

PROGRAMA FORMAÇÃO DE

EDUCADORES DO CAMPO

CADERNO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ESTADO E NAÇÃO

MINISTRANTE: ASTOR VIEIRA

COORDENAÇÃO: HIGRO SOUZA SILVA



Vitória da Conquista - BA
UFBA
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia





COORDENAÇÃO GERAL

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GEPEMDECC)

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos
Secretária geral: Valéria Souza Lima Brito
Assessor técnico: Ricardo Alexandre Castro

APOIO

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME/BA)

Presidente: Anderson Passos dos Santos

PARCERIAS NA FORMAÇÃO

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Coordenação: Jussara Tânia Moreira
Emerson Antonio Lucena
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Coordenação: Terciana Vidal Moura

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

Coordenação: Edna de Souza Moreira
Luís Geraldo Guimarães

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UESB

Coordenação: Cláudio Pinto Nunes

COORDENADORES DE GRUPO DE TRABALHO (GTs)

GT1- Diretrizes Municipais da Educação do Campo - DMEC

Antoniclebio Cavalcante Eça
Arlete Ramos dos Santos
Niltânia Brito Oliveira

GT2- Projeto Político Pedagógico - PPP

Antoniél dos Santos Peixoto
Edna de Souza Moreira
Luís Geraldo Guimarães
Raquel da Costa Barbosa
Terciana Vidal Moura

GT3- Movimentos Sociais e Sindicais

Emerson Antonio Lucena
Queziane Martins da Cruz
Vandique Martiniano Campos Meira

GT4- Educação Integral em Tempo Integral

Higro Souza Silva
Júlia Maria da Silva Oliveira

GT5- Matriz Curricular da Educação do Campo

Edjaldo Vieira dos Santos
Jussara Tânia Moreira
Vilma Áurea Rodrigues



EQUIPE DE COORDENADORES TERRITORIAIS

Ana Elisa Antunes de Oliveira
Ana Karina Porto Viana
Antoniél dos Santos Peixoto
Auzineide Pessoa
Edjaldo Vieira dos Santos
Elaine Moraes Santos
Fabiano Neves Silva
Geysa Novais Viana Matias
Hete Teixeira Leal
Higro Souza Silva
Inaiara Alves Rolim
Irla de Jesus Macedo
Isaías Teixeira dos Santos
Izani Daniela Reis G. Rodrigues
Jamile de Souza Soares
Jaqueline Braga Moraes Cajaiba
Jaqueline de Souza Barreto Santos
Josleide Cristina de Oliveira Mattos
Liliane Lima Silva
Liliane Soares
Lisângela Silva Lima
Lizandra Silva Lima
Maisa Dias Brandão
Maisa Rose Serra de Almeida
Marilúcia de Jesus Santana Santos
Queziane Martins da Cruz
Regiane Dias Cardoso
Renata Nunes Duarte Dias
Valéria Souza Lima Brito
Ruth de Oliveira Sousa
Tadma Lays Dutra Gomes
Tihara Rodrigues
Cláudia Batista
Vandique Martiniano Campos Meira
Yure Oliveira Santos

EQUIPE TÉCNICA

Davi Alves Guimarães – bolsista PROEX
Dulce Maria Santos Santana – bolsista voluntária
Edvan Bastos Moitinho - bolsista PROEX
Emilly Karine Barbosa Mota - bolsista PROEX
Felipe Alves do Prado – bolsista voluntário
Gustavo Santos Fernandes - bolsista PROEX
Hanna Camilly Bispo Souza – bolsista PROEX
Leandro Viana Souto – bolsista voluntário
Luciana Batista de Matos – bolsista de IC
Ludimila Santos Alves – bolsista de IC
Maiane Souza Freires - bolsista PROEX
Maria Heloísa Oliveira Araújo – Bolsista PROEX
Maria Natiele Monteiro Santos - bolsista IC
Ramon Correia Rocha - bolsista IC
Winner Santos - Técnico/Designer marketing



EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ESTADO E NAÇÃO

Higro Souza Silva¹

Arlete Ramos dos Santos²

Ao trazermos o termo políticas públicas para o debate, exige-se a compreensão desse conceito e observar a quem, de direito esta ação visa alcançar.

À vista disso, compreende-se que políticas públicas podem ser compreendidas como um coletivo de programas, ações e decisões direcionadas pelos governos, em suas três esferas, para garantir direitos à população em diversas áreas, como saúde, educação e lazer, com o objetivo de promover qualidade de vida e bem-estar a todos.

Tendo em vista que muitos estudiosos partem dessa linha como fonte e objeto de suas pesquisas, trazemos Mead (1995), que define as políticas públicas como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Trazemos Lynn (1980) que as aponta como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos, e Peters (1986), quando assevera que política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.

De forma explícita, asseguramos que tais conceitos afetam a todos os cidadãos, direta ou indiretamente, de todas as escolaridades, independente de sexo, raça, religião ou nível social.

As abordagens e discussões a respeito das políticas públicas apresentadas no país como fundamentação para a modalidade educação integral, bem como para sua

¹ Doutorando do PPGED/UESB; Membro do Grupo de Estudos GEPEDMDECC /UESB, Membro do Grupo de Estudos LUDIPPE/UESB, Coordenador Territorial do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO-UESB); membro do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada; E-mail: higro.souza18@gmail.com.

² Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFGM), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEDMDECC/CNPq), Coordenadora da Rede Latino Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e Coordenadora do Programa Formacampo. EMAIL: arlerp@hotmail.com.



efetivação nos diversos contextos vivenciados no Distrito Federal, estados e municípios corroboram com as reflexões anteriores e ampliam o campo da discussão em torno desta temática. De acordo com Smarjassi e Arzani (2021, p. 1),

As políticas públicas em Educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. Nelas estão contidos dispositivos que garantem a Educação a todos, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país. A partir dessa definição de políticas públicas educacionais, é preciso avaliar criticamente em que medida, no que se refere a direito à Educação, elas têm sido concretizadas, isto é, se de fato têm sido corporificadas.

Em congruência com o mencionado pelas autoras, observa-se que a implementação das políticas públicas, de fato surge com o intuito de garantir o acesso à educação de qualidade para todos. Mas esta garantia deve perpassar por estratégias que busquem sanar as desigualdades postas historicamente, oriundas da segregação educacional que nos dias atuais se fazem presentes através de diversos aspectos e contextos. À vista disso, nos deparamos com as estratégias de implantação da educação integral no Brasil, que se firma como uma política pública, se apresentando como uma das formas de viabilizar a redução das marcas deixadas pelas desigualdades encontradas no processo educacional deste país.

Contudo, nasce um grande debate a respeito do real objetivo desta política no país, através de estudiosos que contrapõem e tecem críticas se referindo a esta política como mais uma ação que contribui com o aumento das desigualdades existentes no país, ao apresentar um caráter meramente assistencialista.

Nesse intuito, Silva e Sales (2017) apontam que uma das justificativas para se implantar esse modelo está evidentemente ligada a problemas sociais que ocorrem na cidade e no campo. E apresenta que, segundo a Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (2009)

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”. Nesse sentido, o Plano valoriza a educação em tempo integral especialmente nos seus aspectos pertinentes à assistência social (Brasil, 2009, p. 22).

Partindo do ponto de vista dos autores citados anteriormente, Paro *et al.* (1998a) afirma que

O Estado na tentativa de atender as reivindicações e pressões da população por mais instruções, responde com propostas de escolas em tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que



têm natureza não propriamente pedagógica (Paro *et al.* 1988a, p. 14).

E também, trazemos Silva e Flach (2017) assegurando que:

No Brasil, muitos projetos compensatórios e assistencialistas foram classificados como propostas de educação integral, entretanto, se relacionam muito mais com a doutrina de atenção integral e com o tempo escolar ampliado. Esses projetos têm contribuído para ofuscar os fatores determinantes das desigualdades sociais (Silva; Flach, 2017, p. 735).

À vista disso, vale a pena refletirmos sobre o pensamento de Castro e Faria (2012) ao afirmar que:

Na impossibilidade de ampliar o atendimento em horário integral – até hoje considerado um privilégio pelo investimento que envolve – muitas redes municipais vêm oferecendo atividades extraclasses que representam algumas horas a mais na escola. Em algumas redes, permite-se que alunos do ensino fundamental frequentem os dois turnos escolares, numa forma precária e improvisada de oferta de horário integral (Castro; Faria, 2002, p. 85).

As afirmações aqui apresentadas pelos autores, indo contra ao que está posto no PNE (2009), certamente trazem desconforto e inquietações para aqueles que acreditam e defendem a ideia da ampliação da jornada escolar como política pública.

Entretanto, vale salientar que não se trata aqui de ser contra ou a favor da Educação Integral em tempo integral como política pública no país. O que se deve observar defender e lutar é que, de fato, o abismo existente entre as oportunidades ofertadas para os filhos da classe trabalhadora e os filhos da classe dominante é enorme, e ações em prol da superação desse abismo precisam ser realizadas.

Destarte, salientamos que tais políticas devem ser pensadas para todos os sujeitos. Contudo, há de se concordar que se faz necessário, diante de tamanha desigualdade histórica em nosso país, pensar nas prioridades desse atendimento e destas políticas.

Entendemos o posicionamento de Paro *et al.* (1998) frente as realidades postas pelo Estado, quando partem de uma lógica de imposição de propostas sem a escuta e participação da comunidade antes das implantações determinadas. Contudo, não se pode afirmar que os objetivos da política de educação integral sejam, tão somente, a solução de problemas sociais. Ainda que este fator possa estar visivelmente imbricado em diversas Redes de Ensino.

Podemos contrapor este pensamento através de Eva Waisros (2011), estudiosa de Anísio Teixeira, quando aponta que mesmo sem utilizar o termo educação integral ou escola de tempo integral, seus pensamentos e ideias foram fundantes para a concepção e



construção desta política no Brasil.

Waisros e Rocha (2011) apontam que Anísio Teixeira:

Falava da escola comum do homem brasileiro. Antes de mais nada, apenas a escola pública, para ele, poderia se configurar como tal. Mas a escola pública ampliada nas suas funções, reconstruída, integradora e integrada. Integrada em várias direções: - oferecendo uma educação que integrasse a formação intelectual sistemática da criança e do jovem e o seu desenvolvimento físico, artístico e social e sua iniciação para o trabalho (...);
- internamente integrada, pelo trabalho socializado dos seus próprios professores e pela gestão colegiada da escola, prevendo-se a própria participação dos alunos;
- externamente integrada, constituindo-se em um verdadeiro centro educativo da comunidade em que está inserida, estendendo-se, assim para além dos muros da influência da escola (Waisros; Rocha, 2011, p. 16-17).

Dado o exposto, ratificamos a contraposição feita aqui, no sentido de chamar a atenção que a fala de Anísio apresentada nesta citação reverbera o fundamento da política de educação integral que defendemos, tendo em vista, muito além de um caráter assistencialista. E sim, a ampliação de oportunidades para todos. Ainda que os mais beneficiados sejam os sujeitos oriundos da classe trabalhadora.

Corroborando com a fala de Anísio, Santos e Vieira (2012) afirmam que:

Educar na perspectiva da educação integral extrapola a ampliação do tempo, bem como a ampliação de espaços; trata-se na necessidade de educar para ler, escrever, calcular, interpretar, produzir textos e poesias, resolver problemas com as quatro operações e muito mais que isso, ou seja, educação em sua integralidade visa ao ensino e à aprendizagem, ao olhar e ao cuidar do outro, visa à proteção e à emoção, respeito às diversidades; traduz a cultura da paz. O desejável é educar sujeitos que construam uma sociedade mais humanizada e menos violenta, a educação integral desenvolve-se e acontece em diferentes espaços, tempos e relações, é a educação da família, da escola, da maré, do campo de futebol, da rua, do bairro, etc. Pensar nessa grande rede é pensar na educação integral do nosso tempo (Santos; Vieira, 2012, p. 338-339).

Isso posto, reafirmamos a ideia contrária a Paro (1998), e reafirmamos a importância de trilharmos no direcionamento dos enfrentamentos necessários para que a educação integral em tempo integral, como política pública aconteça, de fato no chão da escola atendendo aos sujeitos que lá estiverem.

Concordamos com Silva e Flach (2017) ao afirmarem que muitos projetos compensatórios e assistencialistas foram classificados como propostas de educação integral, pois foi altíssimo o número de Redes de Ensino que, a partir do Programa Mais Educação (como proposta indutora a ampliação da jornada escolar), iniciaram o processo de transformação de suas Redes aderindo à jornada escolar ampliada antes mesmo do aprimoramento dos diversos conceitos, e sem o diálogo com as comunidades,



as inúmeras propostas aligeiradas, a fim de cumprir com uma agenda repleta de interesses políticos internos e externos e a ausência de formação continuada adequada para professores e demais agentes educativos atuantes na escola foram e ainda são fundamentais para o surgimento da atenção integral, como aponta as autoras.

Ao trazer o termo atenção integral as autoras partem do princípio da crítica de uma proposta que versa pela lógica de cumprimento de carga horária em que os sujeitos ficam na escola somente para serem atendidos em mais do que já fazem no turno oposto. Mas se faz necessária uma reflexão sobre as realidades que estão postas nas redes de ensino e nas escolas que desenvolvem essa política.

Seguindo essa linha de pensamento sobre a ampliação do tempo, Moll (2012) afirma que “de nada adianta esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares”.

Dentro dessa lógica, se faz necessário pensar na proposta de educação integral como política pública que, segundo Freire (2005), possibilite a articulação dos saberes, que seja emancipadora e com vistas à transformação social. O autor ainda assevera

[...] ser impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária da criança na escola (Freire, 2005, p. 46).

Partindo destas ideias, evidencia-se a real intenção da proposta de educação integral apresentada, pensada e defendida pelos autores até aqui, que acreditam nesta política. Contudo reiteramos a urgente necessidade de ampliação deste debate para que, de fato os conceitos cheguem às Redes de Ensino e nas escolas.

Ainda pautando na discussão em torno dos autores que se apresentam contrários à política de educação integral, Castro e Faria (2012) questionam e apontam que, devido a inviabilidades financeiras de entes federados para que se concretize a política de educação integral, surgem muitas atividades extraclasse em que os alunos frequentam os dois turnos escolares, numa forma precária e improvisada de oferta de horário integral.

Dado esse contexto, trazemos Pereira, Freitas e Andrade (2023) ao assegurarem que:

muitos programas, projetos educacionais, planejamentos de aulas, propostas pedagógicas, entre outros, a existência de um grande ecletismo epistemológico sobre qual tipo de formação, no viés da Educação Integral têm se constituído na prática docente. Onde, para muitas propostas e ações, a adesão de uma jornada em tempo integral, por si só, já caracterizaria uma



formação integral dos sujeitos. Ou a adesão de projetos artísticos, culturais e esportivos no contra turno à escola teria o mesmo efeito. Longe de desmerecer tais iniciativas e ações, entendemos que é preciso “separar o joio do trigo” para melhor compreender a intencionalidade formativa em torno de cada ação em Educação Integral (Pereira; Freitas; Andrade, 2023, p. 90).

Assim, é de extrema importância atentar-se para as reflexões que precisam ser feitas antes de se fazer uma adesão. Vale destacar que a ampliação do tempo só terá sentido e conseguirá cumprir seu objetivo se, juntamente com o tempo, ampliar também as potencialidades, as oportunidades e as possibilidades e, para tal, exige-se o mínimo de condições. Pois, caso contrário, todas as críticas até aqui, se firmam e se fundamentam na ausência de políticas consistentes que atendam, cheguem, realmente nos sujeitos de direitos.

FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

O processo de implantação da política de educação integral tem se apresentado de forma ascendente em nosso país, ainda que todo o embasamento teórico se dê pelos meados das décadas de 20 e 30 e alguns documentos legais já traziam argumentos e embasamento legal para tal implantação, mas é a partir do ano de 2007, propriamente dito, que a temática acerca da educação integral e educação em tempo integral se fortaleceu e tem crescido até os dias atuais, como podemos perceber através dos documentos apresentados a seguir.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi aprovada em 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) como documento base da luta universal contra a opressão e a discriminação tendo como um dos princípios a defesa da igualdade e da dignidade das pessoas. Defende também a ideia de que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem estar acessíveis a todas as pessoas.

Ao trazermos a DUDH para o debate de embasamento legal desta temática, entendemos que este documento reafirma e sustenta os princípios da Educação Integral, ao enfatizar a necessidade e importância dos direitos humanos como essencialidade a todos os seres humanos, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária que viva na



tentativa de eliminar toda discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade e principalmente por divisão de classes, tendo em vista a desigualdade educacional presente em nosso país a partir das oportunidades de qualidade de ensino cada vez melhor para a elite brasileira e as péssimas condições de aprendizagem para os filhos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, entendemos que nesta Declaração, o conceito de educação integral é latente em seus artigos e fundamentações, não só como apresentação de direitos destinados às pessoas, e sim como uma forma de tornar esses direitos palpáveis e presentes na sociedade, sobretudo no que se refere ao contexto educacional do nosso país, uma vez que na formação dos sujeitos não se pode abrir mão de debates que perpassam por toda a vida humana.

Constituição Federal de 1988

Encontramos na Constituição Federal de 1988 alguns artigos que dialogam com a educação integral. Importante salientar que aqui não nos referimos a conceitos, e sim a referências que o aprofundamento desses artigos são capazes de fazer no contexto de direitos e oportunidades para todos.

Dentre outros artigos, destacamos o artigo 205 ao afirmar que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Aqui percebemos um direcionamento e orientação da Carta Magna para toda a sociedade e o Estado distinguindo as funções e obrigações de cada um no processo educacional do nosso país. Aponta a família e a sociedade em geral como incentivadores e fiscalizadores do processo, mas deixa claro que o Estado tem o dever de criar e oferecer as possibilidades necessárias para que todos tenham a oportunidade de usufruir de uma educação de qualidade e que esta os possibilite lidar com diversas vivências ao longo da vida.

Ao trazermos o termo “possibilidades necessárias” entendemos que estas estão atreladas a diversas estratégias que venham a permitir, de fato, a efetivação de políticas públicas educacionais que cheguem para todos e que, além de chegar para todos, que sejam vivenciadas de maneira digna e justa pela sociedade.

Nesse contexto, vale referenciar que a política de educação integral no Brasil se



alicerça no Art. 205 da Constituição como mais uma possibilidade oferecida pelo Estado que vise o pleno desenvolvimento da pessoa.

Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, também se apresenta como um documento embaixador da modalidade educação integral. Esse destaque se faz presente em alguns dos seus artigos nos mostrando que o processo educacional se dá além do âmbito escolar.

O artigo 53º diz que toda criança e todo adolescente têm direito à uma educação que o prepare para seu desenvolvimento pleno, para a vida em uma perspectiva cidadã e o qualifique para o mundo do trabalho (Brasil, 1990).

Nesse sentido, evidencia-se a relação do ECA com a importância da educação integral no desenvolvimento de um processo educacional que dialogue com o pleno desenvolvimento dos sujeitos, que pense na educação dos sujeitos em sua integralidade para a vida em uma perspectiva cidadã, mas não para, exclusivamente, qualifica-los para o mundo do trabalho e sim, para que eles sejam capazes de, no mundo do trabalho, atuarem como sujeitos íntegros, críticos, pensantes e que resistam as desigualdades encontradas neste “mundo” do trabalho.

No Art. 59 diz que “os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”, reafirmando assim, um dos conceitos de educação integral que defende a ideia de processos educacionais que saiam da visão conteudista delineada por estruturas curriculares que partem de contextos fora das realidades vivenciadas pelos sujeitos (Brasil, 1990).

A demais, esse artigo reafirma a ideia vivenciada pela política de educação integral que pode ser direcionada tanto ao contexto de educação dos sujeitos em sua integralidade, como na necessidade de ampliação do tempo de permanência na escola para que esta, embasada no artigo 59 do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como demais legislações aqui apresentadas, possam oferecer as possibilidades necessárias, outrora já sinalizadas, através de atividades culturais, esportivas, de lazer e dentre outras tantas.

Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996



A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 denominada Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação foi sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso e também se apresenta, em alguns dos seus artigos, como mais um documento que se relaciona, com o conceito e as ideias trazidas pela política de educação integral no país.

De acordo com o Art. 1º,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Aqui percebemos que a LDB afirma, assim como os conceitos de educação integral, que o processo educacional pode permear outros espaços formativos além dos espaços escolarizados, possibilitando o desenvolvimento do processo educacional em diferentes espaços e diferentes relações, que permitam a socialização.

O Artigo 2º afirma que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e prepará-lo para exercitar sua cidadania, possibilitando um processo educacional que permita aos sujeitos se relacionar com os diversos setores da sociedade, dando-o a condição de analisar e contrapor as vivências apresentadas na vida social. Podemos dizer que esta é uma forte característica da educação integral, quando a mesma visa a emancipação dos sujeitos.

Mais adiante no Art. 34 diz que:

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. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

O artigo e inciso apresentados reafirmam de forma clara o direcionamento da Lei apresentada como embasamento legal à política de educação integral no país, sobretudo a ampliação do tempo de permanência dos estudantes do ensino fundamental na escola objetivando mais possibilidades para os sujeitos, dispendo de mais tempo na escola, estarem em contato com mais cultura, mais arte, mais esporte, mais aprendizagem e mais oportunidade de usufruir dos direitos que lhes foram retirados ao longo da história do processo educacional desse país.



Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010

Instituído pela Lei n.º 10.172/2001, traz nas metas 21 e 22 as seguintes orientações:

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 número suficiente.

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócioeducativas (Brasil, 2001).

As metas asseguram a ampliação progressiva da jornada escolar reconhecendo a educação em turno integral no período de pelo menos sete horas diárias, através do desenvolvimento de atividades esportivas, artísticas e alimentação adequada como uma ação significativa para a diminuição das desigualdades sociais, ampliação democrática das oportunidades de aprendizagem e universalização do ensino. Vale assegurar que no documento há uma tendência em atender preferencialmente as crianças das famílias de menor renda.

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi um conjunto de programas que tinham como objetivo melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), tendo como ministro da Educação Fernando Haddad no Partido dos Trabalhadores (PT).

O Plano tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes desse prazo, embora mesmo assim, muitos dos programas e iniciativas criados por ele se mantiveram, como por exemplo o então Programa Mais Educação, que tinha como objetivo a ampliação da educação em tempo integral no país, atuando como uma estratégia indutora desta política para todas as escolas brasileiras.

No mesmo dia do lançamento do PDE, o Governo Federal lançou, através do Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação que dialogava com a ideia de educação integral mostrando as metas que apontavam para a transformação da escola em um espaço da comunidade, bem como dos órgãos públicos no entorno da escola, assim como toda a comunidade, em



ambientes de aprendizagem, reafirmando que o conhecimento se dá também na comunidade e que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola está, diretamente, relacionada à melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma chamamos a atenção para o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 que nos diz que:

Artigo VII – ampliar possibilidade de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; Artigo XXIV – integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento do educando com sua escola; Artigo XXVII – firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (Brasil, 2007).

Através desses artigos evidencia-se a proposta de educação integral com ampliação de tempo e espaços apresentada pelo governo Lula a fim de criar possibilidades de um atendimento mais amplo e mais completo para as crianças, adolescentes e jovens como forma de tentativa de igualdade de oportunidades.

Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007

Esta portaria teve o objetivo de unir ações do Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério dos Esportes e Ministério da Cultura para, em uma ação conjunta, instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar.

Através desta portaria deu-se início a um novo marco no processo educacional nas escolas públicas do país, pois o grande número de municípios e escolas que começaram a fazer adesão ao então Programa Mais Educação, simbolizou o desejo dos municípios em proporcionar mais oportunidades de aprendizagens significativas para os seus estudantes.

Mas foi no dia 27 de janeiro de 2010, através do Decreto n.º 7.083, que o presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva reafirma a atuação do então Programa Mais Educação como estratégia indutora a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, inicialmente pelo Art. 1º ao dizer que:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (Brasil, 2010, p. 1).



Faz-se necessário analisar que os documentos legais citados até aqui não trazem tão somente a ideia de ampliação de tempo de permanência dos alunos na escola para mais do que já existe nos currículos tradicionalmente impostos pelo sistema capitalista mercadológico que visa, única e exclusivamente, o preparo e qualificação para o trabalho. A legalidade centralizada nos referidos documentos parte do princípio de reparação de direitos e oportunidades que, historicamente foram retirados principalmente das classes menos favorecidas, em detrimento de benefícios concedidos a poucos. E esta reparação perpassa pela garantia de um processo educacional que permita o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, sejam elas intelectual, física, emocional, social e cultural.

É justamente neste sentido que o conceito de educação em tempo integral se relaciona com a educação integral propriamente dita, pois:

§ 2o A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (Brasil, 2010, p. 1).

Dessa forma, o documento aponta que para o desenvolvimento de uma educação integral que atenda os sujeitos em suas múltiplas dimensões se faz necessário pensar também na ampliação do tempo de permanência desses sujeitos na escola, tendo em vista as tantas fragilidades que existem no período de 4 horas existente na maioria das nossas instituições.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

Instituído pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, esta lei, através do art. 10, § 3º, “determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental”.

Além disso, o FUNDEB, no Art. 36, estabelece valores diferenciados para o financiamento da educação em tempo integral no ensino fundamental e ensino médio.

Decreto Presidencial Nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010



Este decreto dispõe sobre o Programa Mais Educação uma vez que, através deste, o governo decreta que o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral e estabelece os princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação.

Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024 foi instituído pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 sancionada pela então presidente Dilma Rousseff definindo as 10 diretrizes para guiarem a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 (vinte) metas a serem cumpridas na vigência.

O Plano já inicia suas referências à Educação Integral na meta de número I sobre a educação infantil ao trazer o estímulo a uma educação infantil em tempo integral para todas as crianças de até cinco anos, como já é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil.

Mais adiante, dá continuidade a temática sugerindo o avanço dessa modalidade da educação apresentando a meta 6 (seis) a ser atingida em todo o país. Esta meta prevê a oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e que pelo menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil também sejam atendidos nesta modalidade.

A partir da sanção do Plano Nacional de Educação, os estados e municípios tiveram que elaborar e homologar seus planos (estaduais e municipais) e se esforçarem para o cumprimento das metas dispostas em seus respectivos documentos.

Comprendemos que os estados e municípios do país dispõem dos seus Planos Estaduais e Planos Municipais para tomarem como base norteadora das ações a serem desenvolvidas no processo educacional, tendo as metas estabelecidas nestes como objetivos centrais para seus sistemas educacionais.

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação se apresenta como um dos principais documentos norteadores e impulsionadores da implantação da educação integral no país, bem como da política de educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras.



Programa Escola em Tempo Integral

Foi aprovado na Câmara dos Deputados no dia 03 de julho de 2023 e no Plenário do Senado Federal em 11 de julho de 2023 o Projeto de Lei (PL) nº 2.617 de origem do Executivo, que institui o programa Escola em Tempo Integral (Governo, 2023).

A proposta apresentada pelo governo federal tem como objetivo ampliar o número de vagas de tempo integral em escolas de educação básica trazendo um conjunto de estratégias e ações, coordenadas pelo Ministério da Educação, com o intuito de favorecer o alcance da meta 06 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n.º 13.005/2014), política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento brasileiro.

O PL 2.617/2023 permite à União financiar recursos para subsidiar a abertura de matrículas em período integral nas escolas de educação básica, por meio de transferências para estados e municípios que fizerem a adesão ao Programa.

A adesão ao Programa Escola em Tempo Integral e o recebimento dos recursos não serão suficientes para implementação das estratégias que venham a superar os desafios de organização, gestão e implementação da educação integral em jornada ampliada nas escolas, mas o Programa também contará com apoio técnico e pedagógico para as redes de ensino como embasamento técnico e teórico das ações a serem desenvolvidas.

As propostas de ampliação de tempo de permanência escolar no Brasil trazem a ideia de ampliação do tempo integral igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais com a finalidade do desenvolvimento e formação integral de bebês, crianças e adolescentes a partir de um currículo diversificado integrado a base comum, que amplia e articula diferentes experiências educativas, sociais, culturais e esportivas em espaços dentro e fora da escola tendo, quando possível, a participação e atuação dos sujeitos da comunidade na troca de experiências e ricas vivências a partir dos saberes comunitários.

Após os tramites de aprovação do PL nº 2.617 na Câmara dos Deputados e no Plenário do Senado Federal, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva na última segunda-feira, 31 de julho de 2023 a Lei nº 14.640 que, de fato, cria o Programa Escola em Tempo Integral no Brasil.

Esse fato marca o atual cenário de transformação no contexto educacional brasileiro que, outrora se apresentava como motivador e financiador da política de



militarização das escolas públicas defendida pelo governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, como a única e melhor forma de resolver os problemas existentes na educação do país.

O sentido de transformação aqui apresentado se refere à substituição do rigor disciplinar punitivo e inibidor que é posto pela proposta de militarização nas escolas públicas brasileiras por mais oportunidades de acesso à arte, à cultura, à leitura, ao esporte e às experiências trazidas pelos próprios sujeitos.

Neste sentido, Kátia Schweickardt, secretária de Educação Básica do MEC (31/07/2023), no ato de sanção da nova lei diz que:

Já sabemos que simplesmente ficar mais tempo na escola, sem uma intencionalidade transversal de currículo, sem atividades culturais e sem conexões que deem sentido àquela jornada para o aluno não implica necessariamente uma educação de qualidade. Estamos falando de mais tempo na escola para mais oportunidades. Não é qualquer oportunidade ou experiência, mas aquelas que potencializam os direitos à aprendizagem, ao desenvolvimento do estudante e ao acesso à cidadania (Brasil, 2023).

Para Camilo Santana, ministro da Educação 31/07/2023, “A escola em tempo integral não é só para aumentar a carga horária, mas acolher bem as pessoas, os alunos. É para dar oportunidade e valorizar o professor” (Brasil/MEC, 2023), pois “estas experiências poderão dar novos sentidos aos conteúdos clássicos da educação escolar e à própria experiência escolar” (Moll, 2012, p. 14).

Dessa forma, os autores dialogam no direcionamento da ampliação do tempo escolar, agora através da instituição do Programa Escola em Tempo Integral, também para a ampliação das boas relações interpessoais, para oportunizar novas experiências vivenciadas no contexto escolar.

Também apresentamos a Portaria n.º 1.495 de 02 de agosto de 2023 do Ministério da Educação que Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral que afirma em seu Artigo 3º que:

São objetivos do Programa Escola em Tempo Integral:

- I - fomentar a oferta de matrículas em tempo integral, em observância à Meta 6 estabelecida pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;
- II - elaborar, implantar, monitorar e avaliar Política Nacional de Educação Integral em tempo integral na educação básica;
- III - promover a equalização de oportunidades de acesso e permanência na oferta de jornada de tempo integral;
- IV - melhorar a qualidade da educação pública, elevando os resultados de aprendizagem e desenvolvimento integral de bebês, crianças e adolescentes; e
- V - fortalecer a colaboração da União com estados, municípios e o Distrito



Federal para o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 2014 (Brasil, 2023).

Esta portaria, além de apresentar os critérios de adesão e pactuação das metas para ampliação de matrículas em tempo integral, traz os objetivos do Programa Escola em Tempo Integral uma vez que estes não foram apresentados na lei de criação do Programa. Destacamos a importância do primeiro objetivo apresentado que traz a observância à Meta 6 do PNE como um dos marcos legais de implantação e desenvolvimento desta política no país e também o terceiro objetivo que reforça as discussões aqui apresentadas ao trazer o termo “oportunidades”, tendo em vista o quanto já abordamos e dialogamos sobre esta perspectiva aqui.

Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023

Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral.

Resolução nº 26, de 24 de novembro de 2023

Que institui os procedimentos de priorização e critérios de seleção de propostas de reforma e ampliação de unidades escolares e aquisição de mobiliário para atendimento de demandas do Programa Escola em Tempo Integral.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL X EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Neste tópico, trazemos uma reflexão em torno da concepção e das contradições que envolvem todo o contexto da educação integral com vistas a uma compreensão mais aprofundada para se aproximar do objeto de estudo desta pesquisa. Urge a necessidade de um diálogo a partir das leituras e interpretações de alguns autores que contribuirão para se compreender as diversas realidades que se aproximam desta temática.

Iniciamos o debate a partir de Cavaliere (2002) quando assevera que

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a



institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral (Cavaliere, 2002, p. 250).

Diante desta afirmação, asseveramos que é de extrema importância que as discussões em torno da temática de educação integral, trazendo seus fundamentos, conceitos e concepções, estejam continuamente imbricadas na perspectiva de autores que sejam capazes de nos aproximar das complexidades distintas para se chegar à realidade concreta em torno desta pauta.

Há de se concordar que, somente a partir de leituras consistentes, será possível se chegar à compreensão dos fenômenos para, então, fazer escolhas de concepções e decisões políticas corretas. E assim, ter a capacidade de desenvolver propostas educacionais inovadoras e transformadoras embutidos numa prática escolar rica e multidimensional.

Contudo, o que percebemos em muitos sistemas é que a falta de compreensão acerca dos conceitos, concepções e reais fundamentos em torno desta temática, por parte de equipes gestoras e pedagógicas, tem contribuído para que tais aspectos exacerbados aconteçam, causando uma o acúmulo de práticas direcionadas à lógica de um conceito de educação integral hegemônico difundido no Brasil, que se relaciona diretamente com os ideais do capital, através de uma formação fragmentada e excludente.

Nesse sentido, é importante apontarmos o questionamento de Silva e Flach (2017) sobre a diferença existente entre educação integral, atendimento integral e escola de tempo integral, de forma a esclarecer que tais expressões, muitas vezes utilizadas como sinônimas, representam vinculação com diferentes concepções e, portanto, perseguem diferentes objetivos.

Silva e Flach (2017) defendem o conceito de educação integral como aquela que possibilita o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas potencialidades, de forma a satisfazer tanto as suas inclinações individuais quanto as necessidades sociais, esclarecemos que o conceito de educação na sua integralidade está longe de ser homogêneo. Já o atendimento integral ultrapassa os aspectos pedagógicos, visando atender as necessidades básicas dos alunos no que diz respeito principalmente à higiene, à alimentação e à segurança. E o tempo integral é necessário para tudo isso.

As autoras criticam as três nomenclaturas apresentadas e defendem a ideia de uma educação integral emancipatória, pois



A educação integral sob a ótica da emancipação humana requer uma cisão com o pensamento conservador, uma vez que o desenvolvimento integral só é possível em outro modelo de sociedade onde não vigore a exploração do homem pelo homem. Deste modo, pode-se concluir que a educação verdadeiramente integral não pode ser atingida nessa forma de sociabilidade, mesmo muitas propostas sendo assim intituladas. Todavia, atividades educativas de caráter emancipador são possíveis de serem realizadas no vigente modelo de sociedade. Essas atividades exigem compromisso com a classe trabalhadora - público alvo da escola pública - e podem contribuir potencialmente para que outra forma de sociabilidade se efetive (Silva; Flach, 2017, p. 735).

As abordagens feitas pelas autoras são pontos de reflexões e questionamentos acerca da educação integral. Partindo da lógica apresentada pelas autoras é impossível mesmo de se desenvolver a educação integral emancipatória na atual sociedade? Será que no Brasil não existe mesmo nenhuma proposta de educação integral na perspectiva emancipatória sendo desenvolvida em seu diverso contexto de Redes de Ensino? Tais questionamentos se fazem necessários para, se pensar e contrapor com outros autores no decorrer desta pesquisa.

Continuamos a discussão trazendo outros autores que transitam pelas temáticas educacionais e podemos fazer contrapontos em torno da dialética que materializa os conceitos e concepções da educação integral relacionadas aos diversos aspectos da realidade concreta na sociedade. Nesse direcionamento seguimos no caminho do que Marx; Engels (1983, p. 60) entendem como educação:

Por educação entendemos três coisas:

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

Os autores, mesmo sem citarem o termo educação integral, apresentam seus entendimentos em uma lógica de uma educação multilateral que dialoga, diretamente nesta perspectiva. Pois trazem aspectos que estão relacionados com os fundamentos da educação integral.

Marx e Engels (1992) também versam pela lógica da fundamentação do trabalho como princípio educativo, com o intuito da transformação radical da sociedade. Dessa forma, podemos dizer que os princípios da concepção marxista de educação são:

1. Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e



jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento.

2. A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.

3. A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica.

4. A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais.

Dado o exposto, ratificamos que aqui também se fundamenta e se pauta o conceito de educação integral que perpassa pela lógica emancipatória, pois os autores trilham pelo rompimento do monopólio por parte da burguesia, trazem a ideia da relação entre o trabalho manual e intelectual superando as lacunas, aborda a ideia da formação omnilateral e visa a aproximação entre escola e sociedade evidenciando, assim, aspectos que direcionam e fundamentam a concepção de educação integral.

Vale destacar ainda que a educação integral na perspectiva dos ideais de Marx se relaciona com a categoria do trabalho, pois é através do trabalho que o homem se desenvolve enquanto homem.

[...] para Marx, a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho. É do e pelo o trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história. O trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade (Andrey *et al.*, 2014, p. 401).

Assim, o sentido do ensino em uma educação voltada para a integralidade, na perspectiva omnilateral, se faz necessário trilhar pela ideia do trabalho intrínseco em seus objetivos ao ponto de almejar, a partir dele, mais uma possibilidade de transformação reunindo conhecimentos capazes de desenvolver nos sujeitos aptidões com as quais estes possam interpretar a realidade, reconhecendo se enquanto sujeitos históricos a transformarem a realidade na qual estão inseridos.

No intuito de ampliar o debate entre os autores que trazem princípios e pensamentos, postos aqui como fundamentos para a concepção de educação integral, também apresentamos a proposta educativa e escolar de Pistrak (2018), em consonância com os ideais de Marx, no sentido de que o trabalho era compreendido como elemento constituinte do ser humano, princípio educativo, e condição necessária à emancipação



humana e à formação omnilateral. Assim, as Escolas-Comunas³ por ele coordenadas tinham como princípios-chave o trabalho, a auto-organização e a atualidade, sendo praticados desde o início do processo de escolarização.

Pistrak (2018) apresenta dois pontos importantes na perspectiva da auto-organização: o primeiro é que a constituição dos coletivos infantis é a base para a existência da auto-organização, pois esses órgãos desenvolvem a noção de coletividade, ao mesmo tempo em que unem as crianças em prol de um interesse coletivo; o segundo se refere às diversas formas de auto-organização dos estudantes, englobando todos os momentos em que as crianças se organizam coletivamente para tratar de assuntos, por exemplo, passeios, apresentações, recepções, pesquisas, trabalhos pedagógicos, entre outros temas que fazem parte da vida em grupo.

Frente ao exposto, apontamos que os pontos levantados pelo autor contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento na integralidade dos sujeitos no direcionamento tanto das relações sociais, quanto no que se refere ao trabalho educativo.

Mediante o que foi apresentado até aqui, entende-se que o papel do trabalho “não é o trabalho em si mesmo, o trabalho abstrato, dotado de uma virtude educativa natural e independente de seu valor social, que deve servir de base para o ensino do trabalho manual.” Mas o trabalho que parte da vida dos sujeitos e “na base do qual se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual, o trabalho que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil” (Pistrak, 1981, p. 87).

Pensar na escola que parta do concreto é partir das vivências, anseios e complexidades postas na vida do sujeito. É dar possibilidades concretas para se chegar à formação em todas as vertentes. Pensar na perspectiva de educação integral que atue em todas as dimensões dos sujeitos é entender que:

- 1-A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida.
- 2- Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de

³ As Escolas-Comunas se configuravam como “[...] um local de agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar as novas formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente com a finalidade de transferir conhecimentos para as escolas regulares, de massa” (Freitas, 2009, p. 13-14). De acordo com a Enciclopédia Pedagógica Russa citada por Freitas (2009, p. 14), “Lepeshinsky fundamentou o modelo de Escola-Comunas como instituição de ensino de novo tipo, isto é, comunidade constituída por princípios de auto-direção, autosserviço e organização de uma ‘forma inteligente de trabalho’”.



capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente.

3- Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (Pistrak, 1981, p. 75-6).

Podemos, assim, assegurar que o debate e reflexões que os autores trouxeram até aqui estão inter-relacionados e coadunam entre si nos diversos aspectos em torno da educação integral, bem como suas concepções. Pois, como aponta o autor, é preciso pensar na escola que ligue a vida do sujeito com as realidades a sua volta e que esta escola lhe possibilite condições necessárias para as contradições e contraposições de forma a buscar soluções para a resolução das adversidades concretas.

A partir dos fundamentos apontados por Anísio Teixeira, dispomos de algumas das suas justificativas, a partir da realidade existente, para dialogar na perspectiva das mudanças necessárias a uma nova escola: (a) porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação a família e a própria sociedade não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade mesmas, (b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade, (c) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução, (d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver (Teixeira, 1997, p. 89).

Nesse mesmo direcionamento, o autor ainda propõe [...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (Teixeira, 1959, p. 79).

Partindo do mesmo direcionamento que o autor nos apresenta nas duas citações acima, que perpassa pelo pensamento de transformações, de plenos direitos, do desenvolvimento da própria vida a partir de um novo modelo de escola, ampliamos as discussões em torno da concepção de educação integral que, além dos fundamentos formacionais, propriamente ditos, nos traz reflexões sobre a atuação da escola na lógica



da educação integral, trazemos o pensamento de Darcy Ribeiro quando defende que a educação baseada no saber escolástico não proporcionava à população a consciência crítica necessária para identificar a situação de ignorância na qual se encontrava.

Assim, Ribeiro (1997) tece uma crítica contundente quanto ao seu posicionamento na defesa da escola pública:

sou contra: a educação elitista e antipopular; o analfabetismo da maioria dos brasileiros; a evasão e a repetência na escola; a falta de consciência dessa calamidade; o caráter enciclopédico e ostentatório do nosso ensino; o funil que só deixa cinco por mil dos alunos chegarem à universidade; o esvaziamento do ensino superior; a multiplicação das escolas privadas e ruins. Sou a favor: de uma escola primária popular e séria; da educação média formadora do povo brasileiro; do uso dos recursos públicos nas escolas públicas; da educação para o desenvolvimento econômico e social; da educação fundada na consciência lúcida (Ribeiro, 1997, p. 223).

Mediante o exposto reafirmamos que estes autores, de maneiras distintas, entretanto coerentes e contundentes, demonstram as lutas e embates pela concretização de uma proposta de educação que, de fato atenda aos anseios da classe trabalhadora através da escola pública, de qualidade que trilhe na lógica da educação integral.

A demanda pela educação integral no país é marcada por um longo processo de disputas no campo do direito à educação que, durante toda a sua história prevaleceu a segregação, o desfavorecimento, a exclusão de crianças, jovens, negros, indígenas dos direitos básicos. Em luta constante pela superação destas realidades estiveram durante muito tempo os projetos de educação integral, pensados cada um em seu tempo, dentre outros autores, por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, trazendo contribuições significativas.

Segundo Moll (2012),

Se as políticas de educação básica no Brasil não tiveram no século XX a continuidade necessária ao seu amadurecimento, para universalização qualificada de todos os seus níveis e modalidades, as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas foram florescendo em expressões locais, em legislações democráticas e em grandes fóruns, que, de norte a sul reviveram projetos de uma educação democrática e unitária inspirada em Anísio, Darcy, Freire e outros (Moll, 2012, p. 130).

As discussões sobre Educação Integral no Brasil já eram marcantes desde o início do século XX. Mas é nas décadas de 1920 e 1930 que esta temática se torna mais incisiva na educação brasileira, a partir do movimento dos integralistas e do grupo pertencente aos ideais escolanovistas.

Os integralistas pautavam se em uma visão de Educação Integral conservadora



baseada na Ação Integradora Brasileira (AIB), fundada em 1932.

De acordo com Cavaliere (2010), a AIB foi:

[...] criada como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político, seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para qual a escola teria papel fundamental. Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral (Cavaliere, 2010, p. 249, grifos da autora).

A AIB tinha a ideia de uma educação integral vinculada em uma ação doutrinária para o homem integral que visava o Estado Integral se firmando nos princípios da família, da religião e do Estado. Nesse sentido evidencia-se uma concepção de educação integral voltada para a formação de sujeitos que pudessem atender às exigências do próprio movimento integralista com o objetivo de instaurar um Estado Integral onde as ações doutrinárias pudessem ser institucionalizadas e impostas de maneira verticalizada.

Cabe aqui ressaltar que o contexto de educação Integral defendido pelos integralistas estava mais voltado para uma educação que abrangesse as diversas áreas do indivíduo como, por exemplo, a religiosidade, a disciplina e o nacionalismo do que uma educação integral voltada para a ampliação da carga horária escolar. Entende-se aqui que os integralistas não tinham em seus objetivos a ampliação da jornada escolar e nem a promoção de uma educação voltada para todos que vislumbrasse a emancipação dos sujeitos.

Já o movimento escolanovista, baseado em ideias de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Friedrich Fröebel, motivado pela rapidez das transformações sociais, políticas e econômicas da época, assim como suas consequências, defendia a ideia de uma educação integral libertadora que pudesse contrapor o modelo elitista de educação que vigorava no país naquele momento. Tendo Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e a poeta Cecília Meireles como integrantes dos 26 defensores desse movimento no país, pode-se dizer que haviam alguns aspectos que norteavam as ideias escolanovistas sendo estes: atenção à individualidade e particularidade do sujeito; preparação do sujeito para viver em um mundo dinâmico e em constante transformação; garantir a igualdade de oportunidades e democratização da sociedade através da escola; integração da aprendizagem escolar com as experiências da vida dos sujeitos e a proposta de escola como posto de



assistência social.

Em 1932 os defensores do escolanovismo conhecidos por Pioneiros da Educação Nova – um grupo de 26 intelectuais – publicaram um documento chamado Manifesto dos Pioneiros que trazia os princípios norteadores do escolanovismo como, por exemplo, a reforma do sistema educacional brasileiro que permitisse que a escola brasileira fosse totalmente pública, gratuita e de qualidade, uma escola mista, laica, que garantisse a igualdade de oportunidades e que acabasse com os privilégios estabelecidos pelo sistema vigente naquele período.

Assim, vale destacar o pensamento de Ghiraldelli Jr. sobre o Manifesto quando diz que “apesar de representar tendências diversas de pensamento [...], compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional” (Ghiraldelli JR., 2015, p. 51).

Nesse sentido é possível corroborar com o autor de forma contundente, pois o documento traz uma abordagem detalhada da situação da educação brasileira externalizando os graves problemas de caráter pedagógico até o aspecto gerencial e político. Anísio Teixeira usou quatro importantes aspectos para reafirmar a necessidade de transformação da escola:

- a) diante das transformações aceleradas da sociedade, se coloca para a escola funções que antes eram da família e da própria sociedade como um todo, necessitando, dessa forma, que a escola “amplie suas responsabilidades”;
- b) assumindo a democracia como novo critério social, torna-se essencial uma formação dos indivíduos para que possam atuar de forma ativa na vida coletiva, ou seja, uma educação para a cidadania;
- c) a ciência se tornando parâmetro também para educação é preciso que haja inovação nos métodos e nos materiais a partir do princípio científico; d) a ideia de que a educação não deve ser uma preparação para a vida, mas a própria vida em movimento (Teixeira, 1994, p. 151).

Com base nos pontos apresentados por Teixeira como primordiais para uma profunda mudança no processo educacional do país ainda no século XX, evidencia-se o resistente papel do Manifesto em face ao contexto de educação elitista vivenciada no país naquele período.

Desde então, os debates em torno dessa temática no Brasil ganham força e continuam sendo uma crítica ao modelo educacional adotado pela elite brasileira, se apresentando como uma alternativa de mudança ao cenário de exclusão posto na sociedade.



Segundo Cavaliere (2010, p. 258), a “associação entre o projeto republicano de educação pública e a teoria pragmatista da educação como reconstrução da experiência, ao lado da forte crítica ao sistema escolar vigente, que impulsionou a elaboração do projeto anisiano de educação integral”, pois para Teixeira (1953):

A escola tem que se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. (...) a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade. (...) A plasticidade e flexibilidade da escola irá permitir-lhe que se ajuste as condições do aluno e lhe ofereça as condições mais adequadas para o seu aperfeiçoamento para não dizer somente crescimento (Teixeira, 1953, p. 43).

Dadas abordagens apresentadas pelo autor, bem como as discussões acerca do movimento escolanovista e da repercussão do Manifesto dos Pioneiros, percebe-se a tendência anisiana em defesa de um processo educacional que atendesse a todos e em todas as áreas com o intuito de garantir uma escola pública de qualidade e que garantisse oportunidades para todos os sujeitos pensando na lógica de uma educação integral dos sujeitos em um direcionamento de escola prática e ativa para o seu aperfeiçoamento.

Pensar na concepção de educação integral não se deve confundir somente com a escola de carga horária com tempo ampliado, pois para Gadotti (2009) “as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”.

É nesse contexto de formação integral do sujeito que surge a proposta de ampliação da jornada escolar no país, defendida e ratificada por Teixeira ao dizer que:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (Teixeira, 1994, p. 63).

Aqui fica clara a ideia de que uma escola que atenda os estudantes em um período maior que quatro horas, e que nesse período seja ofertado, não mais do mesmo que já é ofertado na modalidade regular com a carga horária de quatro horas, é possível pensar em mais oportunidades, seja na cidade ou no campo a formação de hábitos de vida real, como afirma o autor, possibilitará que o sujeito contextualize e sistematize os aspectos e vivências do seu dia a dia, voltados para a sua realidade.



Essa nova escola, viva e real, veraz ou autêntica, feita sob o figurino concreto do seu próprio meio social e não o figurino artificial, pré-concebido e abstrato da lei, será então, aquela agência ou instituição de falávamos a princípio, de transmissão, integração e renovação da cultura brasileira (Teixeira, 1954, p. 22).

A partir das abordagens apresentadas até aqui, evidencia-se um diálogo entre as ideias apresentadas por (Teixeira, 1994, p. 63) que trazem a necessidade de mudança no modelo educacional brasileiro almejando a ampliação da jornada escolar para ampliar também as oportunidades de aprendizagem com Pistrak que traz o pensamento de sujeitos autônomos capazes de relacionar a escola com a realidade a fim de solucionar problemas e lutar pela transformação, além de trazer a relação de compreensão e identificação do real sentido do trabalho.

À vista disso Pistrak (2018) assevera que:

O objetivo da escola não é apenas conhecer a atualidade, mas dominá-la. E aqui os métodos antigos de ensino são inúteis. É preciso tomar os fenômenos em suas relações mútuas, nas interações e dinâmica; é preciso demonstrar que os fenômenos da atualidade são parte essencial de um mesmo processo histórico geral de desenvolvimento; é preciso esclarecer a essência dialética do meio que nos cercam (Pistrak, 2018, p. 45).

Esse percurso configurou-se pela busca incessante de uma escola pública de qualidade e de acesso a todos, considerando o ser humano em suas múltiplas dimensões (Moll, 2013).

Neste sentido, faz-se necessário compreender que a Educação Integral perpassa pela lógica de garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, sejam elas intelectuais, emocionais, físicas, sociais e culturais, e que a ampliação do tempo de permanência na escola surge como ferramenta e estratégia para garantir esses direitos.

Dessa forma, compreendemos que os termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral se divergem como conceitos, mas se relacionam como modalidade ou, por que não dizer, como estratégias, como jeito, como políticas ou até mesmo como ideias que se juntam e dialogam entre si na perspectiva de oportunizar melhores condições de aprendizagem para a formação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANDREY, M. A. P. A. *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** Rio de Janeiro: Garamond, 2014.



BRASIL. Portaria n.º 1.495, de 2 de agosto de 2023. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro: **Diário Oficial da União**, p. Edição: 146-B | Seção: 1 - Extra B, 2 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N.º 2, de 22 de dezembro de 2017**, que institui a Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. **Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 17 nov. 2022.

BRASIL. **Institui Programa Escola em Tempo Integral**: Cerimônia de sanção da lei ocorrerá na segunda-feira (31), às 11h, no Palácio do Planalto. Programa prevê R\$ 4 bilhões de investimento para ampliar 1 milhão de novas matrículas. Gov.br/mec: Assessoria de Comunicação Social do MEC, com informações da Secretaria de Educação Básica, 31 jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/governo-institui-programa-escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 31 jul. 2023.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, mai.-ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 set. 2022.



- CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2007.
- MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1992.
- MEAD, L. M. "Public Policy: Vision, Potential, Limits". **Policy Currents**, Fevereiro: 1-4. 1995.
- MOLL, J. A escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, out./dez 2020.
- MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MOLL, Jaqueline. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PARO, V. H. *et al.* (1988). **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House, 1986.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- PISTRAK, E. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RIBEIRO, D. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SILVA, K. C. J. R. DA; FLACH, S. DE. F. Educação Integral: Em defesa de uma concepção emancipatória. **Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 717-737, set./dez. 2017.
- SOUZA, C. "Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000100003>. Acesso em: 23 out. 2021.
- TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.



VIEIRA, S. Educação integral eleva nível dos alunos, defendem especialistas. **Senado Notícias**, Brasília, DF: Agência Senado, 7 out. 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/10/07/ensino-em-tempo-integral-eleva-nivel-dos-alunos-defendem-especialistas>. Acesso em: 19 nov. 2022

ATIVIDADE

- 1. Partindo das abordagens apresentadas na Live Geral e nas reflexões apresentadas neste texto, escreva um pequeno texto (em uma lauda), relatando como o seu município tem desenvolvido a proposta de Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do Campo, apresentando as dificuldades e superações vivenciadas e como tem sido esta experiência nas escolas do Campo.**

