy Ribeiro, contextualiza a importância de gerenciar o projeto educacional disposto ao atendimento das escolas integrais e conseqüentemente uma escola que acolhesse no sentido de revigorar as forças da classe trabalhadora, como a supressão das exigências mercadológicas de produção e negação a liberdade e a acessibilidade subjetivamente instituídas.

Para isso, algumas metas foram construídas com uma comissão que estava a serviço da expansão do projeto educativo em que participaram 30 mil professores do Estado com indagações e contribuições sobre a realidade.

O diagnóstico foi prioritário para a construção do comitê e metas para o programa especial de educação. Uma das metas era instituir progressivamente uma nova rede de escolas de dia completo, os Centros Integrados de Educação Pública, que o povo passou a chamar de Brizolões. Esses centros foram implantados em áreas de maior densidade e maior pobreza.

1.3.1 O objetivo dos Cieps

A idealização dos Centros Integrados de Escola Pública refere-se a uma nova etapa da construção histórica do país. A institucionalização dos recursos presentes para o atendimento às crianças de baixa renda era o objetivo central desse projeto. As escolas foram criadas para dar todas as condições, desde as necessidades básicas até a construção de um sistema para o ensino das ciências e da organização do aspecto cultural dos educandos como fatores evidenciados. O projeto prioriza a participação dos estudantes e o respeito ao universo cultural dos alunos.

O objetivo central da proposta de educação integral é partir de uma concepção mais abrangente da função escolar, cada Ciep trabalha com o sentido de recuperar o papel político e social da escola, no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade. A escola se integra à comunidade, contribuindo para uma educação coletiva. (RIBEIRO, 1986, p. 49).

As relações com os conteúdos foram articuladas e organizadas de forma que os alunos também os relacionassem às vivências e às experiências nos espaços da escola como prática para a liberdade.

Nessa perspectiva, a negação e o silenciamento de sujeitos das camadas populares e seus saberes eram denunciados como instrumentos de manutenção e reprodução das hierarquias sociais dominantes. Esses estudos, no âmbito das teorias críticas, em um primeiro momento – final da década de 1960 e início dos anos 70 –, atacaram fortemente a instituição escolar, considerada espaço privilegiado de reprodução da ordem social e política vigente. Posteriormente, já na década de 1980, começaram a ser ressaltadas as contradições, as resistências e as lutas que ocorrem no processo escolar, discutindo-se como organizá-lo em favor da emancipação individual e coletiva.

Essas propostas ofereceram importantes contribuições para movimentos que, diferentemente de visões extremamente pessimistas em relação à escola, vista como instrumento de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais, passaram a considerá-la um espaço político com potencial para lutas de resistência e para a transformação social e emancipação de grupos dominados e oprimidos. (MONTEIRO *apud* MAURÍCIO, 2003, p. 40).

A intencionalidade e o objetivo dessa escola estavam em valorizar a cultura e colocá-la na centralidade do processo educativo, como relata a autora. A condição dos alunos precisava ser entendida como parte integrante das aprendizagens. Essa característica está subjetivamente atrelada ao processo da descentralização na figura do professor e coloca o aluno como sujeito importante do processo de aprendizagem, valorizando a cultura e a luta contra as condições impostas pela sociedade vigente. As ideias presentes na constituição de 1946 e no Plano Nacional de Educação, também discutido, tinham como promessa a construção de um país mais justo e democrático com a garantia de direitos individuais e de liberdade.

No período histórico, que compreende o início dos anos 80, Darcy Ribeiro tentava concretizar e projetar um sonho ideal de escola integral. O projeto de ampliação da jornada escolar até os anos de 1990 foi contemplado e vivenciado pela

comunidade a qual se referia. Ribeiro foi eleito em 1990 para senador, período em que participou da elaboração da proposta de Lei de Diretrizes e Bases, no ano de 1996, consolidando a proposta educacional que vigora até os dias de hoje.

Voltando a relatar sobre o projeto de escola integral, contemplando a escola como espaço de formação científica e acadêmica, as propostas elaboradas por Anísio Teixeira influenciaram Darcy Ribeiro na permanência de defesa da escola pública e laica, universal e gratuita, estendida também como projeto de acesso ao ensino superior.

Por isso, não podemos negar a contribuição histórica que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro intentaram para uma revolução educacional, ainda que ela se configurasse como utópica.

Como apontado anteriormente, a perspectiva anarquista de educação primava pelo acesso indiscriminado de conhecimentos a toda a população, para que todos pudessem ter acesso à produção cultural da sociedade. Esse acesso deveria ocorrer de forma que o educando, por meio de sua inquietação natural e, posteriormente estimulada, construísse pessoalmente o seu conhecimento, ou seja, o aprendizado deveria ser significativo e estimulante ao aluno. Assim como Proudhon reconheceu em 1891, Bakunin (1979) defende a ideia de que o ensino deveria partir da prática dos alunos, para a superação de alienação do homem.

Delimitando-nos ao período histórico já referenciado anteriormente, os decênios do século XX foram fundamentais para entendermos as concepções diferenciadas de educação integral institucionalmente amparadas pela escola e debatidas no campo da educação. As influências no campo da educação integral que ocorreram na Europa pelo movimento anarquista no início do século, estudadas no Brasil após a década de 30, desdobram-se sob a perspectiva crítica ao modelo de educação vivenciado pela prática liberalista e positiva que ocorreu na segunda metade do século XX. No Brasil, um movimento ditador impõe as bases econômicas e sociais a partir de 1950. Pesquisadores na área de educação direcionam a reestruturação das leis de ensino para uma transposição e, neste aspecto, a educação integral ganha pela primeira vez um espaço redigido posteriormente na lei 5.692/61, da qual trataremos no capítulo II.

As influências socialistas e anarquistas estão presentes na história da educação quando o modelo instituído pelo Estado determina as construções a partir

da perspectiva da formação para o mercado de trabalho. Essa determinação se contrapõe a uma educação libertadora, emancipadora e considerada uma reconstrução histórica permanente com bases na constituição da consciência crítica.

As influências das bases socialistas que também inspiraram a educação brasileira podem ser consideradas como uma prática reflexiva acerca do modelo de educação, traduzida ao longo do tempo. Esse tempo cronológico, nas práticas de educação, transformou-se ao longo da história, por meio de analogias e discrepâncias para a solidificação da prática reflexiva e formadora de uma política de educação integral. A concepção socialista conceitua a escola como um espaço de construção de experiências sociais, e nesse contexto as trocas precisam ser intensas e subjetivas. Para tal reflexão, vários autores poderiam ser mencionados, porém, para uma problemática de educação que reverbera nos tempos pós-século XXI, há a contribuição e a interpretação da obra gramsciana feita por Anita Helena Schlesener (2009) que debate as questões do homem moderno numa perspectiva integral. Os estudos sobre a concepção do homem moderno, eleitos metodologicamente à luz da teoria gramsciana, identificam a pessoa de Leonardo da Vinci como uma tradução metafórica para explicar as condições sociais e culturais do homem.

O contexto do renascimento foi uma época muito importante para falar sobre educação, em especial sobre educação integral. Essa época traduz para o momento social uma amplitude da esfera econômica e social, sob a perspectiva das práticas que reinventaram o homem como Ser atuante nas práticas sociais. A valorização do indivíduo e das práticas evidentes da construção intelectual levou à reforma moral e intelectual, por isso, a arte traduzida como espaço de formação integral traduz a esfera contextual em que se constitui a condição humana.

O acesso à educação pelas classes populares foi uma marca evidente da estrutura social, assinalada pela burguesia atuante bem como as práticas ligadas ao mundo do trabalho. Tal prerrogativa também pode ser evidenciada na obra *A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci*, a qual, analisada por Schlesener (2009), visa discutir sobre alguns textos gramscianos que podem ser relacionados à educação, em que o referido pensador, inspirado nos princípios do socialismo de Marx, explicitava sobre a dimensão política da educação. Os estudos de Antonio Gramsci são válidos, pois servem como fundamentos para a educação

integral sob uma perspectiva crítica à sociedade capitalista. A obra de Schlesener (2009) tem como foco de discussão o modelo de homem ideal, Leonardo Da Vinci, *homem novo*, formado sob os preceitos do socialismo. Noutros termos, Leonardo da Vinci é a representação metafórica do homem integral e, por assim dizer da educação integral.

Leonardo da Vinci foi um gênio dessa época que Gramsci escolheu como metáfora do homem integral, ideal a ser alcançado no projeto socialista, para todos os homens. A figura de Leonardo serve para Gramsci, para refletir múltiplos problemas enfrentados pela classe trabalhadora no início do século XX e aprofundar a temática fundamental do socialismo ante a um sistema econômico, político e cultural, o capitalismo que se consolida absorvendo estratégias e dirigentes das classes subalternas. (SCHLESENER, 2009, p. 16).

Logo, justifica-se o porquê de Schlesener (2009) falar sobre Leonardo da Vinci a partir de uma concepção renascentista, pois grandes gênios viveram em um contexto cultural e com grandes possibilidades criativas, o que reverbera na prática escolar.

A perspectiva social presente na leitura crítica sobre as concepções gramscianas observa e vê o indivíduo a partir das relações históricas, culturais, psíquicas e sociais. Nesse contexto, a escola precisaria atender os aspectos fundamentais de formação integral e buscar pelas experiências científicas e pela formação do homem, considerando os aspectos éticos, políticos e estéticos, pontos essenciais para a formação humana integral.

A formação profissional acontecia em articulação com o contexto científico das atividades exercidas pelos jovens, gerando-se assim uma atividade produtiva. Essa formação integral passou a ser vista como essencial, ou seja, o processo de trabalho era discutido e debatido no próprio meio educativo, tornando-se parte do contexto.

A partir dessa referência, considerando demasiadamente o período em que viveu Leonardo Da Vinci, as possibilidades para despertar as faculdades criativas e politécnicas são possíveis devido ao contexto social e político da época: o Renascimento.

Para Gramsci, a construção do conceito de socialismo parte da reorganização política dos trabalhadores e a formulação de um novo homem e de um novo Estado.

O papel da educação dentro desse contexto de formação humana é traduzido pelo conceito de formação integral, a partir das relações estabelecidas socialmente.

De acordo com esse filósofo, a política e a educação precisam estabelecer uma relação recíproca, entender a relação de poder do homem sobre o homem e do homem sobre a natureza. Isso é necessário, para explicar como se dá o estabelecimento do poder político por meio da divisão social em que a ordem obedece. Por isso, “o conceito de educação funda-se na noção ampliada de política e é entendida, na sociedade capitalista, como um processo pelo qual o indivíduo adapta-se ao modo de produção, estabelecendo um formador para desempenhar as funções de hierarquia que separa dirigentes e dirigidos” (SCHLESENER, 2009, p. 77). Na referência que a autora retrata a partir dos conceitos de Gramsci, há uma analogia categorizada pelo autor como relações hegemônicas que se traduzem a uma relação também pedagógica. A educação é uma categoria que se insere dentro da política, ou seja, as relações estão interligadas pela cultura, pela organização social e pelo posicionamento diante das concepções de mundo e de homem que se instituem.

A superação da hegemonia dominante dá-se pela reciprocidade entre educação e controle, uma educação entendida a partir dos processos históricos, sobre análise crítica e transparência política do sujeito. As categorias de hegemonia, trabalho e luta de classes fazem-se presente na construção do conceito de homem omnilateral, ou seja, a construção histórica e superação da condição constituída dos sujeitos para uma nova ordem governamental, por meio da participação social e política visando à construção de uma nova ordem social.

Esse debate está presente na organização do pensamento sobre a teoria crítica para a leitura de uma nova estrutura política. Os posicionamentos referentes a essa organização serão evidenciados a partir dos documentos que trataremos no segundo capítulo dessa dissertação.

1.4 Mas afinal, o que é Educação Integral e Escola de Tempo Integral?

A respeito da concepção de Educação Integral, não é fácil defini-la, posto que ela engloba vários aspectos: sociedade, conhecimento, trabalho e homem. Resumidamente, pode-se afirmar que ela tem por função aperfeiçoar o indivíduo em

sua totalidade, ou seja, a Educação Integral pode ser entendida como o desenvolvimento total do ser humano, em todas as suas dimensões, física, intelectual, social, moral, religiosa. Indo além, o texto de referência sobre *Educação Integral*, elaborado pelo MEC (2009) afirma que:

A Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. (BRASIL, 2009).

De acordo com Zanardi (2016, p. 3) “o tempo integral, como indicado pela terminologia utilizada na Meta do Plano Nacional de Educação, deve ser compromissado com a Educação Integral como forma de proporcionar uma formação que possa ir além dos aspectos ditos científicos, privilegiados pelo currículo escolar tradicionalmente”.

Defendendo que a Escola em tempo integral deve ser mais que a permanência prolongada do aluno na escola, Zanardi (2016), em seu texto *Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: Os Desafios da Articulação Conhecimento-Tempo-Território*, evidencia a importância das escolas de tempo integral desenvolver um projeto curricular dialógico, crítico e contextualizado com a realidade. Tais preceitos fazem parte das teorias pedagógicas defendidas por Paulo Freire. Segundo Zanardi (2016), a proposta dialógica freireana serve como parâmetro para a construção de um currículo integrado e o desenvolvimento de projetos educativos transformadores a fim de possibilitar um redimensionamento do conhecimento, do território e do tempo, quando se trata de Educação Integral. Na concepção de Zanardi (2016, p. 5), “o currículo territorializa o conhecimento na busca pelas vivências e saberes de seus sujeitos e, neste sentido, vai para além da exclusividade do conhecimento científico”. Noutros termos, o autor evidencia que o conhecimento, e por assim dizer a educação integral é produzida a partir de uma construção coletiva, a qual deve ser colocada a serviço da transformação social que se apresenta pelas vivências e experiências dos indivíduos. E por essas condições, o currículo deve ser revisto, posto que ele é um potencializador de ações tanto para

a educação integral quanto para a escola em tempo integral. Nesse sentido, pode-se claramente afirmar que uma educação integral de qualidade exige um currículo integral cujos objetivos fundamentais incluam as dimensões humanas, assim como uma adequada articulação entre o conhecimento, o tempo, o trabalho e o território (a realidade em que os indivíduos estão inseridos).

Nessa dissertação ora tem-se falado em escolas de tempo integral ora em educação integral. Segundo Paro et al. (1988, p. 192), quando se coloca a proposta do tempo integral, “as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica”. Uma vez que as políticas públicas não dão conta de suprir as necessidades dos menos favorecidos, competindo à escola a função de amenizar tais deficiências. Já na visão de Zanardi (2016, p. 4), “a ampliação do tempo na escola, no entanto, tem sido marcada por experiências que dicotomizam as atividades em curriculares e extracurriculares (turno e contraturno), desprezando a integração curricular”. Nessa perspectiva, a ampliação do tempo de estudo não garante o resultado ambicionado pela Educação Integral.

Muitas críticas acerca da integralidade no ensino dão-se pelo fato de que educação integral e escolas de tempo integral têm concepções distintas. A primeira refere-se “a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões (...)” (MEC, 2015). Já tempo integral, a priori, refere-se à ampliação do período escolar. Zanardi (2016) defende que a jornada ampliada não pode ter como objetivo ‘tirar as crianças da rua’. Pelo contrário, a “rua”, neste caso, deve ser uma experiência compreendida e revivida dentro do espaço escolar” (ZANARDI, 2016, p. 8). Em seu livro *Escola de Tempo Integral: Desafio para o ensino Público*, Paro et al. (1988) evidencia que aqueles que são contra a instalação do período integral é porque criticam o caráter excessivamente assistencial que os projetos podem assumir, argumentando que se deve primar pela qualidade do ensino em período parcial para só então pensar na extensão do horário escolar.

E nesse sentido, cabe aqui também abordamos a respeito de como deveria se configurar um ensino de qualidade. Segundo Paro et al. (1988), historicamente as propostas visando à escola de jornada completa parecem não estar preocupadas com a manutenção pedagógica-instrucional, mas sim com o aspecto formativo.

Logo, Paro et al. (1988) defende uma reforma radical da escolaridade, que envolva a reestruturação completa tanto em termos de currículos e programas quanto em termos de organização administrativa do ensino, especialmente no que se refere à autonomia das escolas para executar seu projeto de tempo integral. Ademais, os autores argumentam que:

A verdadeira transformação a que a escola deve ser submetida é aquela que consiga ligá-la cada vez mais aos interesses das camadas trabalhadoras. Tal transformação só se dará na medida em que a escola “contaminar-se” de tudo o que diz respeito à comunidade a que serve: seus problemas, seus interesses, a presença constante de seus membros com suas opiniões e sugestões. É preciso, enfim, que se dê nova tônica às atividades da escola, que a afaste da atual maneira formalista e distante, para “encharcar-se” cada vez mais dos problemas do povo e experimentar as soluções que ele ousa apresentar. (PARO et al. 1988, p. 228).

No mesmo sentido, Zanardi (2016) observa que para o desenvolvimento de ações transformadoras é importante que o sistema educacional possibilite aos educandos (as) a compreensão da realidade onde estão inseridos. Segundo o autor, esse sim é um processo capaz de humanizar os indivíduos. Ou seja, quando se aborda a respeito do tempo escolar dentro de uma proposta de escola integral, não basta oferecer uma jornada ampliada é preciso implantar uma educação integral, a qual deve ir além dos bancos escolares.

Nessa perspectiva, tendo como objetivo o processo de integralização da educação brasileira, reitera-se a importância de certo enfrentamento para suplantar as ambiguidades e dicotomizações surgidas nas tessituras das relações de poder, as quais interferem no desenvolvimento de propostas eficientes para uma educação integral de qualidade em escolas de tempo integral.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: PERÍODO ENTRE 2002 E 2014 VISIBILIZANDO AS QUESTÕES EM DEBATE

As questões em debate a partir da década de 80 e 90 serão aqui colocadas como referência para delinear o contexto político que se fez presente, posteriormente, entre 2002 a 2014. O demonstrativo histórico e político corrente ao movimento pós-ditadura trouxe para a população brasileira um novo *status* democrático que, após muitas discussões e incursões de uma estrutura política baseada no Estado de Direitos, instituiu um marco que definiu um novo período histórico. Para que o Estado ocupasse um papel de centralizador das políticas, um vigente documento definiu um novo rumo à sociedade e à educação: a Constituição Federal.

2.1 Constituição Federal

A perspectiva de um sistema de educação integral perpassou um longo processo de discussão, e ainda hoje são muitas as dimensões a serem construídas para que a educação integral, de fato, efetive-se nas escolas brasileiras. Partindo desse pressuposto, esse trabalho debruça-se sobre o ordenamento legal que rege os programas de financiamento e que define ações para fomentar e criar condições para que os estudantes tenham acesso às escolas de tempo integral.

Ao falar de ordenamento jurídico, há a necessidade de se resgatar os princípios e definições estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, documento que referencia, no artigo 6, o termo educação como um dos direitos de todo cidadão, e, sendo posto como um direito é capaz de conduzir, de acordo com o artigo 205, ao “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho” (BRASIL, 1988). Ainda que não citado, pode-se deduzir que este seja um direito de todos à educação integral.

Arelada à noção de que a educação deve possibilitar o pleno desenvolvimento da pessoa, a Constituição de 1988 determina ainda que essa deve ser universal, gratuita, democrática e de qualidade, com base nos seguintes princípios, dispostos no artigo 206:

- I - igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

Ainda que a CF/88 exponha uma série de princípios que deveriam ser norteadores, é nítido que esses não contemplam a realidade educacional. E sendo assim, os projetos voltados à educação integral acabam deparando-se com obstáculos, uma vez que há contradições entre a lei e a realidade brasileira. Garantir os direitos é um avanço, porém não significa que a forma de atendimento contemple a formação integral e os aspectos educativos com vista à concepção de homem, pautado na autonomia, liberdade e lutas de classes. Termos esses discutidos por Gramsci, numa leitura de mundo que vai além da universalização. Por isso, analisar o papel do Estado na perspectiva integral remete à pesquisa em questão.

O papel do Estado de Direito vem sendo discutido desde o Império. A política se consolida na medida em que se estabelecem as relações de poder. Segundo Nicos Poulantzas (1978), as relações de produção estão intimamente ligadas às transformações do Estado em sua periodização histórica.

Estabelecer a relação do Estado com essas relações significa desde já que as transformações do Estado em sua periodização histórica fundamental (estágios e fases do capitalismo: estágio concorrencial e imperialista – capitalista monopolista, fases desse último) levam a substanciais modificações das relações de produção e da divisão social do trabalho capitalista. Se seu núcleo persiste, que é o que faz com que o Estado continue capitalista, não impede que eles passem por importantes transformações ao longo da reprodução do capitalismo. (POULANTZAS, 1978, pp.125-126).

É nítido que a Constituição trata sobre o disposto social – das políticas universais – incluindo o direito à educação para o mercado de trabalho. Essa finalidade objetivamente imposta revela o disposto na lei, em que a sociedade

capitalista determina claramente as intencionalidades da produção e da transformação social pelo modo de produção e pelo trabalho.

Entender o homem nesse contexto social, político e cultural que se insere, por meio da tradução ontológica do ser, reverbera na crise instaurada pelo próprio homem. Marx (1978) conceitua e faz uma crítica que se sobrepõe a configuração imposta pelo Estado.

Sob a aparência de um reconhecimento do homem, a economia política, cujo princípio é o trabalho, é muito mais e conseqüentemente negação do homem, na medida em que ele próprio não se encontra em uma tensão exterior com a essência tensa da propriedade privada, mas sim se tornou a essência de propriedade privada. O que antes era ser-exterior-a-si, exteriorização real do homem, converteu-se apenas no fato da exteriorização, em estranhamento. (MARX, 1978, pp. 3-4).

O processo compreendido pelo aspecto singular do homem, ou seja, entender-se como um ser único era um dos ideais presentes na sociedade burguesa. Essa percepção foi ao longo dos tempos dando condições para o exercício de sua individualidade, em contrapartida a essa singularidade criou-se a generalidade, quando universaliza a todos como seres iguais colocando-os numa relação de conflito. A alienação é um processo subsequente, pois categoriza naturalmente as reciprocidades do modo de produção, isto é, o homem se vê como parte do processo genérico e sua singularidade é objetivamente destituída. As relações de poder entre os princípios do Estado na concepção dialética estabelecem uma superação dessas relações, na qual o homem e a sociedade se refazem a partir das relações que se dão pelo trabalho, e, assim, ambos ao se refazerem modificam as estruturas e criam-se novas convicções.

Porém, a imposição de uma ordem nacionalmente construída pelas relações de poder é essencialmente oficializada, quando a Constituição, publicada em 1988, reformula as obrigatoriedades do Estado e da sociedade civil.

Quando as finalidades e obrigatoriedades se definem, o Estado tem como dever garantir o acesso e a permanência dos estudantes, disponibilizando o que se denomina de educação para todos. Essa característica burguesa da concepção liberalista intensifica as relações de poder, generalizando e qualificando todos os indivíduos como Seres de Direito, colocando o Estado como principal fonte de gerenciamento dos direitos. Na essência do termo, as leis dispostas para a

educação tornam-se vigentes a partir da nova estrutura política estabelecida pelo poder econômico, que impera na construção de um país mais desenvolvido.

Dentro do contexto do ordenamento jurídico e legal, após vastas discussões entorno dos direitos, publica-se uma nova lei de educação: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9.394/96), que em seu texto inicial, mais precisamente no artigo 2, determina o princípio e a finalidade da educação: o pleno exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

Objetivamente, o disposto da lei atende os modelos econômicos e determinantes, centralizando novamente na educação a responsabilidade das mudanças sociais e o objetivo do desenvolvimento de uma sociedade igualitária. Os processos universais e as relações mercadológicas preveem ainda, que é de responsabilidade dos Estados e municípios estabelecer, a partir de recursos próprios, a execução dos projetos determinados pela União, instituindo uma parte dos tributos à educação. Em contrapartida, as relações de poder subjetivamente se moldam às forças que conduzem ao exercício da excelência na produção. Para isso, a qualidade é ponto objetivo das políticas públicas. As metas para a educação estão baseadas na descentralização do Estado, ou seja, almeja-se a centralidade na educação para o atendimento das mazelas sociais, criadas pela própria estrutura econômica, ineficiente e desigual. Partindo do contexto político, histórico e cultural, é interessante observar como a lei dispõe sobre a educação integral em dois artigos que explicitam esse projeto educativo.

No artigo 34 da Constituição está prevista a ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental para o regime de tempo integral, nos termos da lei “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” (BRASIL, 1988). Como visto, o documento prevê que a educação vá além do tempo mínimo de quatro horas, isto é, obrigatoriamente as escolas tendem a ampliar a jornada escolar dos alunos. Nas próximas linhas desse trabalho, busca-se evidenciar a progressão de tempo integral na escola como uma implementação gradativa à adaptação de uma permanência maior dos estudantes nos sistemas de ensino.

A determinação legal desde 1996, obrigatoriamente, direciona as escolas ao atendimento integral, sem discutir esse projeto de forma mais ampla e aprofundada.

A escola, então, deve se responsabilizar em atender a todos os alunos que nela frequentam. Ainda, o artigo 84 da lei revela que “serão conjugados esforços objetivando a progressão de redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas em tempo integral” (BRASIL, 1988).

A imposição legal, por meio de discussões de sua implementação, levou ao debate nacional o âmbito das práticas necessário à efetividade desse disposto. Sendo assim, um ponto importante para se discutir é: qual o objetivo de ampliar a jornada escolar e levar as escolas a atenderem em tempo integral?.

O questionamento acima delimitado pela lei garante o atendimento, porém não se pensa em como os educadores e as escolas estão preparadas para o atendimento em tempo integral. O modelo que se tem é pouco educativo e não compreende o contexto atual em que os Estados e municípios organizam os recursos e dispõem profissionais da área de educação para atuarem de forma integradora. A escola até acaba levando o estudante a desenvolver as suas potencialidades, mas em contrapartida, o faz para atender uma demanda social e assistencialista.

Para o entendimento da implementação gradativa nas escolas é importante ressaltar que a política de financiamento é de certa forma centralizadora, disponibilizando os recursos que foram, no início do século XXI, fomentados a partir das parcerias do Governo Federal com o Banco Mundial e com o Fundo Monetário Internacional. Noutros termos, a lógica encontrada pelo mercado trata, de certa forma, em atender as classes menos favorecidas com o intuito de gerenciar e garantir a lógica econômica; parte das políticas centralizadoras busca a melhoria do nível de produção, atrelando-se a meios de cooptação e garantia da manutenção e controle.

O estabelecimento dessa parceria aconteceu a partir do projeto desenvolvimentista de um Brasil moderno, sendo transposto na Lei Nacional de Educação e dos programas de financiamento, os quais trataremos a seguir.

2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação

A legislação deixa livre para os Estados e seus sistemas públicos de ensino organizarem as ações para ampliação do tempo escolar e, conseqüentemente, da

Educação Básica dos estudantes, bem como a centralidade do processo e a organização dos espaços educativos.

As ações governamentais e políticas, que surgiram a partir da obrigatoriedade regida pelo Estado com a CF/88, fomentaram posteriormente a necessidade de instituir, em 2001, o Plano Nacional de Educação pela Lei 10.172, a qual retoma e valoriza a educação integral do homem.

Além de estender o tempo integral para a educação infantil, o PNE delimita um quantitativo mínimo de sete horas diárias para a escola de tempo integral. No entanto, há que ressaltar, que o PNE associa a progressiva ampliação do tempo escolar às crianças das camadas sociais mais necessitadas, às crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. (BRASIL, 2001).

A ampliação do tempo escolar estende-se, inicialmente, ao atendimento às classes menos privilegiadas. A ação do governo Federal em criar uma política de Educação Integral inicia-se, então, com o Fundo Nacional de Educação em 2002, sancionado pelo presidente, na época eleito, Luis Inácio Lula da Silva.

O objetivo da proposta do Governo era o de garantir a qualidade da educação pública como um direito de toda a população. Para tal responsabilidade assumida pelo Governo Federal, na época, deu-se a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em que se regulamenta o compromisso do desenvolvimento da integração entre as modalidades de ensino, com políticas educacionais que garantam a qualidade, o acesso e a democratização da gestão da educação.

A educação volta a ser prioridade e centralidade das políticas públicas. Faz-se urgente (e prioritário) a necessidade de uma maior qualificação da educação pública pela perspectiva assistencial ou pela perspectiva de proteção à criança e ao adolescente. As ações contidas no PNE limitam o direito à educação em tempo integral às famílias de menor renda, indo ao encontro da Carta Magna de 1988, a qual determina, no artigo 5, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza .

O compromisso político fomentado a partir do PNE/2001 prevê a oferta de vagas no Ensino Fundamental, e ressalta a citação da LDB/96 quando no texto aponta a necessidade da ampliação progressiva do tempo escolar dentre seus

objetivos e metas em todas as modalidades de ensino e em todas as etapas da Educação Infantil e da Educação Básica. Como podemos observar, tal preceito:

[...] aparece na educação infantil na meta 18: adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos. E na meta 21, ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em números suficientes. (BRASIL, 2001, p. 62).

Como exposto, evidenciamos que os documentos oficiais direcionam os Estados e municípios para o atendimento, bem como para avanços no Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB). O que resulta na distribuição dos recursos vinculados ao ensino, para efeitos de equidade. Para essa demanda, o Governo Federal criou em 2002 o Fundo Nacional da Educação Básica, o qual será elucidado na seção seguinte.

2.3 Recursos financeiros destinados à educação

O discurso político no início de 2002 referia-se à melhoria na qualidade da educação. Para este fim, o governo potencializou ações para a reestrutura do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006, para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento para a Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb).

Quando criado o Fundeb, a educação foi pensada de modo integral e integrada, não havia mais ações voltadas somente ao ensino fundamental, mas sim a todas as modalidades do ensino básico. Essa regulamentação deu-se por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

O Fundeb mostrou-se como um avanço para a educação brasileira, especificamente por ter a intenção de atender a todas as modalidades de ensino da educação básica. É importante refletir, aqui, acerca da importância de uma adequada distribuição das verbas, uma vez que ela é condição indispensável para a melhoria na qualidade do ensino. Essa responsabilidade política, evidentemente, está na disposição administrativa da educação, ou seja, a centralidade está na ação

de gerenciar os recursos garantindo a equidade. Essa característica, marcada pelo poder do Estado, reflete na garantia do atendimento a todos, porém, a sequência da autonomia e da liberdade são bases para a construção subjetiva da alienação e da eficiência do ensino, termos discutidos por Marx.

Sequencialmente, as ações a partir do Fundeb geraram a criação do Programa de Desenvolvimento Educacional. Essas ações com a parceria do Governo Federal, dos Estados e municípios têm o intuito de garantir a participação das escolas no Programa em âmbito nacional. Em 2007, surgem mais ações do governo federal ao ser criado, como veremos a seguir, o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE/2007). Segundo o artigo de Wellington Ferreira de Jesus, *Cidadania, Gestão Democrática e Controle Social: os Cacs no Fundef e no Fundeb*:

É fato que predominou no país uma estrutura patrimonialista e clientelista, de forma que o sentido do que é público tem sido determinado pela esfera do privado. Quando se fala em controle social ou de participação popular nos destinos das verbas públicas o abismo se amplia. Fatores como o desconhecimento dos intrincados elementos contábeis, pouca informação e transparência, uso de recursos públicos com a tutela do domínio privado, entre outros, estabelecem limites dos exercícios de cidadania, à participação social, e, por fim, às possibilidades de autonomia da sociedade perante os recursos públicos. (JESUS, 2014, p. 179).

Como evidencia Jesus (2014), a garantia do direito à educação está na parceria entre o setor público e privado, e, o questionamento que se faz é o quanto essa relação mantém o controle perante a economia que determina as relações de poder e conseqüentemente a lógica do capital. A fiscalização dos recursos impera e a esfera privada instituída, indireta e diretamente nas formas de organização das estruturas, limita a ação crítica da escola e dos estudantes. Ao passo que a instituição do privado, na esfera pública, controla e garante o capitalismo desenfreado.

Assim, para direcionar e definir as metas de manutenção e controle, o Governo estrutura as formas de financiamento sob a vinculação dos recursos, favorecendo a construção de redes e de regulação que de certa forma mantém e fortalecem a cultura do controle social, criando o movimento de ação articuladas como o Fundef e posteriormente o Fundeb. Nessa perspectiva, de acordo com Jesus (2014), investiu-se em ações prioritárias ao ensino fundamental onde se atingiria maiores benefícios para a padronização da qualidade, evidenciando nesse contexto

e segmento um maior investimento por meio de programas e metas, instituindo parceria com a sociedade civil através de conselhos e o desenvolvimento de programas. Tais como a organização de sistemas de avaliação nacional, o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa de Dinheiro Direto na Escola; delegando aos Estados e municípios de forma obrigatória e sistemática as arrecadações tributárias, atreladas ainda aos sistemas de recursos o investimento por aluno e a concentração de recursos e privatização indireta da instância pública. A criação do Programa de Desenvolvimento Educacional e a seguir o Programa de Dinheiro Direto nas Escolas são meios de articular a participação dos recursos financeiros sob responsabilidade de órgãos de acompanhamento e controle social, chamados posteriormente de Cacs.

Para que haja o entendimento da organização federativa, faz-se necessário e importante ressaltar que com a passagem do Fundef para Fundeb, no exercício do até então novo presidente da república em 2006, Luis Inácio Lula da Silva, houve uma nova reformulação da proposta de investimentos com a instituição de emendas na Constituição Federal, expressas pelos artigos 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212, destacando-se novas prioridades à educação brasileira, acrescidos das mudanças de investimentos das leis fiscais em 20% dos investimentos dados ao encargo dos municípios e Estados com a lei 11.494/2007, ampliando também a participação da União com novas formas de financiamento para a educação.

2.4 O Programa de Desenvolvimento Educacional

Um dos objetivos do PDE quando fora lançado em 2007, sem dúvida, foi o de promover uma educação básica de qualidade. Atendendo a lógica de controle, levando em consideração que o investimento em educação significava envolver toda sociedade, o Ministério da Educação pretendia, com esse Programa, prestar contas sobre o que acontece dentro e fora da escola. Nas palavras de Baldijão (2013):

[...] o governo lançou um plano de educação que tem como eixo a qualidade, a realizar-se em estreita colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios: o Plano de Desenvolvimento da Educação da Educação (PDE). O PDE, Constituído por um conjunto de 39 ações, traduziu o compromisso de tornar a educação uma prioridade do governo e da sociedade brasileira, com vistas a atingir outro patamar de qualidade

empregando novos padrões de gestão e de financiamento. (BALDIJÃO, 2011, p. 13).

As ações do governo brasileiro, a partir do ano de 2002, efetivando-se em 2007, trazem como prioridade a educação e volta-se a centralidade das Políticas de Estado, com vistas à melhoria da qualidade, amplia, por meio de 48 programas educativos, diferentes ações que estão voltadas ao acesso e permanência dos estudantes na educação básica, fomentando o acesso ao ensino superior público.

Quando falamos em qualidade, inevitavelmente devemos nos remeter ao estudo do contexto sobre esse termo, o qual possui várias definições, mas a critério de pertinência ao nosso tema, concentramo-nos em sua contextualização histórica, incluída no texto da Carta Magna, no art. 6, quando relata a “garantia de padrão de qualidade”, em que a discussão passa pelo âmbito da universalização dos direitos sociais como uma perspectiva de bem estar social e de equidade sob a ótica de atendimento a todos.

Porém a desregulamentação e a manutenção dos órgãos de controle, instituídas com a privatização dos recursos, traduzem a esse contexto uma operacionalização do sistema que direciona a qualidade do ensino por meio da instrumentalização de padrões externos que orientam a educação brasileira.

Sob essa ótica, a partir de uma lógica desenvolvimentista, algumas metas são lançadas com o intuito de prosperar o país, estabelecendo um novo modelo administrativo para o controle e elevação do padrão das escolas brasileiras a partir do PDE.

Cabe frisar que este é um plano executivo, organizado em torno de quatro eixos norteadores: alfabetização, educação básica, educação profissional e educação superior. É ainda composto por mais de quarenta programas e ações – dentre os quais se destacam o Programa Mais Educação, que objetiva dar sequência às metas quantitativas estabelecidas pelo PNE.

A respeito do Programa Mais Educação, observamos que:

As estratégias adotadas pelas políticas públicas giram entorno do atendimento integral tomando como base e referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente e às Políticas de Atendimento a Educação Integral, afirmando esse estado como um Estado de Direito, na busca de estratégias que contemplem o atendimento à ampliação da jornada com parcerias com outros Ministérios que convergem num conjunto de ações prioritárias assistencialistas de políticas intersetoriais. Por isso, o Ministério

da Educação se propõe a articular ações com outros ministérios como o da fome, meio ambiente, desenvolvimento social, do esporte, da educação e da cultura, da ciência e da tecnologia. (MEC, 2013, p. 3).

O Programa Mais Educação vem sendo estudado por alguns grupos de pesquisa brasileiros, que utilizam diferentes perspectivas de análise a respeito do projeto. A categoria de análise do Mais Educação, adotada por diversos autores, compreende analisá-lo por meio de política pública indutória administrada pelo governo brasileiro, com o objetivo de promover a educação integral no Brasil na atualidade, com bases explicitadas nos documentos legais, baseadas no conceito da formação integral dos estudantes em consonância com a organização dos tempos e espaços escolares.

Sendo assim, o termo **contraturno** fornece subsídio para a compreensão de que a ampliação do tempo preconizada pelo Programa *Mais Educação* tem como forma de implementação a combinação do turno regular com um segundo turno de atividades, complementar ao primeiro. Dessa forma, constatamos um primeiro apontamento quanto à concepção de educação integral do Programa: o de que o tempo é compreendido como ampliação da jornada escolar, organizada na forma de turno e contraturno. (PINHEIRO 2009, p. 85, grifos no original).

Para que uma escola funcione em tempo integral, inicialmente, é necessário organizá-la em tempos e espaços educativos bem definidos, bem como organizar o currículo escolar, priorizando um período fixo com atividades de currículo comum, no qual todos possam aprender os conteúdos; mas que, em outros momentos, haja uma maior flexibilidade de atividades e interação da comunidade com os diferentes espaços de aprendizagem, seja na escola, seja em outros locais, tais como: praças, salão de igrejas, quadras esportivas do bairro, etc..

Quando as teorias pedagógicas se distanciam da pluralidade de práticas sociais e educativas que acontecem dentro e fora das escolas, o pensamento educacional se empobrece, gira em torno de si mesmo ou apenas se pensa iluminador do fazer e dos docentes-educadores. Estes não são reconhecidos autores de teorias, de pensamento social e educacional. (ARROYO, 2012, p. 29).

Pensar sobre a ampliação da jornada escolar, requer o cuidado de situar histórica e politicamente as ações educacionais e legislativas referentes ao contexto e ações integradas entre a escola e a comunidade, bem como discutir as ações conjuntas que delimitam a concepção de tempo e a concepção de educação integral,

a qual só pode se concretizar na escola. Conforme evidencia Fernanda Pinheiro (2009),

O debate acerca do fomento à qualidade da educação básica no Brasil tem se intensificado e ocupado lugar de destaque nos discursos acadêmicos, sociais e políticos. As pesquisas educacionais, bem como as investigações sobre fatores relativos à contribuição a melhoria da educação se manifestam por meio de múltiplas facetas e se configuram com base em diferentes abordagens epistemológicas, políticas e culturais. (PINHEIRO, 2009, p. 14).

Essa demanda sobre a qualidade, hoje, interfere nas práticas realizadas pela escola, já que a mesma está inserida no programa social de combate à pobreza e a melhoria dos índices de desenvolvimento do país. Pensando dessa forma, faz-se importante também refletir a respeito do aporte dos estudos acerca da integralidade para uma educação efetiva e de qualidade.

Dessa forma, busca-se trazer uma contribuição para os inúmeros profissionais da área de Educação que, atualmente, confrontam as ideias propostas nas políticas públicas vigentes. Logo, torna-se relevante abordar historicamente todo o processo da educação integral no Brasil, que coloca e pontua a proposta do Programa Mais Educação embasada na ideia da formação do sujeito enquanto ator do processo na plenitude da formação integral.

Diante desse debate, cabe o seguinte questionamento: O Programa Mais Educação e as políticas públicas atuais contemplam, em seu texto, a preocupação em induzir o acesso ao projeto educativo com fundamento na integralidade e na emancipação humana?.

No que se refere à educação integral, o PDE contempla os dois aspectos, além de algumas condições estruturais quando integra o Programa Mais Educação como uma das ações estratégicas. De acordo com o plano, o Programa Mais Educação busca ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também na ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer. (SILVA, 2012, p. 29).

Mais do que a garantia da ampliação da jornada escolar é a garantia dos direitos de acesso e de permanência escolar. Para que a concepção do conceito de Educação Integral ocorresse em sua plenitude e de forma ampla e intensa houve medidas para a indução de ações políticas, e algumas estratégias foram adotadas de forma operacional, por parte do governo, para contribuir com a eficácia da

promoção e o compromisso com a educação integral no país. Uma das estratégias foi o lançamento do programa “Todos pela Educação”, por meio do Decreto nº 6.094/2007. Tal decreto tem como finalidade envolver a todos, sociedade, Estado e comunidade, com regime de colaboração de municípios, Estado e sociedade civil. Noutros termos, o documento prevê o Compromisso de Todos pela Educação. Após esse movimento, o Federativo lança um instrumento diagnóstico de rede intitulado de Plano de Ações Articuladas (PAR) com a função de acompanhar e monitorar por meio de avaliações em campo, além de se comprometer com a implementação do PDE para a aplicação direta dos recursos da União.

O Programa Todos pela Educação é composto de 28 diretrizes voltadas à melhoria da qualidade da educação básica e destaca a educação integral como uma das competências da escola ou de jornada ampliada:

[...] podemos vislumbrar menções à ampliação do tempo na escola, o destaque à responsabilidade da escola em relação às atividades realizadas, além da jornada regular e a valorização de dimensões da formação humana, nas quais a escola cognitivista tradicionalmente vem relegando ao segundo plano (formação ética, artística e educação física), as outras diretrizes que referem às novas estratégias de gestão da política educacional, tais como a intersetorialidade e a participação na comunidade, e da família e as parcerias público-privadas, como caminhos possíveis para viabilizar infraestrutura, projetos, ações educativas integradas, quando o poder público não consegue fazer sozinho. (SILVA, 2012, p. 30).

Novamente, o termo Educação Integral não aparece como política de ação direta para estratégias de formação nas escolas de todo o país. As demandas mercadológicas colocam no eixo de debate a discussão das parcerias que condicionam as demandas de atendimento. Por isso, as discussões acerca do tema tem uma estreita relação com a captação dos recursos para dar legitimação à implantação do projeto. Silva (2012, p. 29) faz a seguinte colocação:

[...] que os programas e ações propostos nas diretrizes estão acima mencionadas e lançadas em ações que contemplam a ampliação do tempo escolar voltadas em parcerias com outros setores da sociedade civil, parcerias com a comunidade, com responsabilidade direta da gestão da escola, atividades ligadas a interesses locais dos alunos sem vínculos de formação conceitual e condicionantes que perpassam por questões de ordenamentos jurídicos e esbarram em questões de financiamento e distribuição de recursos e de captação.

A proposta de educação integral no Brasil apresenta em seu projeto ações de corresponsabilidade entre a Federação, Estados, municípios e a sociedade civil para o atendimento em tempo integral, garantindo o acesso e a consistência da organização da intersectorialidade de propostas para ações locais, nas quais a comunidade participa de forma atuante. A ideia das cidades educadoras, agir local e pensar global, faz parte desse projeto com o objetivo de validação do Programa e do cumprimento da lei.

O ordenamento jurídico que discute a educação brasileira, presente na documentação vigente, a partir de 2010, incide nos debates acerca de encontros realizados sobre Tempo integral/Educação integral, em destaque a efetividade da proposta presente no documento do Plano Nacional de Educação (2011-2020) e na proposta da Emenda nº 134 da Constituição Federal.

A partir da Conferência Nacional de Educação, lançada pelo Ministério da Educação, realizada em 28 de março e 1 de abril de 2010, em Brasília, foram realizadas discussões por diversos movimentos de diferentes representantes da sociedade civil, em diversas instâncias, entre elas, representantes de municípios, Estados, dirigentes de secretarias, escolas e sindicatos, que analisaram, propuseram e estabeleceram novas metas e objetivos à educação brasileira, com vistas a longo prazo, isto é, para serem cumpridas até 2020.

Dentre as metas e objetivos discutidos, foi estabelecida como garantia de melhoria e de qualidade de ensino, uma referência específica à meta 6, ou seja, à educação Integral, que prevê a oferta da educação integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica até 2020. Como se descreve na especificidade abaixo:

6.1 estender progressivamente o alcance do programa nacional de jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinar, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade para ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos a metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

6.2 institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, casinhas, refeitórios, banheiros, e outros equipamentos, bem como a produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.3 fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinemas.

6.4 estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas de rede pública de educação básica por parte de entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.5 orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas de rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, considerando as peculiaridades locais (Projeto de Lei n. 8.035, PNE, 2010, p. 6).

Os princípios acima traduzidos pelo Plano Nacional de Educação (2011-2020) consideram como ações e políticas públicas a prioridade de ampliação da jornada escolar, colocadas anteriormente pelo Programa Mais Educação em 2007, proposta da PEC⁴ 134, como garantia da educação integral com jornada de sete horas diárias na escola ou fora dela, delimitando a possibilidade que o Programa Mais Educação traduz da ampliação dos espaços educativos que não deveria se restringir apenas ao espaço escolar, a importância da integração com a comunidade, bem como a ideia das cidades educadoras.

Mas pensar em Educação Integral como uma concepção de educação e não como uma extensão do tempo escolar, nos convida a discutir sobre a seguinte questão: que sujeito é esse que a escola integral atende? A proposta omnilateral de homem e de educação, em contrapartida a formulação desse conceito determinado nos documentos, será o eixo de discussão proposto no capítulo seguinte.

O conceito da palavra educação, como definição epistêmica, está posta nos documentos oficiais dentro das políticas públicas, sendo o tema de investigação do conceito de integralidade, ou seja, como a escola organiza seus espaços, e, além da oferta de vagas, favorece e organiza e defini o sujeito integral dentro da perspectiva das políticas públicas para uma escola de tempo Integral ou uma educação integral.

⁴ PEC – Proposta de Emenda a Constituição 134, proposta pelo Deputado Alcení Guerra e outra em 2007, que propõe acrescentar parágrafo ao art. 208 da Constituição Federal e dar nova redação ao parágrafo 1º do art. 211 da mesma lei.

Para tal discussão, as questões abordadas entre tempo e educação, inseridas e relacionadas são trazidas ao longo do texto do Programa Mais Educação. O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intraescolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero "consumo", isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de "mercado". (CAVALIERE, 2009 *apud* MAURÍCIO, 2009, p. 58).

Para Cavaliere (2009) a relação entre o conceito de educação e o tempo precisam ser discutidos e organizados dentro da escola e, principalmente, tratar da implementação desse projeto que traz em sua essência a garantia do atendimento, sem questionar o porquê das políticas públicas. Questionar esse direcionamento, ou seja, o formato desse atendimento faz-se necessário. O programa evidencia vários aspectos que serão tratados e discutidos a seguir. A relação como a autora menciona, acima, a educação e consumo, pode ser discutida também na obra marxista, em que o filósofo critica as relações de poder e as relações mercadológicas para induzir às práticas sociais, em que a escola está inserida:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade. Essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura da sociedade, a base real sobre a qual se eleva a uma superestrutura jurídica e política e a qual corresponde a formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção de vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência do homem que determina seu ser, ao contrário é seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 47).

Ver o processo na totalidade é uma das formas de pensarmos na integralidade das políticas públicas para a transformação das relações de poder e consumo, isto é, dos meios de produção determinados pela economia para a elaboração de uma educação que considere o aspecto da totalidade como reestrutura dos meios não como processos determinantes, mas como uma

reorganização da escola, sendo esta um espaço de resignificado da consciência e das práticas sociais.

Para tal análise, dentro do aspecto da totalidade, – visto o processo histórico e político elucidado pelo estabelecimento das relações de educação e poder, seguindo a estrutura política indutória – trataremos do Programa Mais Educação, realizando uma análise conjuntural das propostas nele direcionadas, à luz da teoria crítica, como já tecida ao longo dessa dissertação.

CAPÍTULO III

“MAIS EDUCAÇÃO”: POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

3.1 Contextualizando o Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação tem como objetivo principal a gestão baseada entre os diversos setores públicos em parceria com a sociedade, na busca pelo protagonismo e pelos diferentes “parceiros sociais” como possibilidade para a sua implementação.

O Programa Mais Educação, gestado para a rede pública de Educação Básica em todo o país e traduzido na diversidade de ações, estabelece como prioridade a formação cultural, pessoal e social das crianças em parcerias com diversos setores da comunidade.

Com o intuito das ações estarem conjugadas e articuladas, a legislação brasileira referencia a educação Integral no artigo 34 e 87, contemplando nesses artigos de lei a ampliação da jornada escolar e o tempo de permanência dos estudantes e, ainda, estipula a carga horária dos mesmos nas escolas.

Elucidando a garantia de direitos, o texto, presente na Constituição Federal, aponta para o desenvolvimento integral dos educandos como princípio, e responsabiliza a família, a comunidade, a sociedade e o poder público pela educação das crianças e dos jovens.

Os documentos que cerceiam a Educação Básica traduzem, por meio dos aspectos normativos, a ampliação da jornada escolar como objetivo do processo educativo e a multiplicidade de ações conjugadas da sociedade, envolvendo diferentes instituições e espaços, deixando claro que o processo educativo é responsabilidade de todos.

O Programa Mais Educação, criado em abril de 2007 pela Portaria Normativa Interministerial 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083 que integra o PDE (2007), pode ser definido como uma estratégia do Governo Federal para introduzir a ampliação da jornada escolar e curricular sob a perspectiva da Educação Integral. Com o intuito de fazer a análise de tais políticas públicas, as ações do Governo Federal, estabelecidas a partir de 2007, trazem por meio do documento a discussão do

Programa Mais Educação. As ações do Governo federal juntamente com os outros Ministérios, como o Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome e da Cultura, priorizam a promoção do aumento da qualidade educacional no sistema brasileiro público referindo-se à Educação Básica como um meio para a melhoria do desempenho educacional e do combate à pobreza. Sobre esse tema, busca-se a integralidade dos educandos a partir de práticas que induzem o acesso e a permanência dos estudantes na escola, bem como o aumento do índice da qualidade de educação, apontados anualmente pelo IDEB.

Nesse momento, ocorre afirmar que a educação é um campo de disputa entre as instituições, o Estado, as políticas de financiamento, a economia, a sociedade civil e os diversos campos do cenário político. Por isso, a centralidade na educação, a partir de uma política neoliberal aparece como um discurso que promove debates dos projetos educativos instituídos e retomados a partir de definições que envolvem a Educação Básica.

Num outro viés, a internacionalização das políticas educacionais como movimento articulador, gerado pela globalização e políticas neoliberais que atendem ao capitalismo, traduz para o momento histórico das últimas décadas a regulamentação de ações conjugadas no que tange ao capitalismo periférico.

Esse movimento está intensificado com as políticas educacionais colaborativas entre os países que estão diretamente ligados a globalização econômica, o combate à pobreza, os impactos gerados pelo uso das tecnologias, a privatização, a reforma curricular e a qualidade da educação, buscando nos resultados padrões educacionais que garantam o desempenho dos alunos.

É nessa perspectiva política que o governo brasileiro gerencia diversos programas para atender as demandas políticas internacionais neoliberais. Dentre eles, destacam-se movimentos como o protagonismo do setor privado, a ênfase no discurso sobre a qualidade da educação, a autonomia das escolas e dos agentes. Tal discurso presentifica-se também no texto do Programa Mais Educação.

As reformas gestadas nos organismos multilaterais e adotadas mediante acordos internacionais com os países pobres compõem a estratégia neoliberal de redefinição do papel do Estado nas políticas públicas dando mais poder ao mercado. Desse modo, as políticas públicas são subordinadas ao critério econômico, que passa a regular e monitorar essas políticas. (SILVA, 2014, p. 17).

Como posto por Silva (2014), a centralidade dos programas criados pelo governo brasileiro com foco em atender as demandas sociais está diretamente ligada ao modelo econômico que regulamenta as políticas externas e internas. A educação como centralidade do discurso político prioriza nos programas a redução da pobreza e combate a exclusão social, condicionada aos programas de financiamento do Banco Mundial, como condição para o aumento da produtividade e para o desenvolvimento econômico do país, atendendo assim a ótica do neoliberalismo.

Esse é o contexto em que se cria e recria a nação, compreendendo a sociedade e o Estado, o território e a fronteira. Sob vários aspectos, pode-se afirmar que a nação se forma principalmente no contexto do liberalismo e transforma-se mais ou menos drasticamente no contexto do neoliberalismo. No âmbito do neoliberalismo, o Estado-Nação entra em crise, é levado a redefinir-se. A dinâmica da globalização exige a reestruturação do Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, da saúde, educação, transporte, habitação e previdência. Assim se modifica, ou mesmo rompe a relação entre o Estado e a sociedade. Enquanto o Estado é rearticulado mais abertamente às exigências e às possibilidades da globalização do capitalismo, amplos setores da sociedade civil dinamizam-se no sentido do nacionalismo, compreendendo o território e a fronteira, a história e a tradição. (IANNI, 1998, p. 35).

Logo, as demandas mercadológicas e econômicas instituem as relações de poder entre o Estado e a sociedade civil, deixando claro qual é o posicionamento do Governo em cada uma das instâncias. Dessa forma, cabe aqui também discutir as relações mercadológicas entre o setor público. O Estado, como aparelho ideológico e ao mesmo tempo concreto, mantém-se em funções meramente administrativas, à medida que representa o capitalismo global e direciona a sociedade civil imputando a hegemonia das instituições de poder, nos aspectos econômicos, políticos e sociais.

As ações governamentais no que tange ao processo educativo inferem nas políticas para a centralidade de investimento nas áreas sociais e educacionais, criando parcerias para instrumentalizar e oficializar as ações do Estado. Políticas de avanços são eleitas como prioridade e inferência à qualidade do ensino. Para tais ações, adotam-se medidas, tais como criar metas para o crescimento e desenvolvimento econômico e proteção social para os pobres.

Há então, a elaboração de documentos oficiais e a criação de programas que enfatizam a distribuição de recursos financeiros tendo como foco principal a educação básica do país. O período marcado por essa fase refere-se ao final do mandato, na época, do presidente Fernando Henrique Cardoso e o primeiro mandato do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva.

Vários programas são vinculados ao Plano Nacional de Educação/2001, destacando-se a criação do Fundo Nacional do Ensino Fundamental e posteriormente o surgimento do Plano de Desenvolvimento Educacional e o Programa Mais Educação. O Fundo Nacional para o Ensino Fundamental, posteriormente, dá espaço para a criação do Fundo Nacional de Manutenção para a Educação Básica.

O Ministério da Educação trabalhou para a elaboração da emenda constitucional que resultou na intervenção da União nos Estados em caso de não aplicação da manutenção e do desenvolvimento do ensino, aplicando o percentual mínimo da receita resultante dos impostos estaduais para a educação. Essa emenda permite e institui uma nova redação nos artigos 208, 211 e 212 da Constituição Federal, posteriormente traduzida no texto da LDB.

Configura-se, então, uma nova distribuição dos recursos financeiros e da contribuição da União de 50% para 30% dos recursos destinados a arrecadação tributária para a educação.

Conforme evidenciamos, novas definições implicaram diretamente na qualidade de recursos, redefinindo também o papel do MEC, a partir do momento que este é centralizado como órgão competente à educação, a avaliação e ao controle das políticas voltadas para todos os níveis de ensino.

O período entre 1996 e 2002 foi o período de grandes mudanças, como já mencionadas, a administração dos recursos financeiros passa a ser realizada por meio do Fundo Nacional de Educação Básica, como veremos a seguir.

3.2 As influências do FUNDEB

Contextualizando o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização dos profissionais de educação, o Fundef foi criado pela

Emenda Constitucional, no artigo 60, traduzidas nos artigos 34, 208, 211 e 212 da CF/88, redimensionando a centralidade da política educacional no âmbito nacional.

Trata-se de um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual, que reverterá em recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados e municípios e vinculará em investimentos destinados à educação, conforme Mandamento Constitucional, explicitado no artigo 212 da Constituição (BRASIL, 1988). A medida constitucional conseguiu assumir e transferir para o MEC o controle da política nacional de ensino obrigatório sem arcar com a sua total manutenção.

Tais medidas transformaram-se posteriormente na culminância de um novo texto, no segundo mandato do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva em 2006, transferindo o Fundef para o Fundeb.

As ações criadas a partir do Fundeb, em parceria do Governo Federal com Estados e municípios, têm como intuito garantir a participação da distribuição de recursos em todo o território nacional, estabelecendo a garantia de qualidade do ensino.

Redefinindo a manutenção dos recursos em parceria com os Estados e municípios, a emenda normativa se sobrepõe a LDB e garante a distribuição dos recursos a quem se destina, posteriormente regulamentando a emenda na Lei de Diretrizes e Bases nos artigos 74, 75 e 76, instituindo a formalidade transposta pela Constituição.

Outra ação governamental, no segundo mandato do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, como observaremos na próxima seção, é a criação do Plano de Desenvolvimento Educacional em 2007.

Os recursos transpostos do Fundef para o Fundeb traduziram-se em um segundo momento como metas administrativas de manutenção e elevação da eficiência e da produtividade com a estratégia de aumentar o desempenho dos alunos e das escolas. Para garantir a efetivação do Programa e o atendimento dos educandos, o Ministério da Educação o direciona para as escolas integrais, atrelando a distribuição dos recursos financeiros às escolas de ensino fundamental por meio do Programa Mais Educação, que será tratado a seguir.

3.3 O PDE como recurso para a implementação do Programa Mais Educação

A Portaria Interministerial criou o Programa Mais Educação como proposta para a ampliação do tempo escolar, com o intuito de diminuir o risco das crianças e jovens, ao mesmo tempo em que busca atender as carências sociais dos meninos e meninas.

A discussão do documento do Programa Mais Educação normatiza as ações das escolas públicas de tempo integral e concretiza as ações das escolas e de outros espaços educativos. A ampliação da jornada escolar e a implementação do contraturno é a expressão da “educação integral”.

Essas ações devem abarcar os âmbitos de educação, arte, cultura, esporte e lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, para o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, para a garantia da proteção social e da formação para a cidadania, incluindo as 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. (Portaria Normativa Interministerial, nº 17 de 24 de abril de 2007).

Pensar sobre a ampliação da jornada escolar, situar os objetivos da educação pública, é o grande desafio. As ações históricas, políticas, educacionais e legislativas no contexto de atos integrados entre a escola e a comunidade discutidas no documento do texto Mais Educação referem-se às finalidades conjuntas entre a escola e ações políticas, entre Estados e sociedade civil; estas traduzem nos espaços educativos a concepção de tempo e a concepção de educação integral que se infere.

O debate acerca do fomento à qualidade da educação básica no Brasil tem se intensificado e ocupado lugar de destaque nos discursos acadêmicos, sociais e políticos. As pesquisas educacionais e investigações sobre fatores relativos à contribuição para a melhoria da educação se manifestam por meio de múltiplas facetas e se configuram com base em diferentes abordagens epistemológicas, políticas e culturais.

As perspectivas políticas relacionadas à pesquisa educacional destacam-se nos estudos acerca da educação integral e suas possíveis contribuições para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Em síntese, as políticas para a escola, atreladas as políticas sociais, acabam se reduzindo a meios de incorporar precariamente os pobres à nação, não por razões humanitárias, mas como força de trabalho, consumidores e usuários de tecnologias da informação e comunicação digital (TICs). Desse modo, não é a política educacional que explica a escola, são as políticas sociais que pautam o papel da escola por ações fragmentadas, tópicas, emergenciais, para compensar o pouco investimento da sociedade em direitos básicos como saúde, escola, saneamento, etc. Ou seja, a escola, ao ser aparelhada para a implantação e controle de programas sociais de transferência de renda, transformou-se em centro avançado do Estado para a legitimação política de atenuação de conflitos sociais. Esse papel vem sendo exemplarmente confirmado com a difusão, no país, da escola de tempo integral. (SILVA, 2014, p. 27).

Falar sobre educação integral não é falar sobre escolas de tempo integral, uma vez que as conjecturas presentes na ótica econômica capitalista estão presentes nos discursos e nas políticas de implementação das escolas de tempo integral. Quando se projeta as parcerias sociais, intituladas cidades educadoras, como meras cópias de modelos educativos externos, institucionalizam a prática mercadológica com propostas de forma não articuladas. Porém, há uma contradição na proposta defendida por Saviani (2011) na criação de um sistema nacional de educação.

[...] há que se romper o círculo vicioso por algum ponto. E o ponto básico é dos investimentos. É necessário, pois, tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número I, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação. (SAVIANI, 2011, p. 5).

Sendo assim, é importante se questionar quanto às concepções que orientam esses investimentos de implantação. De acordo com Cavaliere (2007, p. 1028), essas concepções referem-se a uma “visão de cunho assistencialista”, em que a escola integral é vista como “[...] uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos”; uma “visão autoritária”, em que a escola serve como abrigo para crianças, prevenindo a criminalidade; uma “concepção democrática”, em que a escola assume uma função emancipatória e uma visão “multissetorial”, em que a educação em tempo integral pode e deve se fazer também fora da escola.

Partindo do exposto, a educação integral no Brasil, no formato como se apresenta, apenas como ampliação da jornada, sob a perspectiva de política pública,

garante apenas o acesso aos estudantes, não traduz outros problemas vinculados a ela como a permanência, a estabilidade dos docentes, a manutenção e a consistência da organização dos locais em que essas crianças e jovens estão, questões que ultrapassam as esferas propostas pelo Mais Educação.

3.4 Mais tempo na escola: experiências possíveis?

A educação integral no Brasil, no período entre 2007 a 2014, atende a descentralização das instâncias federativas e passa a ser responsabilidade dos Estados e municípios com o atendimento pelo Programa Mais Educação. Em busca de uma política pública com vistas ao atendimento às crianças, o país caminha e avança com a proposta de atendimento aos estudantes de baixa renda para validar as propostas contidas nos documentos oficiais, traduzidas para as escolas brasileiras.

Analisar tal proposta é trazer para um campo de debate a importância da unificação de um sistema nacional de educação. Ao conceber a educação como mercado e meio de produção, as ações de implantação da extensão da jornada escolar revelam que há um sistema privado dentro da escola pública, em que a educação mercantilista e capitalista sobrepõe-se como meta prioritária. Lotar as escolas de alunos e garantir o acesso, não significa fazer mais educação, ou seja, aumentar a quantidade de escolas em atendimento integral não garante a aprendizagem para a superação da própria condição social imposta.

Quando o Programa Mais Educação propõe a parceria com o Ministério da Assistência Social, atendendo a prioridade dos estudantes que são contemplados com o benefício Bolsa Família, o combate à pobreza e atendimento às necessidades sociais dos educandos torna-se eixo central desse projeto educativo com vistas à melhoria da qualidade da educação. Para tal ação, o Ministério da educação, em parceria com os outros Ministérios, contempla ações conjugadas para selecionar as escolas, dando prioridade aos alunos de baixa renda, aqueles que pertencem a uma classe economicamente menos favorecida, e que buscam uma proteção à violência. Tais descrições destacam-se como sendo os critérios para o recebimento de recursos financeiros, de acordo com o Programa.

Considera-se o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais por meio da jornada escolar. Recomenda-se adotar como critérios para definição do público, os seguintes indicadores: – estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; – estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras); – estudantes em defasagem série/idade; – estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º/5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; – estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono; – estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência. Cada escola, contextualizada com seu projeto político-pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, será a referência para se definir quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que o conjunto da escola participe nas escolhas. (MEC, 2013, p. 13).

Existe, de fato, um aumento significativo das matrículas no período entre 2007 a 2014 dos estudantes nas escolas integrais de abrangência nacional. Porém, o regime federativo imposto com vistas a fomentar o acesso, mostra que há uma disparidade entre as regiões mais ricas e mais pobres, isto é, nos municípios mais ricos, o sistema é mais atuante e há mais investimentos estruturais, bem como a manutenção dos estudantes na escola. Uma das fontes consultadas para essa análise é o relatório da UNESCO de 2014, que retrata a situação econômica mundial e brasileira com base nos investimentos à educação.

A relação mercadológica que se estabelece para a base que estrutura o Programa Mais Educação, ainda numa visão assistencialista, permite-nos fazer a análise desse documento que traduz já nos primeiros parágrafos a ideia de educação integral:

O Programa Mais Educação alcançou construir parcerias intersetoriais e intergovernamentais. Por um lado, no Fórum Mais Educação constituído no Governo Federal, diferentes Ministérios têm aportado seus programas e ações em torno de um princípio simples: lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola. Portanto, programas e ações de governo voltadas para esse público devem prever, necessariamente, um diálogo com as redes de educação. Por outro lado, o compromisso dos Estados e municípios em aprimorar a qualidade da educação pública motivou uma ampla adesão dessas redes à proposta em construção. (MEC, 2009, p. 9).

Abordando um método de atendimento adotado pelo Governo federal no período que se iniciou em 2007, verifica-se que este descentraliza a

responsabilidade federativa em participar da construção do projeto educativo de atendimento aos estudantes da educação básica transferindo a responsabilidade para os Estados e principalmente para os municípios, fomentando a relação mercantil, a qual retrataremos posteriormente. Conforme evidencia Silva (2014), no texto de referência do MEC,

[...] argumenta-se nesse texto que as escolas de educação integral se inserem nos esforços do Estado em ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza, razão pela qual elas assumem como escola educadora e protetora. (SILVA, 2014, p. 26).

As políticas sociais estão atendendo e incorporando nas práticas da escola a ideia de Cidade Educadora, em que o local reproduz o global. Ainda, abordando os aspectos de investimento, o Programa conta com a participação dos outros ministérios para subsidiar as instâncias de financiamento e participação na distribuição de renda e verbas para suprir a deficiência mercadológica.

O Ministério da Educação Pública, em 2014, apresentou um caderno de referência para as escolas com base em textos escritos desde 2007. Nesse caderno consta um manual de implantação do modelo de escola integral sugerido pelo Governo Federal dentro das instâncias de articulações, políticas, pedagógicas e instrumentalistas às escolas.

Dessa forma, observa-se que a relação presente entre a educação e a sociedade de consumo se consolida com a lógica do Capital, ou seja, quando as relações de força entre o poder, Estado e a sociedade, traduzida pela pobreza e pela força da produção mercantiliza a educação como centralidade para gerenciar o controle econômico e atender as perspectivas de educação integral, presentes no documento oficial e na estrutura de implantação, traduzidas em um modelo de educação integral. Assim, o modo de produção capitalista fundamenta a organização dos projetos educativos relacionados ao atendimento e ao conceito de educação integral.

A centralidade da administração pública é marca dos processos de implantação e controle do Estado, renegando um sistema nacional de educação que contemple um diálogo intragovernamental e a defesa da formação profissional dos professores.

A estrutura centrada num padrão de desenvolvimento, pautada nas políticas sociais, condicionada às demandas mercadológicas pelo Banco Mundial, contribui para as políticas de alienação coletiva e reverbera na estrutura de atendimento, conceito e universalização do acesso à escola.

Voltando a retratar a relação educação e consumo e educação e poder, as políticas centralizadoras organizam a trilogia (territorialização, permanência e acesso) para a criação de uma política de educação integral no país. Tais relações estão dispostas no documento que se constitui como política social. A trilogia, presente no texto base de referência dos Cadernos de Implementação de Educação Integral de 2009, traz a discussão para o campo do debate atual.

Nesse contexto, propõe-se um desenho de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um. (MEC, 2009, p. 10).

Por esse viés, a universalização da educação como um direito é uma das questões referidas no texto, dentro da ótica economicista, válida a instituição da escola como um campo de poder.

Os aspectos que são debatidos no texto do programa são: territorialização, permanência e acesso. O caderno disposto no site do Ministério de Educação direciona a implementação das atividades direcionadas às escolas para atendimento, secularizando a escola em dois tempos. A discussão do currículo mínimo, seguindo as orientações das diretrizes nacionais para a educação básica e o contraturno escolar, com atividades livres dirigidas por educadores comunitários é que darão sequência as atividades elegidas pela escola.

A participação da comunidade é fortemente marcada, quando a escola elege as atividades e contrata temporariamente um educador social para ministrá-las. O conceito de educação, então, continua fragmentado entre turno regular e contraturno, o professor pode ser qualquer pessoa da comunidade sem formação específica e os espaços são dirigidos a outros campos que não precisam ser necessariamente os campos escolares, mas aqueles espaços disponíveis pela própria comunidade no entorno da escola. Essa proposta válida, mais uma vez, o

descompromisso com a educação, no sentido de valorização da escola, da educação e dos profissionais que nela trabalham.

A crítica, acima referida, evidencia também uma questão bem importante a ser tratada pelas políticas, quando mencionam a importância de um currículo mínimo. As atividades escolares, definidas pela administração e apontadas pelo Ministério da Educação, referem-se à inferência acerca da qualidade, ou seja, o domínio dos conteúdos é essencial para a manutenção dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica.

O grande confronto da escola brasileira de educação integral como se estabelece na proposta pelo Mais Educação está, então, em atender a uma política de Estado e não a uma política pública. O questionamento citado no início dessa dissertação leva-nos a pensar nos dilemas trazidos ao longo de nossa discussão teórica: em a escola assumir uma postura frente ao modo de produção capitalista, ou seja, preparar o indivíduo para o mercado e para as condições em como este último se apresenta para a sociedade.

A superação da ideia está presente nas propostas de construção desse sujeito e nas relações que se estabelecem dentro do contexto escolar, como a atividade intelectual que se refaz nas interações e mediações sociais como meios de emancipação humana.

As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de educação integral, mas também apontam a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a educação integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. Com essas premissas, foi instituído o Programa Mais Educação no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. (BRASIL, 2009, p.10).

O documento que constitui o Programa Mais Educação apresenta como texto principal em seu enredo a organização da articulação das instâncias de uma educação integrada como um plano de ações articuladas e predispostas a formação do homem integral. Sendo assim, cabe reportarmo-nos novamente ao livro elaborado pela professora Anita Schlesener (2009), *Escola de Leonardo*, o qual aponta como essência, a partir de Gramsci, as indicações dessa ideia de integralidade numa época renascentista, transposta na figura de um homem que

esteve à frente de seu tempo e que representa a superação do fazer apenas como uma instrumentalização do conhecimento por ele mesmo.

O conhecimento se produzia na reciprocidade entre feitura e saber, por meio da qual a primeira era a garantia do segundo. O que se identifica aqui é precisamente a capacidade de estabelecer relações entre a teoria e prática, do fazer interagir linguagens diferentes para criar novas formas de expressão e de compreensão da realidade. Para Vinci, a ciência se relacionava com a arte, principalmente do modo como Leonardo entendia a experiência na sua experiência entre a teoria e a prática, quantitativa e qualitativamente. (SCHLESENER, 2009, p. 38).

A organização das relações era como um método, ou seja, uma maneira de estabelecer correspondências a partir dos saberes que se constituíam na medida em que as diferentes formas de interpretação do real concebiam a educação como uma superação do que era comum.

As categorias que se estabelecem na educação e nas relações sociais de superação se constituem por fazer da escola um ambiente onde se categoriza o humano. Como descrito por Schlesener (2009, p. 49), “a Era do Renascimento se identifica pela época das transformações sociais e pela existência da concepção da ideia do novo, pela integralidade de Leonardo da Vinci”. Tendo Gramsci repensado esse tempo do Renascimento como um momento histórico que coube o estabelecimento da correlação de forças, quando a burguesia ascende e estabelece o poder. Podemos associar a isto, para as relações de força, o critério que Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1974) denomina de “oprimidos e opressores”. A escola integral está aí inserida, num contexto de superação da luta de classes e de lutas políticas e mercadológicas que se instauram no século XXI. Em rigor, as lutas políticas e de instauração de um Estado opressor que controla e determina primeiramente a implementação uniforme de um programa de escola integral com vistas à crescente economia e à hegemonia de uma classe opressora.

Por isso, muitas vezes, a escola é refém de um currículo que separa os saberes denominados como comuns e diversificados. Quando a escola atende uma educação de massa e unifica as formas de pensar, aí se estabelece a uniformidade de respostas em detrimento da manutenção da historicidade dos modos de se pensar e agir pelo coletivo.

Historicamente, é na filosofia da práxis que se propõe a partir da crítica ao idealismo e ao modo de produção capitalista, a “criação de uma nova cultura integral que tenha os caracteres clássicos da cultura grega e do Renascimento Italiano, uma nova concepção que aborde política e filosofia em unidade dialética intrínseca a um grupo social europeu e mundial” (SCHLESENER, 2009, p. 56).

Gramsci chamou de processo revolucionário a proposta de se constituir um novo homem a partir da formação de uma nova ordem social e política, com elementos transcendentais em que houvesse ação concreta do homem, isto é, aquele que transforma a realidade.

A superação vista e analisada por Gramsci, a partir das referências ao método Dalton⁵, na busca pela compreensão da escola que divide os alunos por laboratório e os possibilita a desenvolverem-se livremente com vistas a uma educação profissional politécnica diverge-se de uma ideia de escola única, que possibilita aos educandos o desenvolvimento integral humano e não fragmentado. De acordo com Gramsci, em *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, deve-se distinguir entre escola criadora e escola ativa, mesmo na forma dada pelo método Dalton. Ademais, o autor evidencia:

Toda escola unitária é escola ativa, se bem que seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo e reivindicar com uma certa energia o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de ‘conformar’ as novas gerações. Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase ‘clássica’, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. (GRAMSCI, 2001, p.124).

Nas palavras de Saviani (2009), é extremamente necessário que voltemos nossa atenção para os pontos essenciais que caracterizam a educação. Por isso, a figura de Leonardo da Vinci na construção metafórica do futuro. Um Homem integral, capaz de construir relações sociais e políticas pela responsabilidade de formar a sua individualidade, sendo este um processo revolucionário e de retomada do humanismo e de compreensão da própria condição das classes populares e subalternas.

⁵ De acordo com Mary Rangel (2006, p. 37), o método Dalton fundamenta-se em princípios de atividades, interesse e liberdade do aluno. O processo consiste na organização, por disciplina, de planos de estudos e tarefas em três níveis de dificuldade, assim consideradas: mínimo, médio e baixo.

Quando retratamos a condição de homem integral, há aí uma dimensão não somente educativa, mas também política. A condição humana que se constitui nas relações e contextos sociais é também direcionada pela escola.

Como evidencia Schlesener (2009), Gramsci desenvolveu uma série de escritos que se constituem a partir da concepção de um método que dá condições de refletir sobre a dimensão política de educação, capaz de entrelaçar a educação à condição de emancipação humana por meio da formação de um novo homem em um contexto de relações coletivas que o possibilite se desenvolver integralmente.

A emancipação humana é, então, uma das respostas ao fator condicionante das políticas de Estado, traduzidas as possibilidades de práticas sociais e políticas que se refazem na conjuntura das relações. Para isso, é necessário que a escola considere os processos históricos e culturais produzidos pelos homens no próprio contexto escolar, sendo este um lugar de produção de conhecimento e de reelaboração cultural e social, tais como a valorização dos currículos a fim de possibilitar o partilhamento da cultura local e também não local. Noutros termos, é fundamental que a escola contextualize as possibilidades de suas práticas, as quais devem ser conduzidas para um processo de dinamicidade e movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar o ensino integral no Brasil no conceito das palavras educação e integralidade incitou-nos a pensar nas políticas públicas que contemplam a escola, nos sujeitos e nas estruturas sociais que as elaboram. A referência dessa pesquisa iniciou-se com as diretrizes referentes ao Programa Mais Educação, as quais estão presentes nas políticas de indução contempladas na Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007. A pesquisa possibilitou o estudo da temática, ainda pouco debatida no Brasil que se mostrou inquietante e instigante, e, também muito desafiadora. As referências teóricas nesse campo da integralidade são ainda recentes. Para essa jornada do conhecimento, fez-se necessário uma busca inicialmente histórica.

Por outro lado, o tema desafiou-nos acerca da constante movimentação que envolve o Programa Mais Educação, por se tratar de uma política recém-implementada. Por estar em destaque no cenário nacional, a ela se incorporam, frequentemente, novos debates e, conseqüentemente, novas informações à pesquisa.

Por isso, escrever essas considerações é uma forma de organização frente ao debate que se insere no contexto educacional, tão presente na história da educação, nos documentos oficiais e no objeto de estudo que se deu por meio da análise documental. Apresentar as considerações finais é um desafio para se pensar as questões de âmbito político, o que nos possibilita um amplo campo de debate. Para desenvolver o objetivo deste trabalho, a pesquisa contemplou uma análise da configuração do Programa Mais Educação, bem como a concepção de educação e de sujeito que a escola pretender formar.

Para contemplar tais objetivos propostos, trilhamos os caminhos da pesquisa documental e bibliográfica com base num estudo crítico, buscando referências no campo da estrutura econômica, política e social para abordar as questões supracitadas. Para tal análise, dentro da perspectiva crítica, fez-se prioritária a evidente sequência na organização dos capítulos estruturados, que nos direcionou para a possibilidade de um significativo debate.

Na Introdução, apresentamos as motivações que nos levaram a indagar sobre o Programa Mais Educação, colocando-nos frente ao problema de pesquisa, no sentido de questionarmos a apresentação da proposta de educação integral ou tempo integral da qual se refere o documento de políticas indutórias: o Programa Mais Educação.

Para debatermos o assunto, organizamos a pesquisa da seguinte forma: no capítulo I, abordamos os aspectos históricos da educação de forma geral e posteriormente o aspecto da educação integral. Evidenciamos que as influências da estrutura econômica do país desenvolveram-se por meio de uma estrutura política inicialmente imperialista e posteriormente republicana. Conforme foi constatado nos processos de formação das políticas e no fomento à educação como instituição do poder capitalista e liberal frente às exigências do mercado, evidenciamos a política compensatória que envolve a idealização de um ensino integral, o qual foi debatido ao longo do capítulo II.

As bases que formaram as políticas de constituição do Estado como mero administrador do sistema capitalista induzem às práticas sociais inclusivas a escola, as quais visam atender as demandas de produção e de permanência do *status quo*, uma vez contemplada, posteriormente, no surgimento de programas de ações de instâncias federativas, porém da corresponsabilidade dos Estados e municípios participando na construção de um plano de implementação dos programas de ações, contemplando a educação de tempo integral como uma das responsabilidades da escola.

Como objeto de estudo, passamos, então, no capítulo III, a discutir as ações do Programa Mais Educação, realizando uma análise crítica, buscando no próprio texto do Programa as inferências das políticas que direcionam a permanência da ideologia dominante.

Os termos discutidos passam pela trilogia do Programa Mais Educação como, territorialidade, permanência e acesso, abordando as questões no que tange às parcerias e propostas fomentadas na construção de uma educação de qualidade, pauta de referência para as políticas internas e externas.

A educação, nesse sentido, vista como ponto de discussão do fomento ao assistencialismo e práticas neoliberais, atende às políticas hegemônicas de poder, quando estas sutilmente fomentam a educação integral na perspectiva de tempo

ampliado, separando os currículos da mesma escola, quando oferece práticas livres escolhidas pela comunidade, pautadas na liberdade e autonomia das cidades em definir o que a escola irá oferecer aos estudantes.

Metaforicamente a hegemonia dominante, já categorizada pelas instâncias formadas pelo Estado opressor, contribui para a organização da manutenção das classes sociais e conseqüentemente das relações sociais estabelecidas e determinadas como processos de responsabilidade individual, ou seja, depende de cada escola, de cada comunidade, o modelo de atendimento que lhe cabe. Para Gramsci o homem é resultado da sua formação histórica. Precisa de conhecimento para produzir uma nova história, de forma consciente, a partir das relações sociais.

Outra questão referenciada com relação à territorialidade alude aos aspectos consideráveis no combate à pobreza, por meio de uma pesquisa regional. Sendo assim, a aplicação do Programa Mais Educação é no atendimento às escolas de tempo integral, priorizando as cidades onde o índice de pobreza é maior e nos locais em que há um maior número de famílias que recebem o benefício Bolsa Família.

As discussões acerca da concepção de educação e de sujeito foram abordadas nesse trabalho, bem como a ideia de educação integral; e, conforme evidenciamos nessa dissertação, a integralidade educacional, debatida no contexto das políticas públicas está ainda distante da prática de transformação e emancipação.

As experiências de acesso mostram que estas, com o Programa Mais Educação, estão mais abrangentes em todo o território nacional, porém, não há comprovação no campo científico da formação integral, e sim apenas de comprovações de acertabilidade na efetivação do acesso. A análise documental foi fundamental para entendermos o discurso político que está presente, atendendo as bases ideológicas do capitalismo e com essência na capacitação das habilidades, objetivando a escola à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. O aluno competente tecnicamente traduz para a escola resultados e garantia de eficiência na qualidade do ensino. A força do capital, subjetivamente citada no documento, induz ao atendimento em regime de tempo integral e/ou de jornada ampliada, sem estabelecer as relações dialéticas de formação do sujeito para a emancipação e humanização.

Portanto, observamos que historicamente a educação integral ainda não foi contemplada em seu sentido amplo do termo. Educação vem do termo em latim que significa guiar, instruir, conduzir. No sentido etimológico, guiar para fora, entendendo-se assim que a escola conduza seus alunos tanto para o mundo exterior como para o mundo interior, permitindo ao indivíduo conhecer-se, conhecer o mundo e transformar-se. Educar significa, portanto, perpassar por questões éticas, políticas e estéticas.

As palavras são constituídas a partir das relações estabelecidas entre a teoria e a prática. Por isso, na conclusão abertamente descrita há uma reformulação do pensamento a partir da análise de leitura do sistema que se dá a partir da superação dos preceitos do sistema capitalista, modificando, assim, as estruturas e relações de luta de classes estabelecidas ao longo da história.

Diante do exposto, essa pesquisa discutiu o tema sobre a educação integral a fim de promover mais reflexões, a partir dos pressupostos apresentados, possibilitando a discussão, bem como a continuidade do debate por outros grupos de pesquisas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 33-45, 2012.

BAKUNIN, M. **La instrucción integral**. Barcelona: José Olañeta, Editor, 1979.

BALDIJÃO, C. E. **A educação no Governo Lula**. São Paulo: Editora Perseu, 2011.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/leis/9394.htm>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/20072010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-dinheiro-direto-na-escola>> Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 8.035. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2020 e dá outras providências**, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em 30 out. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. 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 sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

_____. Decreto, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

_____. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal. Unesco. 2001.

_____. MEC. **Compromisso todos pela Educação: passo a passo**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. MEC. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009, 104p.

_____. MEC. **Programa mais educação: passo a passo**. Brasília: DF: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopassomaiseducacao.pdf>>.

_____. MEC. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009, 52p.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Revista Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 81, p. 247-270. Campinas dez, 2002. Disponível em <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 julho, 2015.

_____. **Educação integral**. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br>>. Acesso em 10 ago. 2015.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ártica, 2008.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massas no Brasil**, Bauru, São Paulo, EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n.100, especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr 2009.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista, EDUSP, 2003, p. 11.

COELHO, L. M. **Educação Integral em tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2009.

_____. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. **Revista do Núcleo de Estudos Tempos, Espaço e Educação Integral**. Rio de Janeiro, n. 05, out 2006.

_____. Educação Integral e integralismo: fontes impressas e histórica (s). **Revista Acervo**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 83-94, jan/dez 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, L. P. **Nacionalismo e conservadorismo: a gênese, o desenvolvimento intelectual de Plínio Salgado e a influência lusitana no Integralismo**. 58f. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

GRAMSCI, A., **Cadernos do cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. vol. 4. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

IANNI, O. **Globalização e neoliberalismo**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo: Fundação Seade, v.12, n.2, abr./jun. 1998, p.27-32.

INEP. **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2009.

JESUS, W. F. de. Cidadania, Gestão Democrática e Controle Social: os Cacs no Fundef e no Fundeb. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. D. **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. D. **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MANACORDA, M. A. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Carlos Bruni. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Crítica à economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAURÍCIO, L. V. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas-MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2003. v. 1, p. 1-15. Disponível em: <<http://anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/luciavelosomauricio.rtf>>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PINHEIRO, F. P. S. Z. **Programa Mais Educação: Uma concepção de educação integral**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1978. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/Terceiros/Cursos/09.Poulantzas,Nicos.As_lutas_politicas.pdf>.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 2003, p. 131-152.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** 10ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. **Da nova LDB ao Fundeb**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Entrevista: A educação fora da escola. **Revista de ciências da educação - UNISAL** – São Paulo - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009, p.17-27.

SCHLESENER, A. H. **A escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Liber livro, 2009.

SILVA, J. A. A. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, M. A. **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

ZANARDI, T. A. C. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. São Paulo: PUC, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar. 2016. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>.