

## **Políticas e concepções de educação integral no Brasil: em busca de avanços democráticos?**

Gustavo José Albino de Sousa<sup>1</sup>

### **Resumo**

Vivemos hoje numa conjuntura política, econômica e social, de grande intercâmbio entre os países. No caso do Brasil e de algumas nações da América Latina, influências internacionais são facilmente perceptíveis em programas e políticas governamentais. O presente artigo, compreendendo esta conjuntura e versando sobre o conceito de educação integral no Brasil, busca analisar como tal conceito é entendido atualmente e quanto ele pode contribuir (ou não) para o desenvolvimento da democracia no país. Para tanto, utiliza de uma abordagem metodológica bibliográfica, com base em documentos oficiais e estudos acadêmicos. Assim, realiza um intenso debate a respeito das divergentes concepções de educação integral em disputa no atual cenário educacional brasileiro e suas influências nas políticas do Governo Federal do país – em especial com o *Programa Mais Educação* e o *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. As conclusões alcançadas parecem revelar que, com contornos de Neoliberalismo, Terceira Via e claras influências de diretrizes de organizações e acordos internacionais, a proposta de educação integral contemporânea aponta para reforçar uma ampliação do afastamento entre as diferentes classes sociais. Não obstante, também é possível identificar o quanto na atualidade a educação vem sendo utilizada como uma ferramenta importante para a estruturação hegemônica das sociedades, demonstrando o quanto necessitamos superar a concepção social e política dominante.

**Palavras chave: educação integral; educação e democracia; Neoliberalismo e Terceira Via**

---

**Recibido: 29.04.16**

**Aceptado: 20.12.16**

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Professor Titular da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Mail: [gustavo\\_albss@hotmail.com](mailto:gustavo_albss@hotmail.com)

## Resumen

Vivimos hoy en un contexto político, económico y social, con largo intercambio entre los países. En Brasil y en algunos países de Latinoamérica, es fácil darse cuenta de influencias internacionales en programas y políticas gubernamentales. Este artículo, comprendiendo esta coyuntura y debatiendo el concepto de educación integral en Brasil, busca analizar como este concepto es comprendido actualmente y cuanto él puede contribuir (o no) para el desarrollo de la democracia en el país. Para hacerlo, utiliza un diseño metodológico documental, con base en documentos oficiales y estudios académicos. Así, realiza un largo debate al respecto de las divergentes concepciones de educación integral en disputa en el actual contexto educacional brasileño y sus influencias en las políticas del Gobierno Federal del país – en especial con el *Programa Más Educación* y el *Plano Nacional de Educación 2014-2024*. Las conclusiones alcanzadas parecen revelar que, con rodeos de Neoliberalismo, Tercera Vía y evidentes influencias de directrices de organizaciones y acuerdos internacionales, la propuesta de educación integral contemporánea indica para el refuerzo de la ampliación del alejamiento entre las diferentes clases sociales. Sin embargo, es también posible identificar como en la actualidad se ha utilizado la educación como herramienta importante para la estructuración hegemónica en las sociedades, manifestando cuanto necesitamos superar la concepción social y política dominante.

**Palabras clave:** educación integral; educación y democrática; Neoliberalismo y Tercera Vía

## Abstract

Nowadays we live in a political, economic and social context, of a great exchange between the countries. In Brazil and in some nations of Latin America, international influences are easily noticeable in programs and Government policies. This article, understanding this situation and debating the concept of integral education in Brazil, search analyze how such a concept is understood today and how much he can contribute (or not) for the development of democracy in the country. Therefore, use a theoretical research methods, based on official documents and academic studies. Thus, performs an intense debate regarding the divergent conceptions of integral education in dispute in the current Brazilian educational context and their influence in the Federal Government's policies in the country – especially the More Education Program and the National Education Plan 2014-2024. The conclusions reached have helped to identify how with contours of Neoliberalism, Third Way and clear influences of international organizations and agreements guidelines, the proposal for integral education contemporary points to reinforce an enlargement of the clearance between the different social classes. Nevertheless, it's too possible identify how education has been used as an important tool for the social hegemonic organization, demonstrating how much we need to overcome the dominant social and political conception.

**Key-words:** integral education; education and democracy; Neoliberalism and Third Way

## Introdução

Desde o último século, diversos países da América Latina vivenciaram diferentes e significativas mudanças políticas. Nesse contexto, evidentemente no Brasil a história não é muito diferente. Há pouco mais de cem anos o país deixou de ser império, constituindo a Primeira República (1889-1930); passou pela Era Vargas e Estado Novo (1930-1945); ingressou na República Populista (1945-1964); sofreu com um golpe de Estado, tornando-se uma ditadura militar (1964-1985); até que, consolidado com a Constituição Federal de 1988, chegamos ao atual regime político.

Este caminho sinuoso, atrelado a outros fatores históricos, contribuem para que hoje o país tenha uma ainda jovem democracia, e, por conseguinte, seja uma nação marcada por legítimas contradições sociais. É importante termos e mente que a fortificação das desigualdades e mesmo as diversas mudanças políticas que ocorreram no Brasil - e não apenas neste país, mas em boa parte da América Latina, sobretudo desde o último século -, se inserem numa conjuntura política, econômica e social global, isto é, o capitalismo.

Neste cenário de constantes mudanças, desde os anos 1980, se exige uma grande reestruturação político e social, proveniente do cenário capitalista globalizado cada vez mais fortificado, que, a partir de ações legislativas, possibilitou uma maior liberdade do capital, o que fez submeter também políticas sociais a estes novos arranjos. Na virada das décadas 1980 para 1990 isso se tornou mais forte e perceptível não só no Brasil, mas globalmente, sobretudo com o Consenso de Washington<sup>2</sup>. Esta transformação da ordem política, de predominância neoliberal, não foi, porém, natural, mas sim estruturada pela ordem do capital, já que foi justamente a crise estrutural do capitalismo que guiou às ideologias neoliberais. É

---

<sup>2</sup> Em 1989, o Consenso de Washington foi formulado por economistas e instituições como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI). O tratado estimulou políticas econômicas voltadas a América-Latina, o que veio a resultar em diversas políticas neoliberais realizadas no continente.

desse contexto metamorfoseado que surgem concepções de “fim das utopias”. Tais conjunturas não só mascaram o poder de camuflagem que tem o capital, como também carregaram consigo certa função conformadora, pois, como ainda salienta Alcântara, “os acontecimentos de 1989-91 certamente corroboraram para ‘acentuar as mudanças nas relações econômicas e políticas entre o capital e trabalho’, como também para implantar a ideia da vitória do mercado, do seu caráter inexorável”<sup>3</sup>.

Inserida nesta contextualização desigual do mundo capitalista, a educação brasileira dos dias atuais obviamente se encontra imersa nesse contexto. E ao mesmo tempo em que ocorrem compreensões de fracasso do papel escolar, por muitas vezes ela é também tomada por certo tom de salvacionismo sobre as mazelas de nossas sociedades. Acredito que a educação de fato possa ser ferramenta imprescindível para toda e qualquer transformação social almejada sob o foco de uma utopia plenamente democrática; contudo, creio também ser necessária cautela no momento de se afirmar qualquer posicionamento referente ao salvacionismo (ou culpabilização) da escola, pois ela está imersa num meio social e, simultaneamente, é parte ativa e receptora de influências deste.

Tendo a escola como parte fundamental para uma consolidação democrática, é a educação integral que surge para contribuir à tais possíveis avanços democráticos no atual cenário político e social brasileiro. Por outro lado, cabe-nos questionar qual é esta educação integral questionada e perspectivada? Além disso, ela poderia contribuir de fato para um avanço na ainda juvenil democracia do país?

Antes de responder tais indagações, porém, ainda introdutoriamente, mostra-se importante iniciar o debate proposto com algumas ponderações, por isso na sequencia traço breves reflexões acerca dos conceitos de educação integral e abordo considerações a respeito de políticas Neoliberais e da Terceira Via. Tais esclarecimentos serão de grande valia para o desenvolvimento do texto.

---

<sup>3</sup> ALCÂNTARA, Alzira Batalha, “O Conceito de participação na política educacional sob a mundialização do capital”, in *Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, Passado e Presente*, 24 a 28 de agosto de 2015, p. 24.

Posteriormente, o debate se aprofunda a respeito da concepção contemporânea de educação integral – contraposta pela vertente socioistórica –, apresentando como se sustenta conceitual e intelectualmente esta concepção. Por fim, a culminância se dá com o diálogo desta vertente contemporânea com as normatizações oficiais da política educacional brasileira.

### **Breve reflexão sobre o conceito de educação integral**

Antes de aprofundarmos acerca dos questionamentos trazidos acima, é imprescindível uma breve introdução sobre o que se refere o conceito de educação integral. Como contribui Paro<sup>4</sup>, ou a educação é integral, ou não a podemos chamá-la de educação. Mantenho acordo com o autor. Principalmente quando ele aponta que, pelo senso comum, nos dias de hoje a educação no Brasil muitas vezes é entendida como "alguém que sabe ensina a alguém que não sabe". E a educação é, ou melhor, deve estar, para muito além dessa compreensão. Então, a educação integral surge como um conceito para firmar uma concepção educacional muito além do que vem sendo argumentado pelo senso comum. Mas do que se trata exatamente esta educação integral?

Como aprofundado em Sousa<sup>5</sup>, o conceito em questão surge durante o século XVIII, em meio às fundamentações socialistas, sobretudo anarquistas. Como uma concepção ideológica que se contrapunha ao crescente ideário capitalista embasado pelo liberalismo, a educação integral não se fundamenta como uma proposta educacional neutra. Ela se torna uma ferramenta fundamental para a superação da divisão social entre classes, sob tutela de um Estado burguês e autoritário. Com ela, os conhecimentos historicamente alcançados pelo homem se tornam inteiramente ligados, não se perspectivando a fragmentação deste em disciplinas isoladas. Assim,

---

<sup>4</sup> PARO, Vitor, "Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade", in Lígia Martha COELHO, *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*, Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009.

<sup>5</sup> SOUSA, Gustavo. *Educação Integral: percursos e ideais sobre formação humana*, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

a formação intelectual, física, moral, psicológica, afetiva e para o trabalho (de forma crítica) se tornam igualmente importantes. Em outras palavras, com uma educação integral, propõe-se uma formação multidimensional, onde todas as suas potencialidades são relevantes para uma ação crítica e revolucionária na sociedade em que está inserido.

Esta compreensão, porém, chega aos dias atuais com divergentes concepções de execução dela, sendo compreendida ao menos por duas grandes visões de educação integral: as vertentes socioistórica e a contemporânea.

Em linhas breves, a primeira tem como base reflexões socialistas sumariamente abordadas acima. É socioistórica porque se fundamenta nos conhecimentos historicamente alcançados pelo homem, compreendendo o indivíduo como um ser histórico e entende a escola como uma instituição revolucionária na sociedade. Esta concepção abarca a necessidade de compreensão de uma educação multidimensional, onde nenhuma potencialidade é menos importante do que outra, trazendo a importância de um pensamento interdisciplinar. A busca dessa proposta é de que ela seja igualitária em sua oferta, alvitando sua universalização.

Por outro lado, a educação integral contemporânea leva esse nome por ser uma proposta educacional amplamente difundida nos últimos anos no Brasil, por meio de instituições da sociedade civil, intelectuais orgânicos e mesmo normatizações governamentais, defendendo que se mostra hoje necessária uma diferenciada perspectiva de compreensão educacional, própria para a contemporaneidade. Nesta proposição, a escola torna-se uma mera articuladora de tempo e espaço educativo, já que entende que toda a sociedade educa. Esta visão, porém, entende que tais perspectivas sejam direcionadas principalmente para aqueles indivíduos oriundos de situação de vulnerabilidade social.

E é justamente esta vertente contemporânea que busco apresentar e questionar adiante, pois parece mostrar-se para muito além de uma "simples" e nova

proposta de educação integral. Por hora, é necessário antes traçar algumas reflexões sobre a história da educação brasileira.

### **Considerações sobre políticas Neoliberais e da Terceira Via**

Como destacado anteriormente, desde os anos de 1980, globalmente se perspectiva uma nova estruturação política e econômica. Neste contexto, houve o surgimento de uma suposta crise de escassez financeira do Estado, atrelado a uma nova questão social principiada com os chamados novos tempos. Tal questão social, porém, nunca deixou de ser aquela gerada pelas lutas de classes. Percebendo a “incapacidade” do Estado em suprir a crise econômica, o ideário neoliberal visou à reconstituição do mercado; daí vem a diminuição ou mesmo a exclusão do Estado na intervenção de ordem social; por sua vez, o próprio mercado assume a regulação e a legitimação social. E isto é o mais puro *neoliberalismo*: o Estado dando liberdade à força do capital, ao mercado. A universalização de direitos, por seu turno, ganha contornos de focalização de medidas sociais realizadas pela “solidariedade social”. A quem não pode pagar, restam os serviços “gratuitos” e os supracitados filantrópicos<sup>6</sup>.

As instituições do terceiro setor – isto é, instituições da sociedade civil –, que solidárias, passam a agir em “parceria” com o Estado, não se sustentam sozinhas. Nestes casos, apenas o fazem quando há transferência dos fundos públicos para subsidiar o mínimo funcionamento destas instituições.

As instrumentalizações realizadas no cenário político neoliberal tendem a tomar a sociedade civil com certo tom de harmonia e apaziguamento. Conforme Motta<sup>7</sup>, a cultura organizacional que se criou a partir dos anos 1990, correspondente a responsabilidade social e investimento social privado, estando de acordo com agências multilaterais internacionais, foi posto em prática não só por essas agências,

---

<sup>6</sup> MONTAÑO, Carlos, “O projeto neoliberal de resposta à ‘questão social’ e a funcionalidade do ‘terceiro setor’”, in *Revista Lutas Sociais*, 2002 v. 8.

<sup>7</sup> MOTTA, Vânia, “Investimento social privado em educação: desmonte do caráter público da educação”, in *Jornada do HISTEDBR*, 18 a 21 de julho de 2014.

com também por Organizações Não-Governamentais (ONGs), empresas e instituições, fundações ou outras organizações da sociedade civil. E assim, atualmente, no campo da educação, nota-se um forte viés de “parcerias” e investimentos, ou ainda, de terceirizações de atividades que deveriam caber às instâncias públicas de educação.

A contemporânea relação de educação atrelada ao desenvolvimento social – baseado na tríade prosperidade econômica, qualidade ambiental e promoção de justiça social – integra as concepções de capital social e capital humano à escola atual. A máxima desses ideais é a aproximação da ação do Estado em “conjunto” com a sociedade civil, mais precisamente ao bloco corporativo, empresarial, rumo ao desmonte da educação pública.

Porém, as conjunturas políticas incorporadas no cenário brasileiro a partir dos anos 1990, de orientação neoliberal, estão embasadas nas concepções da chamada Terceira Via, pois o Estado não se torna mínimo – tampouco se torna máximo; ele se converte num parceiro do terceiro setor. A lógica conceitual que embasa essa estrutura de pensamento político é justamente a concepção de “fim” de uma era e “início” de um novo mundo, reestruturado durante a última década deste século por conta da não precisão do neoliberalismo em resolver determinadas problemáticas sociais. A sociedade civil se torna, assim, uma só “entidade”, passando-se a uma concepção “contemporânea” de sociedade em que a divisão entre socialistas e capitalistas é coisa do passado. Portanto, esta sociedade civil se torna ativa na interação com o Estado. Como destacam os autores, a função do Estado se torna, assim, a de *“administrar os riscos sociais, financeiros e ambientais; induzir o desenvolvimento econômico; organizar uma ‘sociedade do bem-estar’ (a sociedade civil ativa) e produzir uma nova sociabilidade comprometida com a renovação da cultura cívica da sociedade, a partir de uma arena social e política mais ampla”*<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> MARTINS, André *et al.*, *Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia*, in Lúcia NEVES, *Direita para o social e esquerda para o capital*. São Paulo, Xamã, 2010, p. 143.

No ativismo da sociedade civil, ela se torna protagonista do quefazer para o fortalecimento da coesão social. Como elucidam Falleiros, Pronko e Oliveira<sup>9</sup>, “a doutrina neoliberal e a Terceira Via, a despeito de concordarem no diagnóstico de que o culpado da crise é o Estado, defendem distintas estratégias para sua superação. Nos dois casos, o Estado deixa de ser o responsável direto pela execução das políticas sociais, mas, enquanto o neoliberalismo defende a privatização e passa essa responsabilidade para o mercado, a Terceira Via repassa a responsabilidade para organizações da sociedade civil, criando o conceito de “público não-estatal”, na passagem de um Estado de bem-estar social para uma sociedade de bem-estar social”.

Pela ordem do capital, se abriram as brechas para os acordos e participações “eficientes” de organizações da sociedade civil, como uma interessante resposta a cobranças dela própria. O Estado não esconde o seu papel social, mas delega algumas de suas atribuições a sociedade civil, que se torna responsável por ações promotoras de coesão social. Por isso, o Estado se torna “parceiro” dessas instituições. O imaginário de autonomia, estimulado pelos incentivos de empreendedorismo, corroboram com o ideal de apaziguamento das lutas de classes ainda existentes na sociedades.

Tais mudanças, não foram orquestradas somente por governos locais, mas fundamentalmente por intelectuais orgânicos (nacionais e internacionais), ligados ao capital, membros das classes dominantes e embasados nessa lógica, que, com as forças de suas próprias organizações, tiveram alcance aos níveis altos de governo e puderam, assim, interferir em seu ordenamento – de forma especialmente forte na América Latina. Como mostra Libâneo<sup>10</sup>, na educação, a partir dos anos 1980, é possível perceber a presença de inúmeras políticas para seu desenvolvimento, cujas

---

<sup>9</sup> FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela e OLIVEIRA, Maria Teresa, *Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia*, in: Lúcia NEVES, *Direita para o social e esquerda para o capital*, São Paulo, Xamã, 2010, p. 11.

<sup>10</sup> LIBÂNEO, José, “Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?”, in, Valdeniza BARRA, *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*, Goiânia, CEGRAF, 2014.

bases fundamentam-se justamente em documentos oriundos agências multilaterais – tais como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – e acordos internacionais – como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), a Conferência de Cúpula (Nova Delhi, 1993) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos (Dakar, 2000). Todo esse movimento, portanto, corresponde a uma internacionalização das políticas educacionais.

Por fim, é no mesmo sentido que destaco a significativa sustentação feita por Martins e Neves, quando refletiam a respeito dos intelectuais orgânicos da nova conjuntura político e social, que culmina na atual fase da pedagogia da hegemonia: *“Tais ações de reeducação escolar e política dos intelectuais orgânicos das classes dominantes no mundo contemporâneo, implementadas por governos e pelas várias frações da burguesia com vistas a construir internacionalmente um novo padrão de sociabilidade, são responsáveis pela repolitização da política no mundo nos dias de hoje. (...) ao reduzir os níveis de consciência política coletiva das várias frações de classe trabalhadora, impulsiona seus intelectuais coletivos a pautarem suas agendas políticas por demandas que (...) mantêm praticamente inalteradas as relações de exploração e de expropriação concernentes às relações sociais capitalistas”*<sup>11</sup>.

As reflexões iniciadas aqui se mostrarão como base para o decorrer deste ensaio. Elas dialogam com uma concepção de educação integral que vem sendo difundida na contemporaneidade. A partir disso, na sequência do presente texto farei as normatizações do Estado brasileiro que dialogam e indicam ordenamentos sobre a questão da educação integral no país.

---

<sup>11</sup> MARTINS, André e NEVES, Lúcia, “A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos”, in, Lúcia NEVES, *Direita para o social e esquerda para o capital*, São Paulo, Xamã, 2010, p. 37-38.

## A escola com base na compreensão contemporânea de educação integral

No Brasil de hoje, como mostra Lúgia Martha Coelho<sup>12</sup>, a educação integral pode ser entendida por duas vertentes: a socioistórica e a contemporânea. Ao entender a educação integral como um conceito oriundo do socialismo, se pode compreender também o ser humano como ser histórico, que recebe influências e, ao mesmo tempo, é protagonista dessa história. À escola, por sua vez, cabe trabalhar com tal historicidade do indivíduo e ofertar uma formação mais ampla possível. Ou seja, demonstra não só um respeito ao desenvolvimento do conhecimento humano, como também dá relevância a eles, pondo a escola como uma instituição formal, que tem uma intencionalidade própria, com seu contexto social. E tal leitura corresponde à concepção socioistórica.

Entretanto, nem toda a visão sobre educação integral se acerca da socioistórica. E o que proponho neste momento é, portanto, realizar um diálogo sobre as diferentes concepções de educação integral. Início, então, com a perspectiva defendida por alguns autores, percepções estas que identifico como sendo contemporânea. Para Guará, *“a concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação”*<sup>13</sup>. Continuando seu pensamento, a autora defende ainda que as bases para esta formação integral estão contidas justamente no cotidiano do aluno e, deste modo, a escola deve realizar diálogo com outras instituições socializadoras e educadoras. Partindo de uma compreensão semelhante, Faria argumenta que na atualidade, ou seja, o “novo mundo”, a escola pública não tem mais condições de arcar sozinha com a educação das crianças e dos adolescentes. Por isso, *“a essência dessa proposta parte do princípio de que, para garantir a educação básica de qualidade, é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende fundamentalmente a relação da aprendizagem das*

<sup>12</sup> COELHO, Lúgia Martha, *“História(s) da educação integral”*, in *Em Aberto*, 2009, v. 22, n. 80.

<sup>13</sup> GUARÁ, Isa, *“É imprescindível educar integralmente”*, in *Cadernos CENPEC*, 2006, n. 2, p. 16.

*crianças e dos adolescentes com a sua vida e com a vida da comunidade*”<sup>14</sup>.

Gadotti<sup>15</sup> também afirma que a escola não é a única instituição que pode prover uma educação integral, pois esta não se confunde com escolarização. O autor afirma ainda que o tempo integral não pode ser confundido com a educação integral, mas reconhece que ultimamente este tempo tem se estreitado, visto que nas atuais “*sociedade do conhecimento*” e “*sociedade da informação*”, estes/as conhecimentos/informações estão retidos a uma parcela, a chamada “*sociedade aprendente*”; com efeito, ratifica ainda que além da escola, instituições como empresas, a família e o próprio espaço escolar são espaços educativos.

Com as argumentações trazidas neste primeiro momento, é possível destacar que na visão contemporânea, a educação integral está intimamente ligada à questão da utilização de territórios e espaços extraescolares, pois ela já não consegue dar conta da formação mais completa do ser humano, visto que esta só é possível quando para além da escola. Deste modo, a aproximação com instituições e organizações da sociedade civil, usufruindo dos territórios da cidade, sagra-se como algo fulcral para esta concepção de formação integral, sendo a escola merca articuladora desses espaços. Tal tipo de afirmativa minimiza o papel da escola, deslegitimando-a como uma possível instituição transformadora da sociedade. Tirando-lhe este papel, a atribuição passa às instituições privadas e a própria sociedade civil. Consequentemente, é possível analisar que a formação integral quase que se acerca de uma educação informal, o que não é função da escola.

Ademais, é necessário refletir que todos os espaços das cidades são marcados por disputas e que, portanto, estão conexos ideologicamente pelas lutas de classes. Por consequência, os espaços e instituições podem sim educar: tanto para emancipar, quanto para conformar, dependendo de como se fazem as

---

<sup>14</sup> FARIA, Ana Beatriz, “*Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos*”, in *Em Aberto*, 2012, v. 25, n. 88, p. 105.

<sup>15</sup> GADOTTI, Moacir, *Educação integral no Brasil: inovações em processo*, São Paulo, Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

aproximações. Como já refletiram Freire<sup>16</sup> e Saviani<sup>17</sup>, a educação escolar deve sempre estar ligada com a sociedade que a cerca, afinal, uma está indissociavelmente conectada à outra. É necessário ler a sociedade criticamente, inclusive suas entrelinhas, para poder interferir na realidade desigual que ela apresenta. Todavia, como também salientaram estes autores, o educar da escola exige sistematização; esta, claro, pensada pedagogicamente por todo o corpo técnico que a executa na escola, isto é, aqueles profissionais preparados para desempenhar a educação escolar.

O modo de compreender a educação integral contemporaneamente é fruto de mudanças conceituais de nível internacional e modificam o modo como se concebe a escola e sua função na contemporaneidade. Tais mudanças inscrevem-se nas reflexões das “necessárias mudanças” conceituais à escola dos “novos tempos”, o que nos faz compreender esta concepção de educação integral como contemporânea.

Tal vertente, que traz a necessidade de dialogar com os territórios que cercam a escola, avança ainda na questão da utilização dos espaços da cidade. Gadotti<sup>18</sup>, entendendo que “*a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências*”. Por isso, ainda segundo o autor, ONGs e movimentos sociais podem contribuir para tal desenvolvimento.

Partindo de linha de concepção semelhante, Guará assegura que as organizações sociais têm forte ligação com a comunidade e que, deste modo, possibilitam “*responder rapidamente às necessidades emergentes de proteção social*”<sup>19</sup>. Para a autora, por estas instituições não terem um compromisso curricular ou acadêmico, suas iniciativas podem conhecer inovações metodológicas ou atender

---

<sup>16</sup> FREIRE, Paulo, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

<sup>17</sup> SAVIANI, Dermeval, *Escola e Democracia*, São Paulo, Cortez, 1989.

<sup>18</sup> GADOTTI, Moacir, *Educação integral no Brasil...*, op. cit., p. 21.

<sup>19</sup> GUARÁ, Isa, “*É imprescindível educar...*”, op. cit., p. 23.

interesses da particularidade dos grupos sociais, ou seja, aproximar-se da realidade do contexto do aluno. Afinal, somente com a junção ou a aproximação da escola com tais organizações pode-se chegar à educação integral.

Leclerc e Moll entendem a educação integral como prática de uma educação popular. Em outro estudo, as autoras afirmam que a escola deve ser o *lócus* articulador dos saberes, em favor da visão de cidade educadora e território educativo. Trata-se de uma rede de cooperação social, que articula organizações comunitárias e diversos sujeitos desses saberes, *“que desejam tomar parte nos processos educativos das novas gerações, sem que isso signifique que a escola e os profissionais de educação percam a centralidade de sua ação na educação das novas gerações”*<sup>20</sup>.

Ana Beatriz Faria também endossa que a educação vinculada com o território é algo basal, pois ele é intencionalmente educador, visto que é um lugar de vida e de relações. É nesta lógica que, segundo a autora, para se alcançar uma educação integral, a escola precisa aumentar tempo e espaço, partindo para o território de todas as cidades, associando à escola o conceito de cidade educadora, visto que é na cidade é onde se encontram as oportunidades de experiências significativas para as novas gerações em todas as esferas de vida<sup>21</sup>.

A defesa da utilização do território é realizada ainda por Setubal e Carvalho, quando corroboram que *“a escola deve buscar e dialogar com um conhecimento mais denso que circula em seu território de ação”*<sup>22</sup>. As autoras entendem que esse processo pode resultar em aprendizados mais significativos, justamente por se basearem nas relações que os alunos fazem com seu cotidiano.

---

<sup>20</sup> MOLL, Jaqueline e LECLERC, Gesuína, *“Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais”*, in *Revista Retratos da Escola*, 2013, v. 7, n. 13, p. 299.

<sup>21</sup> FARIA, Ana Beatriz, *“Por outras referências...”*, *op. cit.*

<sup>22</sup> SETUBAL, Maria Alice e CARVALHO, Maria, *“Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil”*, in *Em Aberto*, 2012, v. 25, n. 88, p. 118.

Por outro lado, a territorialização corresponde à articulação política entre a sociedade e o Estado e os agentes privados e públicos. No caso da execução das políticas públicas da educação, isto *“implica a apropriação e o uso de diversos espaços sociais, como as políticas de saúde, assistência social, as ações de mobilização para participação na escola de empresas, famílias, integrantes da sociedade civil, ações socioeducativas envolvendo a comunidade, os espaços públicos, etc.”*<sup>23</sup>. É justamente a educação integral de compreensão contemporânea que abraça esta territorialização, sintetizada na responsabilidade mútua dos setores privados e público.

Pode-se perceber, como fazem também Silva e Silva, que há uma significativa mudança no modo de se interpretar a educação integral e(m) tempo integral na história da educação brasileira. Num primeiro momento ela esteve centrada na concepção de espaços escolares amplos, que exigiam um largo financiamento. Contudo, num *“contexto de redução dos gastos ditados por um Estado neoliberal, esse caminho seria um verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico. Nesse sentido, entra em cena mais um movimento de ampliação/flexibilização do ‘espaço educativo’.* Cai bem, portanto, a solução de flexibilização dos espaços escolares, com o apoio das *‘redes sociais’ e da ‘sociedade civil’, sob a insígnia teórica de valorizar a ‘diversidade’, porém representando mais uma forma de ‘economia de presença’ do Estado*<sup>24</sup>.

Creio ser necessário realizar o destaque a respeito do que venho tratando neste ensaio, ou seja, a educação escolar. Nesse sentido, como comentei acima, a centralidade do trabalho pedagógico deve se dar no interior da instituição escola. De fato, todos os espaços educam e a educação se dá em todo o lugar, como argumentaram alguns autores comentados até aqui, mas este conhecimento do cotidiano não pode ser confundido com o conhecimento sistematizado,

---

<sup>23</sup> LIBÂNEO, José, *“Escola de tempo integral...”*, op. cit., p. 12.

<sup>24</sup> SILVA, Jamerson e SILVA, Katharine. *“A hegemonia as avessas no Programa Mais Educação”*, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)*, 2013, v. 94, n. 238, p. 711.

historicamente construído pela humanidade e que deve ser trabalhado na escola, que tem sua intencionalidade curricular. Conhecimento este que deve sim dialogar com a realidade do aluno, mas como forma de mediação no interior da prática social, pois a escola tem o dever de efetivar o *“processo de aquisição das formas sistemáticas de conhecimento e de expressão cultural”*<sup>25</sup>. Assim, o conhecimento do cotidiano, isto é, do senso comum, não é o único conhecimento que deve envolver a ação pedagógica da escola.

Portanto, podemos sim partir da realidade dos educandos, porém o conhecimento não pode limitar-se a isso, já que ao restringir-se a tais conhecimentos do cotidiano, a oferta educacional permanecerá estagnada na desigualdade existente entre as classes sociais. É importante destacar a ressalva feita por Jacqueline Moll e Gesuína Leclerc, pois a centralização do trabalho pedagógico deve estar na escola. Em contrapartida, como adverte Coelho, na atualidade se percebem *“projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente”*<sup>26</sup>.

Assim, a integração com a cidade vai além da utilização dos espaços públicos e inscreve-se também na articulação com organizações da sociedade civil. Apesar de proporem-se a contribuir com uma dita melhora na qualidade da educação, tal proposição pode não ser verificada, por exemplo, na melhoria dos resultados educacionais. Não se trata aqui de negar apoios de instituições extraescolares, mas questionar se estas realmente contribuirão com a escola, visto que tais iniciativas de parcerias podem desarticular seu papel pedagógico. Conforme afirma Ana Maria

---

<sup>25</sup> SAVIANI, Dermeval, “A Pedagogia histórico-crítica”, in *Revista Binacional Brasil Argentina*, 2014, v. 3, n. 2, p. 32.

<sup>26</sup> COELHO, Lígia Martha, “História(s) da educação...”, *op. cit.*, p. 94.

Cavaliere sobre este ponto, “*ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação*”<sup>27</sup>.

O que venho tratando desde o início deste ensaio é a educação formal e curricular; executada no âmbito da escola. Como sugere o próprio nome, a educação escolar deve ter como foco a escola. Não estou, com isso, afirmando que os estudantes não devam ser levados pela própria escola a frequentar museus, acompanhar peças de teatro ou utilizar outros elementos de seu contexto social no processo pedagógico, por exemplo. Em oposto, isso é imprescindível, pois se utiliza o meio social para apreender mais sobre ele, avançar e intervir no mesmo. Do que faço ressalva é com a secundarização do trabalho pedagógico.

Cada vez mais parece se permitir o trabalho de diversas instituições privadas no interior da escola, interferindo, agindo ou sobrepondo-se ao cerne das ações escolares. Aparenta ser por razão da percepção de uma dita “incapacidade” da escola pública de prover uma educação “de qualidade” que se propõe a entrada de ONGs, institutos, fundações e etc. no interior dela, pois tais organizações (da “sociedade civil”) parecem carregar consigo certo tom de “salvacionismo”; não apenas no que corresponde à educação integral e(m) tempo integral, como também em uma gama de atividades pedagógicas.

Há de se destacar ainda que trazer quaisquer membros da comunidade para a execução do trabalho pedagógico na escola ou sob responsabilidade dela, como argumentaram Jaqueline Moll e Gesuína Leclerc, pode ser interessante no sentido de possibilitar a construção de conhecimentos. Contudo, ter um trabalho centrado e desenvolvido por estes pode trazer uma problemática pela não formação destes indivíduos para tal trabalho, como também pela compreensão de que qualquer pessoa pode cumprir o papel de professor, desvalorizando assim a profissão. Sobre esta questão, fico com Arce, que destacou que o movimento de convocação de

---

<sup>27</sup> CAVALIERE, Ana Maria. “*Escolas de tempo integral versus aluno de tempo integral*”, in *Em Aberto*, 2009, v. 22, n. 80, p. 61.

voluntários e pessoas “bem intencionadas” com a educação foi intensificado desde o final dos anos 1990, quando se iniciaram as campanhas de participação voluntária no Brasil e inquietou com a seguinte questão: *“Clama-se por mais pessoas dedicadas (...) para que o professor possa dividir esse trabalho lindo que ele e todo o corpo técnico da escola realizam. A instituição educacional escola torna-se o lugar onde qualquer pessoa de boa vontade pode atuar”*<sup>28</sup>.

A justificativa de se utilizarem estas parcerias público-privadas se dá porque as instituições da sociedade civil estariam mais próximas da realidade das comunidades, possibilitando atuar por sobre as necessidades reais destas, em detrimento da ação do Estado que não estaria sendo eficiente nesta tarefa. Tal fala parece descrever com precisão o pensamento do projeto educacional defendido por Isa Guará e Moacir Gadotti, que põem as ONGs como salvadoras da democracia e do desenvolvimento social, entendendo que tais instituições de cunho privado podem muito contribuir para o funcionamento da democracia.

Além disso, a tendência de secundarizar a escola denota a contradição vigente na educação. Com isso, ocorre uma tentativa de desvalorização da escola, *“cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade”*<sup>29</sup>.

Ao defenderem a universalização da jornada ampliada, Leclerc e Moll afirmam que *“o desafio da promoção de qualidade da educação, traduzida em educação integral, mantém-se associada diretamente à construção da perspectiva de território educativo como elemento organizador da intersectorialidade entre Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte e outros campos, entre o conjunto das políticas*

---

<sup>28</sup> ARCE, Alessandra, “A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos”, in, Newton DUARTE, *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*, Campinas, Autores Associados, 2000, p. 43.

<sup>29</sup> SAVIANI, Dermeval, *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Campinas, Autores Associados, 2012, p. 84

*públicas, para estabelecer o conceito de integralidade da formação humana*<sup>30</sup>. Assim, a educação integral estaria também em aproximação com os conceitos de proteção integral e inclusão social, embasada em artigos da CF de 1988 e, principalmente, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, parte daí parte a íntima ligação da tríade educação integral, tempo integral e proteção integral/inclusão social. Talvez isso se dê pelo entendimento da autora de que a educação integral deve ser uma mediadora de conflitos e ferramenta para a superação de incoerências sociais.

Setubal e Carvalho trazem que o tempo integral deve ser obrigatório em locais onde a vulnerabilidade social é eminente. Esse tempo precisa ser articulado não apenas com o esforço desempenhado pela escola, como também pelas organizações locais que, dando um ar de busca por equalização das distorções de classe, devem ter como objetivo *“romper as traves da vulnerabilidade social que afetam toda a coletividade”*<sup>31</sup>.

É a partir da compreensão de educação integral e(m) tempo integral que Ana Maria Cavaliere destaca duas possibilidades de compreensão da ampliação do tempo na escola. Se por um lado há o entendimento de *escola em tempo integral*, no qual a ênfase do trabalho pedagógico se sucede com as estruturas escolares, pressupondo o fortalecimento destas unidades, por outro lado está a compreensão de *aluno em tempo integral*, onde a oferta pedagógica age sobre enfoque dos alunos no chamado contraturno escolar, por intermédio de instituições que não as da própria escola. Como coloca a autora, *“a troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao*

---

<sup>30</sup> LECLERC, Gesuína e MOLL, Jaqueline, *“Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?”*, in *Em Aberto*, 2012, v. 25, n. 88, p. 44.

<sup>31</sup> SETUBAL, Maria Alice e CARVALHO, Maria. *“Alguns parâmetros para a...”*, op. cit., p. 119.

*invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação*<sup>32</sup>.

Paro salienta que, ultimamente muito tem se comentado a respeito do tempo integral; o problema é que este tempo tem se constituído em “mais do mesmo”. O autor argumenta que a educação integral é pleonasma e que precisamos pensar uma educação para além da idealizada pelo senso comum. Portanto, não se pode pensar a escola nos moldes como a percebemos hoje e almejar ainda que se estenda o seu tempo diário: *“a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (...) é preciso investir num (...) conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta*<sup>33</sup>.

Além das inquietações trazidas por Cavaliere e Paro, parafraseando Lígia Martha Coelho, o tempo integral e a educação integral não são sinônimos, embora estudos atuais apontem para isso. Na compreensão *contemporânea* de educação integral, onde se fortificam as relações de integração da escola com a cidade que educa, faz com que esta escola assuma funções além das pedagógicas, isto é, de assistência e proteção social. Assim, a autora aponta que no contexto da vertente contemporânea, *“ao propor apoiar e reforçar a ampliação das funções da escola para além daquelas que historicamente a constituíram, a concepção contemporânea pode afastar-se de uma visão mais completa e multidimensional da formação do ser humano, no sentido pedagógico e crítico-emancipador do termo*<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> CAVALIERE, Ana Maria. “Escolas de tempo integral versus...”, *op. cit.*, p. 62.

<sup>33</sup> PARO, Vitor, “Educação integral em...”, *op. cit.*, 2009, p. 18-19.

<sup>34</sup> COELHO, Lígia Martha. “Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares?”, in Lúcia MAURÍCIO, *Tempos e espaços escolares: Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*, Rio de Janeiro, Ponteiro/FAPERJ, 2014, p. 188.

No que se refere ao entendimento de que os estudantes em situação de vulnerabilidade social devem ser o foco de tais iniciativas de educação integral e/ou tempo integral, pode-se considerar que estas medidas compensatórias na educação carregam consigo uma interpretação de função educacional apenas equalizadora, deslegitimando o caráter pedagógico revolucionário. Não se trata de deslegitimar a importância de agir junto das camadas da sociedade menos favorecidas, mas, corresponde a não perder de vista o processo de luta por uma educação de fato democrática, onde as oportunidades sejam verdadeiramente igualitárias e não com intuito de simples equidade. Em outras palavras, não se pode deixar de lado o caráter transformador da escola nem permitir que as medidas compensatórias se solidifiquem e se reconfigurem, geração após geração, não atingindo, portanto, uma plena vivência democrática.

A própria ideia de tempo integral surge como proteção no cenário moderno, já nos anos finais do século XIX. Este tempo era visto como uma proteção da exploração do trabalho, atrelado à perspectiva de formação integral desses indivíduos, embasada naquele momento à formação da lógica industrialista que se instaurava com o cenário capitalista. Parafraseando o autor, por isso era recomendável que as crianças estivessem o dia inteiro nas escolas, locais em que poderiam aprender e ter atividades variadas de lazer e artes<sup>35</sup>.

Seguindo a linha de pensamento contemporânea, para Setubal e Carvalho, uma educação de qualidade correspondente a desenvolver nas futuras gerações indivíduos empreendedores e solidários, numa proposta educacional rica em saberes, que cultive o exercício de valores, afetividade e subjetividade humana. Nesta perspectiva, as autoras concluem que a escola ganha, assim, uma nova função: *“organizar conhecimentos e ampliar oportunidades de aprendizagens espalhadas no cotidiano e em territórios onde circulam seus alunos, firmando-se simultaneamente como um espaço onde os alunos aprendam a estudar e aprendam*

---

<sup>35</sup> LIBÂNEO, José, "Escola de tempo integral...", *op. cit.*

*a trabalhar coletivamente*<sup>36</sup>.

Quem cobiça homens empreendedores? Quais são estes valores? Será que de fato os conhecimentos do senso comum contribuem para uma emancipação humana, isto é, para a educação integral pensada pela escola, que tem sua própria intencionalidade? Creio que estes são questionamentos que devem ser levantados pela sua relevância. É notória a semelhança da fala supracitada com o discurso da educação liberal; em sua origem, este propôs a formação de um homem de negócios; agora, propõe-se o indivíduo empreendedor e solidário. Somando a isso outras questões trabalhadas até aqui, me parece apontar uma compreensão de quais influências ideológicas estão imbricadas na perspectiva contemporânea de educação integral e(m) tempo integral: uma adaptação do “velho” ideário liberal ao “novo” modelo neoliberal e aprimorado em Terceira Via.

### **As correspondências da concepção contemporânea**

A percepção de educação integral que faz da escola uma mera articuladora de saberes, utilizando no chamado contraturno o que se diz ser o tempo integral, as instituições da sociedade civil e os espaços que a comunidade oferta, numa perspectiva de proteção integral/inclusão social, ou seja, a concepção *contemporânea*, é defendida não apenas por autores e pesquisadores, mas também por instituições que executam este trabalho. Um exemplo é o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) – organização da sociedade civil – que, ligado à Fundação Itaú Social<sup>37</sup>, postula que *“na [sua] concepção de educação integral, a escola assume o papel de articuladora e gestora de espaços e tempos. É na escola, ou nas instituições com as quais ela faz parceria(...) É preciso mirar os espaços das escolas e também os de fora dela com*

<sup>36</sup> SETUBAL, Maria Alice e CARVALHO, Maria. *“Alguns parâmetros para a...”*, *op. cit.*, p. 121.

<sup>37</sup> Fundação não governamental ligada ao banco Itaú, mas que age em parceria com o poder público, além do setor privado e outras organizações da sociedade civil (terceiro setor). Segundo a própria organização, atua na perspectiva de formular, implantar e disseminar metodologias para melhoria das políticas públicas educacionais e as propostas desenvolvidas se mostram apoiadas na educação integral. Esta, claro, sob perspectiva da vertente contemporânea.

*outros olhos, potencializar seu uso, refletir acerca do qual infraestrutura é adequada para a ampliação da jornada e quais são os arranjos possíveis a serem feitos*<sup>38</sup>.

A busca por tais espaços extraescolares parece estar em sintonia também com o discurso do UNICEF referente às redes de aprendizagem, que são *“estruturadas como redes e orientadas por um propósito comum – a aprendizagem –, elas trabalham numa dinâmica de troca e fluxo de informações, que gera um clima de compromisso de toda a comunidade com as questões locais e com a qualidade da educação*<sup>39</sup>. A visão do CENPEC e do UNICEF tangenciam-se pela compreensão de que a educação deve estreitar os laços com toda a comunidade, usufruindo de seus diversos espaços e instituições, incorporando seus conhecimentos cotidianos. Após pesquisas realizadas pelo próprio CENPEC, a instituição analisou que tais iniciativas *“apontam forte tendência em articular e gerir as ações dos programas de educação integral conjugando esforços entre secretarias municipais, instituições locais e múltiplas parcerias, que cedem e formam agentes educacionais, além de melhorarem a acessibilidade e a infraestrutura dos bairros*<sup>40</sup>.

Para outra organização, o Instituto Ayrton Senna, para se efetivar uma educação integral, a escola deve deixar de ser uma transmissora de conteúdos e passar a *“preparar os alunos para se inserirem plenamente no mundo do trabalho, da cidadania e das relações sociais”,* já que as demandas para o “novo mundo”, exigem que os seus futuros cidadãos sejam *“conscientes e participativos, trabalhadores éticos e produtivos, seres humanos capazes de fazer boas escolhas e transformar o universo em que vivem*<sup>41</sup>.

Por fim, para o Centro de Referência em Educação Integral, a educação integral deve atender a todas as potencialidades do desenvolvimento humano e se

---

<sup>38</sup> CENPEC, *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade*, São Paulo, CENPEC, 2013, p. 20.

<sup>39</sup> UNICEF, *Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. s/l.: s/d.

<sup>40</sup> CENPEC, *Tendências para a educação integral*, São Paulo, Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011, p. 37.

<sup>41</sup> INSTITUTO AYRTON SENNA. *Educação Integral*. s/d.

dá como processo ao longo da vida. Por isso, para esta instituição, todos são agentes educadores – a escola, a família, a comunidade e a cidade –, o que depende também de uma articulação dentro do próprio poder público, pois “*ela prevê necessariamente a integração e interlocução das agendas, políticas e, na medida do possível, receitas e orçamentos das mais diferentes frentes: esporte, cultura, assistência social, habitação, transportes, planejamento, etc.*”<sup>42</sup>.

As impressões expostas ao longo desta seção sobre a concepção de educação integral *contemporânea*, permitem identificar constantes aproximações com os ideais propostos no movimento das cidades educadoras. Além da Carta das Cidades Educadoras discorrer os vinte princípios para as Cidades Educadoras, aponta ainda que elas devem “*desenvolver uma colaboração bilateral ou multilateral para a troca das suas experiências; num espírito de cooperação apoiar-se-ão mutuamente no que respeitar a projectos de estudo e de investimento, quer directamente, quer como intermediários em organismos internacionais*”<sup>43</sup>.

A referida Carta foi resultado do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras em Barcelona (1990), organizado pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), organismo internacional que congrega governos locais de 478 cidades de 36 países de todo o mundo.

Além das referências encontradas na articulação das Cidades Educadoras, é possível perceber ainda aproximações da concepção *contemporânea* de educação integral com outros organismos internacionais. Embora estes documentos não carreguem consigo o conceito de educação integral, são notórias suas influências na supracitada vertente que tem sido difundida no Brasil. No texto da Conferência de Jomtien (1990), por exemplo, destaco as seguintes passagens:

---

<sup>42</sup> CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Conceito de Educação Integral*. 2015.

<sup>43</sup> CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. *Declaração de Barcelona*. Barcelona, 1990.

- “Se [...] a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais [...]. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores [...] participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica [11º princípio da Conferência];
- A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá [...] de [...] as pessoas aprenderem de fato [...] conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores [...]. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades [artigo 4];
- Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: [...] entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias [artigo 7].”<sup>44</sup>

Já a Declaração de Educação Para Todos, fruto da Cúpula de Dakar, traz que:

- A educação enquanto um direito humano fundamental é [...] um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI [artigo 6];
- Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem (artigo 7-a);
- Assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação (artigo 8-c);
- Baseando-se na evidência acumulada durante as avaliações de EPT [Educação Para Todos] [...] e em estratégias setoriais já existentes, todos os Estados deverão desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação até, no máximo, 2002 [...]. Os planos darão forma e conteúdo para os objetivos e estratégias estabelecidos neste

---

<sup>44</sup> CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, *Declaração mundial sobre educação para todos*, Jomtiem, 1990.

*documento e para os compromissos estabelecidos durante a sucessão de conferências internacionais dos anos 90 (artigo 9)*<sup>45</sup>.

Outros exemplos poderiam ainda ser retirados destes documentos e de outros também oriundos de organismos e declarações internacionais. Mas já com os fragmentos acima expostos, percebe-se a possível associação de pensamento dos autores que defendem uma visão contemporânea de educação integral com as concepções educacionais acolhidas pelos organismos em questão, onde se fazem presentes perspectivas de metas estratégicas para indivíduos em situação de vulnerabilidade, parcerias (articulações ou alianças, como citam) entre Estado e instituições privadas, metas avaliativas e até mesmo a elaboração de planos de educação que abracem as causas das conferências, que, conforme José Libâneo, estão voltadas para o desenvolvimento do indivíduo, para potencializar sua força produtiva. Em síntese, o autor, à luz do pensamento de António Nóvoa, as concepções atuais de educação integral estão além das compreensões originais do conceito, visto que *“as propostas geradas desde o movimento da educação nova, passando pelas políticas dos organismos multilaterais, ambicionam uma educação que apanha não apenas essas dimensões, mas uma socialização plena que atenda e compense carências e necessidades ‘de todos’, ou seja, dos pobres, numa esperada sociedade educativa harmonizada. Essa linguagem identifica o (...) ‘discurso de transbordamento’ da escola, em que a educação integral é fortemente associada à formação da cidadania*<sup>46</sup>.

Percebe-se, portanto, que a concepção *contemporânea* de educação aparece fundamentada em ideais legitimados por organizações internacionais/agências multilaterais – AICE, UNICEF –, além de corroborar com instituições ligadas ao mercado – CENPEC, Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Senna e Cidade Escola Aprendiz –, estruturadas em uma conjuntura de desenvolvimento e fortificação do ideário capitalista globalizado. Mas este debate ainda não se encerra aqui, pois,

<sup>45</sup> CÚPULA DE DAKAR, *Declaração de Dakar. Educação Para Todos*, Dakar, 2000.

<sup>46</sup> LIBÂNEO, José, *“Escola de tempo integral...”*, *op. cit.*, p. 8.

como apresentarei adiante, ele dialoga intimamente também com iniciativas governamentais.

Nas palavras de Coelho, a respeito da vertente socioistórica, *“podemos compreendê-la a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos”*<sup>47</sup> e mantém sua base sobre uma perspectiva de formação humana multidimensional para a construção de uma cidadania crítica e emancipadora, imbuído na compreensão que pressupõe uma luta pela melhora da escola pública de qualidade – estrutural e em prol de seu papel social transformador. Portanto, a educação integral socioistórica é uma vertente crítica desta concepção de formação humana.

Quanto ao outro viés, o da educação integral contemporânea, o entendimento está para além das unidades escolares, com grande ênfase no conhecimento cotidiano; não necessariamente relacionado ao projeto político pedagógico destas. Além disso, muitas vezes, ela está associada a ONGs ou instituições privadas que, em geral, entendem esta concepção educacional com tom de salvacionismo das camadas menos favorecidas da sociedade – visto que os defensores dessa vertente apontam para interferências das entidades do terceiro setor aos sistemas e redes públicas de ensino, os quais não se mostram eficazes na sua função educadora. É nessa perspectiva que trago novamente a fala de Coelho, onde a autora comenta que a visão contemporânea *“traz, em seu bojo, algumas ideias que vem se construindo principalmente ao longo dos séculos XX e XXI, primando por uma visão em que a escola aparece como mais um dos equipamentos educativos, ao lado das cidades ‘que educam’, da integração com outros “serviços”, como os de assistência social, entre outras características”*<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> COELHO, Lígia Martha, *“História(s) da educação...”*, op. cit., p. 93.

<sup>48</sup> COELHO, Lígia Martha. *“Integração escola-território...”*, op. cit., p. 187.

A título de outra consideração, de fato todo indivíduo está inserido em determinado contexto social, pois é um sujeito histórico, recebendo influências de seu meio. Entretanto, falar que este é educado em toda a sociedade merece alguns questionamentos. Primeiro, de qual educação estamos falando? Segundo, compreendendo a sociedade como uma arena de disputas e lutas de classes, quais perspectivas e intenções sociais estão presentes na entrada de instituições (muitas, ligadas ao mercado) na educação – da(s) escola(s) pública(s)? Terceiro, por que a educação em tempo integral é uma primazia para as camadas mais pobres, ou seja, por que há diferenciação, se pensamos num horizonte democrático?

Não perspectivo dar as respostas para tais perguntas, mas trago-as como inquietações. Parece-me necessário que nós, professores e pesquisadores, resgatemos o pensamento do processo pedagógico realizado e centralizado na escola. Como argumenta Duarte, concepções educacionais trazidas na atualidade têm sido marcadas pelas práticas de “aprender a aprender”, que, fazendo o autor analogia com os milagres bíblicos, “*limita-se a multiplicar o mesmo pão e o mesmo peixe que os alunos já consomem na sua vida cotidiana*”<sup>49</sup>. Mas reafirmo que não estou aqui rejeitando a ligação da escola com a comunidade e demais espaços extraescolares (como museus, parques, praças, cinemas, teatros, etc.), pois ela é sim bem-vinda, desde que interajam diretamente com os projetos políticos e pedagógicos da escola, que é uma instituição formal e intencional de ensino. Quanto à articulação com instituições privadas, por sua vez, entendo que deva ser pontual e, novamente, quando for de interesse do projeto escolar, pois tais instituições e organizações carregam consigo ideologias próprias das conjunturas a que são ligadas. Tudo isso para não deixarmos de lado que o projeto de educação integral que defendo aqui, isto é, a vertente socioistórica, pensa a escola como uma instituição transformadora e de ensino formal, que sistematiza o saber historicamente formulado pela humanidade e o coloca em diálogo com a sociedade, como forma de interação com ela própria.

---

<sup>49</sup> DUARTE, Newton, “*Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico*”, in *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 2013, v. 24, n. 1, p. 28.

O que compreendo com a concepção contemporânea é a crescente força do setor privado que abeira-se do setor público, e acaba por fragilizar sua estrutura educacional. Aparenta-me um movimento favorável à manutenção de certa estrutura social baseada não numa dita busca por equidade, mas afirmadora de desigualdades; uma contribuição para as forças dominantes do atual cenário estrutural hierárquico; isto é, uma manutenção hegemônica. Sobre tais compreensões, espero deixar ainda mais claras a seguir, quando apresento o quanto esta visão contemporânea é incorporada nos discursos oficiais do governo brasileiro.

### **Contextualizando as propostas indutoras de políticas de educação integral e de tempo integral no atual cenário educacional brasileiro**

Como já comentado, em 1988 foi promulgada a vigente Constituição Federal (CF) do Brasil. Desde a Carta magna, diversos programas, leis, decretos e planos dialogaram com a temática da educação integral e, principalmente, com o tempo integral. A própria CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de 2007, o Programa Mais Educação (PME) e os Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e 2014-2024 dão arcabouço legal para a efetivação da educação integral no Brasil. Além disso, indicam também para a concepção de tempo integral, que corresponde a uma jornada escolar diária de pelo menos sete horas – sendo que a jornada mínima estipulada por lei no Brasil corresponde a quatro horas.

E visando de fato induzir a consolidação de políticas em tempo integral com perspectivas de educação integral duas das normatizações acima se mostram importantíssimas no cenário educacional brasileiro: o PME e o Plano Nacional de Educação (PNE), que na Meta 6 pôs como alvo a questão de escolas e matrículas em tempo integral nas redes públicas do país. O Programa e o Plano serão, portanto, foco nesta seção.

O PME tratou-se de uma iniciativa do bojo de programas abraçados pelo PDE, vindo do governo federal. Um de seus documentos oficiais indicou como objetivos do Programa: *“contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos”*<sup>50</sup>.

Além disso, segundo o mesmo documento, o PME tem ainda por finalidade apoiar a ampliação de tempo e espaço educativo, por meio da realização de atividades no chamado contraturno escolar. Com isso, o Programa tem por alvo apoiar a ampliação da jornada escolar diária, bem como os espaços educativos, reduzir a evasão escolar, a reprovação, a distorção idade/série e ofertar atendimento especializado as crianças, jovens e adolescentes com necessidades especiais<sup>51</sup>.

Já o Decreto 7.083 de 2010<sup>52</sup>, que dispôs sobre o Programa aponta que os objetivos dele são: (i) formular política nacional de educação básica em tempo integral; (ii) promover o diálogo entre os conhecimentos locais e conteúdos escolares; (iii) favorecer a convivência entre o corpo docente, discente e suas comunidades; (iv) disseminar experiências de educação integral; e (v) convergir programas para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral das escolas. Assim, ele se torna uma estratégia do governo brasileiro para induzir a ampliação da jornada escolar diária e promover a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Ainda com intuito de alargar o tempo diário da escola, outra forte vertente do PME corresponde à questão da possibilidade de se realizar parcerias com

---

<sup>50</sup> BRASIL, *Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007*, Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 26 abr. 2007a.

<sup>51</sup> BRASIL, *Lei n. 11.494, de 20 de julho de 2007*, Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 20 jul. 2007b.

<sup>52</sup> BRASIL. *Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

instituições do terceiro setor, salientada em diversos documentos sobre o Programa.

Diante disso, a perspectiva adotada no PME parte da concepção de aluno em tempo integral, pois o foco da ampliação encontra-se no estudante. A seleção dos alunos é feita por cada unidade escolar. Porém, conforme apresentado pelo Manual Operacional da Educação Integral<sup>53</sup>, preferencialmente devem ser atendidos: (i) estudantes que apresentam defasagem idade/ano; (ii) alunos das séries finais do primeiro e segundo seguimentos do ensino fundamental (4º, 5º, 8º e/ou 9º anos); (iii) estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; e (iv) alunos beneficiários do Programa Bolsa Família<sup>54</sup>.

A centralidade no aluno enfraquece a função da escola, já que a ampliação do tempo se dá centrada em atividades diversas para o indivíduo, podendo elas estarem ou não ligadas ao projeto curricular das instituições e não necessariamente contribuindo para a sua formação integral. Se o objetivo é realizar uma maior aproximação do cotidiano e aspectos culturais dos alunos, isto, de certo modo, pode ser um fator limitador. A ampliação do tempo escolar, tendo como subsídio a utilização de atividades não necessariamente articuladas ao currículo, com “reforço escolar” ou “recreação”, o que pode ocasionar em conhecimentos equivalentemente fragmentados.

Conforme Libâneo, nesse novo enfoque pragmático da educação, os papéis da escola e do próprio ensino passam a ser reduzidos, perspectivando formar indivíduos produtivos e indivíduos que saibam consumir e lidar com novas tecnologias. Ainda de acordo com o autor, essa visão pragmatista, na contemporaneidade, é sustentada pela satisfação de necessidades básicas de aprendizagem e desenvolvimento humano e profissional, de modo que “os *indivíduos*

---

<sup>53</sup> BRASIL, *Manual operacional da educação integral*, Brasília, 2012.

<sup>54</sup> Programa do Governo Federal, lançado em 2003 pelo governo de Luis Inácio Lula da Silva. Afirma-se como um complemento a renda financeira mensal de famílias cuja renda é inferior a R\$ 77,00 ou R\$ 154,00 por pessoa (no segundo caso, se a família for composta por crianças ou adolescentes de até 17 anos). Sagra-se também como um garantidor de direitos das crianças e adolescentes, pois o Programa tem como contrapartida que estes tenham, por exemplo, acesso constante a saúde e frequência escolar.

*sejam responsabilizados pelos seus atos, pois a pobreza, a miséria, a marginalidade social estariam associados à certa incompetência individual das pessoas pobres*<sup>55</sup>.

Ainda na questão da ampliação da jornada escolar diária, como se pôde verificar em estudos analisados até aqui, ela tem aproximação com duas recorrentes justificativas no Brasil: a busca pela melhoria da qualidade do ensino e a proteção do aluno em vulnerabilidade social. Cavaliere também identificou que a questão da proteção social, ou seja, assistencial, tem tido uma referência ampla no debate a respeito do tempo integral no país, que *“vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária*<sup>56</sup>.

Por fim, como ressalta Frigotto, a busca não pode ser simplesmente assistencial, pela inclusão dos “excluídos” ou “menos favorecidos”, mas buscar a emancipação humana. Como traz o autor, *“no plano da luta política, o antônimo da exclusão não é a pura e simples inclusão, já que (...) trata-se de uma inclusão cada vez mais degradada*<sup>57</sup>.

Como trazem Silva e Silva, *“a decisão de retomar o ideal da educação integral no Brasil é contemporânea aos esforços do Estado para a oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza*<sup>58</sup>, cumprindo um papel na questão da vulnerabilidade social, resguardando e educando crianças e adolescentes. No sentido de buscar maior “proteção” daqueles que estão em vulnerabilidade social, trata-se, portanto, de uma tentativa do Estado confluyente com o ideário capitalista da Terceira Via superar a perversa lógica social de desigualdades decorrentes do próprio cenário fortificado pela própria ordem do capital.

---

<sup>55</sup> LIBÂNEO, José, *“Escola de tempo integral...”*, op. cit., p. 13.

<sup>56</sup> CAVALIERE, Ana Maria, *“Tempo de escola e qualidade na educação pública”*, in *Educação e Sociedade*, 2007 v. 28, n. 100 – Especial, p. 1028.

<sup>57</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio, *“Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas”*, in *Cadernos de Educação*, 2010, v. 37, p. 433.

<sup>58</sup> SILVA, Jamerson e SILVA, Katharine, *“A hegemonia as avessas...”*, op. cit., p. 703.

Para cumprir com fins de alargamento do tempo escolar diário, o PME afirma, portanto, a lógica da concepção de educação integral *contemporânea*, pondo que a escolarização ofertada pelo Estado deve ser realizada estreitando os laços com a comunidade, seja por meio da utilização de espaços extraescolares, ou ainda com a utilização de oficinas da comunidade para a realização das atividades de “educação integral”. A utilização de espaços para além dos muros da escola vem ao encontro da perspectiva das Cidades Educadoras. É necessário refletir, porém, que entender que o espaço escolar é toda a cidade, num país como o Brasil, pode corresponder a um esquecimento de que ele é extremamente desigual na oferta de equipamentos públicos. Certamente as ofertas de espaços que “educam” nas metrópoles são diferentes não só daqueles do interior, como também em relação aos das periferias dessas grandes cidades. O que quero chamar a atenção é que a utilização de espaços extraescolares, no caso brasileiro, não pode fechar os olhos para o fato de que em grande parte do país, por vezes a única instituição pública que se faz presente é a própria escola, além do fato de que a realidade dos espaços extraescolares pode ser adversa o bastante para impossibilitar a percepção de que a realidade pode ser diferente daquela com a qual o indivíduo está habituado, desde que nascer; o que pode ocorrer é, nessa lógica, uma formação conformadora.

De fato, como afirmam Moll e Leclerc, *“articular o território à agenda educativa da escola, estimulando percursos que valorizam experiências sociais, permite uma agenda de tempo integral que dialoga com as múltiplas expressões do saber e das práticas populares que atravessam a vida de muitos estudantes e que até então eram aspectos silenciados e ocultados no cotidiano escolar”*<sup>59</sup>.

Porém, reitero: não se trata de negar a utilização de espaços para além dos muros da escola, pois a participação da família e da comunidade, por exemplo, é sim importante. O que não se pode é restringir a escola a essa mera função de “articuladora” de saberes cotidianos, singela “acolhedora” de alunos em situação de

---

<sup>59</sup> LECLERC, Gesuína e MOLL, Jaqueline, *“Educação integral...”*, p. 44.

risco ou afirmar que a “educação integral” está nos saberes *informais* do cotidiano, como se ela fosse apenas uma reorganizadora de experiências. As atividades do "mais tempo na escola" podem, assim, se tornarem grandes improvisações, onde a intencionalidade pedagógica passa a não ocorrer.

Com sua perspectiva de pôr a escola em diálogo com a comunidade, a proposta do PME deixa o ar de ser um programa descentralizador, pelo diálogo proposto com o território. Mas há controvérsias: primeiro que a avaliação do PME é realizada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>60</sup>, segundo que seu financiamento é oriundo também do Governo Federal e terceiro que, para a liberação de tais recursos, é necessária a adesão às propostas do PDE e dos Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação por parte dos entes federativos – o que posteriormente guia ao monitoramento e avaliações realizadas pelo MEC. Portanto, de acordo com Silva e Silva, *“no processo de gestão do programa é o governo federal, influenciado pelas diretrizes dos organismos internacionais, o responsável pelo planejamento e pela deliberação e avaliação da execução do programa em âmbito local. Assim, os instrumentos de controle, próprios das instituições fechadas, não são retirados quando a escola se estende para a comunidade, e sim reconfigurados para controlar o processo dentro e fora da escola, na extensão do território”*<sup>61</sup>.

A organização para atingir os objetivos do PME se dá pela organização de macrocampos específicos e dispostos pela Resolução 34, de 2013. Nesse contexto, um primeiro aspecto é relativo a uma importância inferior dada a estes saberes neles contidos, uma vez que, na maioria dos casos, eles são desarticulados das grades curriculares das escolas. Desta forma, outra contradição se faz presente: embora os

---

<sup>60</sup> O índice atualmente desponta como o principal indicador do Governo Federal para traçar metas, para que estas sejam gradualmente alcançadas por sistemas de ensino públicos do Brasil até 2022. Os resultados do IDEB são divulgados bianualmente (desde 2007) e calculados através do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O sistema de avaliação seria um impulso ao comprometimento dos sistemas de ensino com a melhoria destes indicadores. A perspectiva é de que o Brasil atinja uma média de 6,0 no ano de 2022 – ano do bicentenário da independência do país.

<sup>61</sup> SILVA, Jamerson e SILVA, Katharine, *“A hegemonia as avessas...”*, *op. cit.*, p. 712.

saberes da “comunidade” sejam importantes para o PME e a concepção *contemporânea* de educação integral, estes tomam um tom de segundo plano. Em outras palavras, atividades esportivas, artísticas, midiáticas ou mesmo a iniciação científica são postas separadamente, no contraturno, corroborando com a concepção fragmentária da formação integral da visão contemporânea.

Outro relevante ponto está justamente no “quem trabalha nessas atividades”. Este trabalho deve ser executado por oficinairos ou monitores, que podem ser (preferencialmente) estudantes universitários ou mesmo “*estudantes da EJA e estudantes do ensino médio*”<sup>62</sup>. Todavia, a indicação está distante de ressaltar que este trabalho de monitoria possa ser desempenhado por professores da própria unidade escolar; como ressalta o próprio documento, o professor não deve desempenhar esta função, pois ele não receberá recursos de transporte ou alimentação via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que são direitos de profissionais. Logo, o que se configura com esse oficinairo é que ele é um indivíduo sem vínculo efetivo ou profissional com as instituições escolares ou secretarias de educação. Sua única ligação é, mais precisamente, um termo de adesão como voluntário e o recebimento de uma ajuda de custo – como estipula a Lei nº 9.608<sup>63</sup>, de 1998, que regulamenta o serviço voluntário e ganha legitimidade –, oriunda da própria verba do Programa que chega às escolas. De acordo com Hora, Coelho e Rosa, “*o estudo dos sujeitos em atuação e dos sujeitos em formação bastante significativo, principalmente quando se tem discutido, implantado e implementado projetos de educação integral e(m) tempo integral país afora, que não se dirigem a todos os alunos de uma mesma instituição escolar. Preocupa-nos também o fato dos sujeitos em atuação nessas ações não serem especificamente professores ou profissionais da área de educação. O Programa Mais Educação, de iniciativa do governo federal, é um exemplo de tal política*”<sup>64</sup>.

<sup>62</sup> BRASIL, *Resolução n. 34, de 6 de setembro de 2013*, Brasília, 6 set. 2013.

<sup>63</sup> BRASIL. *Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998*. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 19 de fevereiro de 1998.

<sup>64</sup> HORA, Dayse; COELHO, Lígia Martha; ROSA, Alessandra. “*Organização curricular e escola de tempo integral: precisando um conceito e(m) sua(s) prática(s)*”, in *Revista Teias*, 2015, v. 16, n. 40, p. 156.

É verdade que a disposição aponta para o uso de estagiários ou estudantes de cursos ligados às áreas dos macrocampos, porém nem sempre é o que se verifica. Além do vínculo estreito realizado com as instituições de ensino, a utilização de monitores, embora traga consigo relevantes conhecimentos cotidianos, diminui a importância do papel do professor, pois a concepção de voluntário sugere que qualquer pessoa, independente de seu estudo ou preparação profissional, pode exercer a função de professor, deixando de lado todo o estudo necessário para esta profissão. Ao mesmo tempo, isso diminui também a função do Estado com a educação.

O aprendizado do Artesanato Popular, da Capoeira, do Grafite ou do *Hip Hop*, por exemplo, com suas historicidade e representatividades ressaltada por movimentos sociais de grupos historicamente oprimidos, além da possibilidade de dialogarem com outras áreas do conhecimento sociohistoricamente elaborados pelo homem podem sim, contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo. Contudo, a prática pela prática, realizada pelas oficinas geralmente desarticuladas do currículo escolar, conseguem de fato propiciar uma formação integral dos alunos favorecendo, por conseguinte, uma percepção crítica da realidade, contribuindo à uma formação não fragmentada em “caixas”, como nos dias de hoje? Assim, corroboro com Mól: a questão aqui não está em desconsiderar os significativos saberes que os oficineiros carregam consigo, mas “*responsabilizá-los por um trabalho pedagógico e didático para o qual não possuem formação, pode ser fator de precarização da oferta educativa*”<sup>65</sup>.

Essa valorização de culturas locais está disposta em diversos momentos na Portaria nº 17 de 2007, no Decreto 7.083 de 2010 e em documentos oficiais relacionados ao PME. A fundamentação do diálogo intercultural é oriunda dos pensamentos de Paulo Freire<sup>66</sup> e a “*educação integral está na construção de um*

---

<sup>65</sup> MÓL, Saraa, *Programa Mais Educação: mais de qual educação?*, São João del-Rei, Universidade Federal de São João del-Rei, 2015, p. 65.

<sup>66</sup> É válido destacar que, embora o autor tenha tido um pensamento afinado com a educação popular, em

*instrumento capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da escuta mútua e das trocas capazes de constituir um saber diferenciado*<sup>67</sup>.

Para Gadotti o currículo “*deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos*”<sup>68</sup>. Não nego a importância e relevância dos fatos cotidianos e das expressões culturais. Contudo, não se pode limitar a isso. As realidades dos alunos devem dialogar com as questões didáticas, articulando com os conteúdos e conceitos próprios da educação escolar, pois os próprios conhecimentos do cotidiano são frutos dos conhecimentos historicamente formulados pela humanidade.

A questão da interculturalidade é decorrente das concepções contemporâneas que se arquitetaram desde o início dos anos 1990. As fundamentações do PME, ao partirem da afirmação das diferenças, embora relevantes, acabam por resultar numa visão que pode reduzir a força das desigualdades, o que é próprio da concepção pós-moderna. Preservando a identidade local, o que perpassa não é o fortalecimento dessa cultura local, mas uma transformação de “*valores culturais diversos como único ou principal padrão de verdade, ou seja, o que passa a existir é uma multiplicidade de verdades*”<sup>69</sup>.

O *Manual operacional da educação integral*, o documento oficial federal mais recente de operacionalização da educação integral no país, por meio do PME, indica que ele deve atender escolas municipais, estaduais ou distritais que possuíssem prioritariamente baixo IDEB, unidades que fossem contempladas pelo PDDE/Integral

---

diversos de seus livros é possível destacar que a compreensão de Paulo Freire era de que a educação da escola está muito além do conhecimento popular, pois ela é de uma própria sistematização de saberes, como trouxe em livros como “*Professora sim, tia não*”, “*Política e educação*” e “*Pedagogia da Autonomia*”.

<sup>67</sup> BRASIL, *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*, Brasília, MEC/SECAD, 2009b, p. 17.

<sup>68</sup> GADOTTI, Moacir, *Educação integral no Brasil... op. cit.*, p. 98.

<sup>69</sup> SILVA, Jamerson; SILVA, Katharine, “*Mais Educação: a ‘nova’ Escola Nova*”, In *Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação*, Zaragoza, de 14 a 17 de novembro de 2012.

e escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. Além do processo de seleção das escolas que participam do Programa, ocorre também a seleção dos alunos que ele atende. As escolas que aderem ao PME têm a seu critério a escolha dos discentes a participar das atividades do Programa. Porém, tendo como obrigatoriedade o macrocampo Acompanhamento Pedagógico e a preferência de escolas para as quais se destina o Programa, não é ilógico pensar que este seja direcionado justamente para os estudantes com índices insatisfatórios nas avaliações. O problema não está em dar uma atenção maior a estes estudantes, mas em selecioná-los, discriminá-los, e indicar que, por penalização, devem ficar mais tempo na escola. O PME, dentro de uma concepção de aluno em tempo integral, torna-se um Programa segregador.

De fato o PME dialoga mais intimamente com a concepção de tempo integral. Contudo, este se dá sob a perspectiva de uma educação integral, como destacam vários de seus documentos oficiais. E deste modo, no caso do Mais Educação percebe-se que a concepção de educação integral que o envolve é a contemporânea, que, com a perspectiva central voltada a ampliação da jornada escolar diária, no contraturno, pode acabar por promover conhecimentos fragmentados e desconectados dos projetos político-pedagógicos das escolas.

É válido lembrar ainda que no presente momento o PME anda em aparente hiato. O último repasse de verbas para as escolas ocorreu em 2014 – no próprio sítio oficial do Ministério da Educação só se encontra a adesão para o ano citado. Além disso, para 2016, diante da atual crise econômica que vive o país, o governo já apontou o corte de verbas em 70% para o Programa, o que pode significar uma reestruturação dele. As marcas do PME ressaltadas desde as primeiras publicações oficiais sobre o mesmo é de que ele é uma política indutora de políticas de ampliação da jornada escolar diária para culminar na educação integral. Contraditoriamente, sua proposta não garante as unidades da federação condições objetivas necessárias para o desenvolvimento destas políticas.

Tendo em mente o PME como principal programa em nível federal a tratar da educação em tempo integral, ele pode ser tomado como marco referencial para outras políticas desse pensamento, seja em âmbito local, seja em federal. A Meta 6 do PNE (2014-2024) pretende “*oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica*”<sup>70</sup>. Tal meta, segundo o *Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, a compreensão de tempo integral adotado pelo Plano tem por base o Decreto número 7.083 de 2010. Ou seja, o PNE pauta-se no Mais Educação. Percebe-se já aí uma ligação entre os ambos.

Assim como a CF, a LDB, o PNE (2001-2010)<sup>71</sup>, o FUNDEB e o PDE, o PNE para o decênio 2014-2024, permanece basicamente com as mesmas diretrizes, ou seja: erradicação do analfabetismo, universalização do ensino, melhorar a qualidade educacional, superação das desigualdades nas ofertas, valorização dos profissionais da educação, promoção dos princípios de gestão democrática e financiamento da educação por meio da elevação de percentual vindo do Produto Interno Bruto (PIB). De certa forma, todas as vinte Metas que o PNE traz abrangem suas diretrizes. E justamente inserindo-se nessas diretrizes, vem a Meta 6, que de fato incorpora um grande desafio para o país<sup>72</sup>.

Para alcançar a Meta 6, estratégias foram descritas. Como apresenta a lei que sancionou o Plano, o tempo integral deve ser alcançado por meio de “*atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, (...) de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo*”, como estipulado

---

<sup>70</sup> BRASIL, *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*, Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 26 jun. 2014.

<sup>71</sup> BRASIL, *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*, Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 10 jan. 2001.

<sup>72</sup> SOUSA, Gustavo; ESPÍRITO SANTO, Nathalia e BERNADO, Elisangela, “*A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral*”, in *Eccos Revista Científica*, 2015, n. 37.

na estratégia 6.1. As estratégias 6.7 e 6.8 dialogam com a garantia de que a educação de quilombolas e indígenas, bem como a de pessoas com deficiência ou superdotação tenham também acesso ao tempo integral. A estratégia 6.9 reafirma que o tempo integral deve otimizar o tempo dos educandos *na escola “combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais”*. Por fim, ainda que nas estratégias 6.2 e 6.3 se verifique uma visão de aprimoramento das estruturas escolares para atender o tempo integral e a meta 6.4 perspective a utilização de espaços extraescolares públicos, a meta 6.5 estimula oferecer *“atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino”* e a estratégia 6.6 corrobora com a participação de instituições beneficentes nas atividades de ampliação do tempo escolar. Vale ainda ressaltar que a referida estratégia 6.2, apresenta também que a ampliação do tempo deve ser prioritariamente àquelas comunidade e indivíduos em situação de vulnerabilidade social<sup>73</sup>.

As estratégias da sexta meta, porém, não podem ser vistas como solitárias, embora em alguns momentos elas pareçam não se coadunar. Existem outras 19 metas que a acompanham e dialogam com ela, em uma mútua interdependência. De forma resumida, vê-se que nas metas está presente a preocupação com a garantia do direito à educação e redução das desigualdades congregando a universalização do ensino (metas 1, 2, 3, 4), erradicação do analfabetismo (metas 5 e 9), melhora dos índices de qualidade da educação básica (meta 7), a educação de jovens e adultos e aumento do nível de escolaridade dos adultos (metas 8, 10, 11, 12, 13 e 14), formação e valorização dos profissionais da educação (metas 15, 16, 17 e 18), consolidação da gestão democrática (meta 19) e investimento público mínimo de 10% do PIB a ser alcançado até 2014 (meta 20). Diante das metas sucintamente abordadas, percebe-se o profundo diálogo que todas elas devem ter.

---

<sup>73</sup> BRASIL, *Lei n. 13.005...*, *op. cit.*

A Meta 6 é parte fundamental para os objetivos trazidos nas primeiras metas do Plano. Por outro lado, sua consolidação, depende da efetivação das últimas metas do PNE, como a constituição de um regime de colaboração ou crescimento das verbas para a educação; sem essas operacionalizações, esta meta se tornará extremamente difícil de ser alcançada, pois se refere, como advertiu Dermeval Saviani, a uma tomada de consciência política ainda não verificada no país<sup>74</sup>.

Mas ainda que as metas estipuladas para o PNE 2014-2024 sejam atingidas ao fim do período de vigência do Plano, e, mais precisamente, a sexta meta, é necessário refletir em qual modelo esta educação em tempo integral virá a ser efetivada (ou não). Compreendendo que a perspectiva se pauta justamente na educação em tempo integral pensada pelo PME, percebe-se que o Plano abarca a visão *contemporânea* de educação integral. Com isso, verificam-se suas adaptações ao contexto político atual – e daí decorrem diversos questionamentos anteriormente trazidos.

Como procurei destacar, ampliar o tempo escolar diário carece de questões pertinentes a muito mais do que simplesmente “mais tempo” na escola. Como enfatizaram Hora, Coelho e Rosa, a organização do tempo integral carece de uma diferenciada articulação curricular, espacial e mesmo de concepção de educação por parte dos profissionais dela. Ainda conforme as autoras, deste modo, o tempo integral deve ser contributivo para a superação do conhecimento prévio e do senso comum. Para tal intuito, *“um espaço melhor dividido, mais rico em materiais que criem possibilidades de trabalho educativo diferenciado, pode contribuir para que esse tempo ganhe em qualidade, propiciando experiências de apreensão de conhecimentos mais significativas por parte desses alunos; um tempo em que coabitem práticas pedagógicas integrando conhecimentos e saberes, também possibilita uma apreensão mais significativa; enfim, sujeitos em atuação, compromissados com uma proposta de formação humana mais completa e*

---

<sup>74</sup> SAVIANI, Dermeval, “Política educacional brasileira: limites e perspectivas”, in *Revista de Educação PUC-Campinas*, 2008, n. 24.

*interdisciplinar podem, igualmente, fazer a diferença na apreensão crítica e criativa dos conhecimentos escolares*<sup>75</sup>.

Mas a questão política para a ampliação da jornada escolar diária vai ainda além, dialogando inclusive com a formação docente. O que por si só já denota a complexidade do desafio de uma formação docente objetivada para agir de forma crítica e transformadora na prática pedagógica rumo a uma educação integral (Ibidem). Neste sentido, Saviani destacou que *“o que cabe ao Estado fazer é equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender*<sup>76</sup>.

Como comentado na passagem acima, verifica-se, portanto, maior investimento também no professor, correspondendo desde sua formação (continuada) à questão salarial e planos de cargos. Como argumentaram Coelho e Hora, para os fins de uma educação integral e(m) tempo integral, a formação dos professores deve ser *“capaz de identificar conflitos, contradições, dilemas sociais; que seja capaz de encontrar propostas de trabalho para desvelarem questões políticas, éticas, religiosas, econômicas, culturais, e construir práticas diferenciadas para cada situação a que são expostos no cotidiano; além disso, que se permitam trabalhar integradamente, por meio de planejamento coletivo capaz de constituir espaços de apreensão de conhecimentos múltiplos*<sup>77</sup>.

Além destas questões, a ampliação da jornada escolar diária, atualmente tida como uma solução para problemas educacionais do país, aos moldes do que vem sendo feito, pode trazer agravamento de derrotas no campo da educação que

---

<sup>75</sup> HORA, Dayse; COELHO, Lígia Martha; ROSA, Alessandra. *“Organização curricular...”*, op. cit., p. 171.

<sup>76</sup> SAVIANI, Dermeval, *“Política educacional brasileira...”*, op. cit., p. 15.

<sup>77</sup> COELHO, Lígia Martha e HORA, Dayse, *“Educação integral, tempo integral e currículo”*, in *Série-Estudos*, 2009, n. 27, p. 181.

também são há tempos foram percebidas no Brasil. Além da própria qualidade do ensino, que pode não ser verificada mesmo com a ampliação da jornada diária, a acentuação da baixa remuneração dos docentes e suas deficiências formativas, as precárias estruturas físicas escolares e as descontinuidades de outros programas oficiais do país podem sofrer com uma não articulação das políticas educacionais. Desta forma, vê-se a importância do diálogo entre as políticas educacionais para que uma ampliação da jornada escolar diária desenvolva-se com qualidade<sup>78</sup>.

Chegando às análises finais, percebe-se, numa leitura das estratégias da Meta 6 que ela se aproxima das diretrizes trazidas no PME. Embora a ênfase deste ensaio seja maior no correspondente às concepções de educação integral, refletir sobre tal meta foi importante porque pensar em tempo integral sem refletir também sobre educação integral é algo que apenas pode gerar mais que vem sendo verificado nas instituições de ensino públicas da atualidade. Por isso há relevância em discutir a comentada meta do Plano, visto que ele deve repercutir pelos próximos anos no país sobre o que diz respeito à educação integral e(m) tempo integral. Ao mesmo tempo, mesmo que a Meta 6 venha dispor sobre o *tempo integral*, ela vem sendo tratada como a “meta da educação integral”, como se os conceitos fossem a mesma coisa.

Embora o debate trazido pela sexta meta seja bastante pertinente, é necessário manter cautela sobre em que circunstâncias ela será (ou não) alcançada. Olhando para a história da educação brasileira, as seguidas descontinuidades e dificuldades em questões como, por exemplo, a universalização do ensino, pode-se refletir que, mesmo atingida ou superando os índices estipulados para 2024, pode chegar até lá com uma grande lacuna no que diz respeito à qualidade desse tempo integral ofertado. Ou seja, a própria qualidade da educação alvitrada em tantos documentos oficiais.

---

<sup>78</sup> LIBÂNEO, José, “*Escola de tempo integral...*”, *op. cit.*

Apesar do PNE ter tido em seu início um intenso debate com a sociedade civil – principiado desde antes do fim da última década e que, posteriormente, foi vagorosamente discutido no Congresso Federal –, ele atende, ao menos na Meta 6, as perspectivas que cumprem com o pensamento político hegemônico da atualidade, atendendo também a agendas de organismos internacionais. Assim como o próprio PME, sua concepção de educação integral parece estar ligada à visão contemporânea.

### **Considerações finais**

Indagações foram feitas na introdução e no título do presente artigo. Com as argumentações trazidas ao longo do texto, creio que elas tenham não exatamente sido respondidas, mas encaminhado reflexões para tal. Portanto, cabem agora ponderações que espero fazermos juntos, caro leitor.

Os resultados do desenvolvimento histórico nos apresenta em dias atuais uma conjuntura social baseada em antagonismos entre classes. Tal dicotomia é decorrente, claro, do próprio sistema capitalista. Entretanto, por meios das instituições e organizações sustentadas pela própria lógica do capital, se busca em vão superar as citadas incongruências. Em outras palavras, as grandes instituições ou corporações financeiras buscam amenizar os problemas da pobreza, gerada pelas próprias mãos que concentração uma hegemonia financeira e social. Mas é preciso manter-se alerta sobre as “benevolentes” soluções vindas destes setores e instituições, visto que, contraditoriamente operam, claro, embasados com a lógica do próprio capital.

Certo é que estes organismos internacionais e instituições do terceiro setor têm demonstrado poderio o suficiente para influenciar em políticas e programas do Estado. Tais influências não são uma problemática apenas que concerne ao Brasil, mas também parece uma realidade em determinados países da América Latina, não só no campo da educação, mas igualmente em outras ações político-sociais, pois

estão inseridas não só num contexto de capitalismo internacional.

Por seu turno, a concepção de educação integral contemporânea vem sendo cada vez mais difundida no Brasil. Ela vem sendo defendida não apenas por intelectuais, como também por instituições filantrópicas ligadas ao mercado. Os discursos adotados por estes agentes estão em consonância, por sua vez, com documentos de organizações e acordos internacionais, tais como a Carta das Cidades Educadoras, da Conferência de Jomtien, da Cúpula de Dakar e da própria UNICEF. Estas duas esferas, a dos intelectuais e instituições nacionais e a das organizações internacionais influenciaram, por sua vez, as normatizações oficiais do governo brasileiro nos últimos anos. Tal afirmativa pôde ser verificada em diversos programas governamentais e, em especial (pois dialogam diretamente com o conceito aqui em questão), no Programa Mais Educação e no Plano Nacional de Educação 2014-2024. Assim, se aclara a influência realizada por determinados intelectuais orgânicos, instituições ligadas ao mercado e organismos internacionais na constituição ordenamento legal sobre a educação integral no país. Assim, neste círculo de influências entre as citadas esferas, os resultados, sancionados por normatizações oficiais, acabam estando em consonância com as perspectivas do capital. E aí está a ligação entre este parágrafo e seus sumarizado antecessores.

Percebemos que esta visão contemporânea não corresponde de fato a um pensamento de formação humana que perspetive a emancipação do ser humano, estimuladora de múltiplas dimensões, uma vez que sugere a utilização de atividades fragmentas e conhecimentos cotidianos. Atividades essas, em muitos casos desconexos do currículo escolar, pois o intuito em muitos casos é de preencher por mais tempo diário a jornada escolar de estudantes em situações de vulnerabilidade social – a fim de que eles aprendam o necessário para seus próprios desempenhos produtivos, o que condiz de certa maneira com uma visão pragmática de educação, cuja perspectiva está na execução pura e simples de determinadas atividades. Tais perspectivas, atreladas às concepções de focalização em determinadas expressões culturais locais, no fundo, acaba por clarificar ainda mais as desigualdades existentes

entre as classes sociais.

Como o Brasil é um país marcado por severas dicotomias sociais, jovem como república e ainda mais juvenil em sua democracia, uma plenitude destas última ainda se revela distante de ser alcançada. Na educação, isso fica claro à medida que o acesso a ela (que já é extremamente desigual) finca ainda mais suas raízes desiguais com propostas como as defendidas pela visão contemporânea de educação integral. Isso nos denota a importância de pensarmos uma *educação integral* que supere a defendida contemporaneamente, caso perspectivemos de fato com ela alcançar uma sociedade plenamente democrática.

Diante disso, na luta pela superação da sustentação social hegemônica, a vertente de educação integral socioistórica pode ser uma ferramenta renovadora deste quadro; desde que a escola não esteja solitária nesta luta. Não julgo esta concepção, porém, como salvadora de todos os “males” educativos e sociais, mas sim uma possibilidade além da que vem sendo praticada há tempos. Por sinal, acredito que ainda sejam necessários maiores aprofundamento nas fundamentações desta concepção com a finalidade de avançarmos para além das críticas sobre as conjunturas atuais que aqui trouxe. Portanto, mostra-se importante refletir uma formação integral, estimuladora articulada de potencialidades intelectuais, socioculturais, psicossociais, artísticas, físicas e lúdico-afetivas, ao passo que se possa perspectivar não apenas indivíduos críticos como também criativos para uma ativa postura de interação na sociedade; isto é, para além do que está posto na atualidade.

Tal proposta de formação integral do indivíduo não se torna uma tarefa simples, mas carece de muito esforço, estudo e principalmente tomada de certa consciência de professores e sociedade como um todo. Mostra-se imprescindível, por exemplo, a superação da concepção escolar de separações estanques entre disciplinas, pois, para pensarmos os indivíduos no seu todo, por completo, é necessária a básica compreensão de que os seres humanos não têm uma “parte”

matemáticas ou uma “parte” artística: somos um todo, composto por todas as áreas do conhecimento, em pleno diálogo com nosso entorno. A relevância da cultura e realidade social no entorno da escola é indiscutível, contanto que este diálogo tenha como foco o projeto e o currículo da instituição de ensino, pois assim estes aspectos ganham significância no processo de aprendizado proposto pela escola.

Diante disso, torna-se imprescindível perspectivarmos a educação integral de forma universalizada. Todavia, a educação não será integral apenas com sua abrangência para todos, mas justamente no processo formativo desses sujeitos formados integralmente, perspectivando no horizonte tal universalização. Não podemos deixar de lado que há séculos elites buscam uma formação a que podemos chamar de plena ou integral, de acordo com suas perspectivas sociais. Portanto, para que esta educação multidimensional se torne de fato uma ferramenta contributiva para a superação da estrutura hierárquica existente no atual cenário, entendo que esta seria uma luta, além de dura, que carece de muitas "sementes" plantadas nas instituições de ensino, justamente por todas as dificuldades que hoje encontramos na forte sustentação capitalista, como analisado neste ensaio. Mas isto não quer dizer, porém, uma impossibilidade na sua universalização, sobretudo se pensamos dialeticamente, mas a compreensão do quanto esta luta ainda é longa e árdua.

No campo das políticas públicas educacionais, é preciso pensar em reformas de caráter estrutural nessa sociedade contraditória, articuladas com outras de caráter emancipatório. No Brasil, isso corresponde a rupturas com a modernização conservadora do país, que reitera mudanças fracionais de manutenção da conjuntura social. Precisamos, portanto, pensar em reformas como a tributária ou o imposto sobre as grandes fortunas, por exemplo, como salienta o autor. Percebe-se que esta proposta de educação integral está claramente destinada a determinada parcela da população. A educação integral não pode limitar-se a medidas focais. Ela deve estar muito além disso, trabalhando sob foco de sua função pedagógica.

Se a pretensão é que o Brasil seja de fato um país democrático, é preciso superar, portanto, a lógica social dominante. E a educação se insere fortemente nesta tarefa que, na complexa estrutura social do mundo capitalista atual, parece improvável de ser alcançada senão com uma ainda longa e gradualmente expansiva atuação político-pedagógica contra-hegemônica, sobretudo no que compete ao acesso a esta formação integral por aqueles sujeitos de classes historicamente oprimidas.

Mantendo os pés no chão, concebo que a educação integral, como pensou sua corrente originária, que hoje perspectivamos com a concepção socioistórica, ainda hoje é um desejo distante. Mas justamente observando o curso da história, nos é permitido (e necessário) devanear com utopias como esta, conforme inquietou Eduardo Galeano, pois o caminho que temos de traçar é justamente aquele que percorremos para encurtar este longo caminho até tais utopias. Uma sociedade em correlação de forças não é algo novo. Ela atravessou milênios, com contornos de resiliência, continuando viva até os dias de hoje. Por isso mesmo, pensar em *educação integral*, como os movimentos socialistas fizeram um século e meio atrás, é pensar a referida utopia. E pensar assim é algo que temos de arriscar e jamais deixar de lado. Porque pensar utopicamente é pensar nos oprimidos; é pensar com eles e integrar-se a esta luta; é crer que num futuro, ainda que longínquo, possa existir uma sociedade para além de uma estrutura da hegemônica; é acreditar que podemos alcançar de fato uma concepção democrática.

## Referências

ALCÂNTARA, Alzira Batalha, “O Conceito de participação na política educacional sob a mundialização do capital”, in *Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, Passado e Presente*, 24 a 28 de agosto de 2015.

ARCE, Alessandra, “A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos”, in, Newton DUARTE, *Sobre o*

*construtivismo: contribuições a uma análise crítica*, Campinas, Autores Associados, 2000.

BRASIL. *Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998*. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 19 de fevereiro de 1998.

BRASIL, *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*, Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 10 jan. 2001.

BRASIL, *Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007*, Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 26 abr. 2007a.

BRASIL, *Lei n. 11.494, de 20 de julho de 2007*, Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 20 jul. 2007b.

BRASIL, *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*, Brasília, MEC/SECAD, 2009b

BRASIL. *Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL, *Manual operacional da educação integral*, Brasília, 2012.

BRASIL, *Resolução n. 34, de 6 de setembro de 2013*, Brasília, 6 set. 2013.

BRASIL, *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*, Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 26 jun. 2014.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. *Declaração de Barcelona*. Barcelona, 1990.

CAVALIERE, Ana Maria, “*Tempo de escola e qualidade na educação pública*”, in *Educação e Sociedade*, 2007 v. 28, n. 100 – Especial

CAVALIERE, Ana Maria. “*Escolas de tempo integral versus aluno de tempo integral*”, in *Em Aberto*, 2009, v. 22, n. 80.

CENPEC, *Tendências para a educação integral*, São Paulo, Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

CENPEC, *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade*, São Paulo, CENPEC, 2013.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Conceito de Educação Integral*. 2015.

CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, *Declaração mundial sobre educação para todos*, Jomtiem, 1990.

- COELHO, Lígia Martha, “*História(s) da educação integral*”, in *Em Aberto*, 2009, v. 22, n. 80.
- COELHO, Lígia Martha. “*Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares?*”, in Lúcia MAURÍCIO, *Tempos e espaços escolares: Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*, Rio de Janeiro, Ponteiro/FAPERJ, 2014.
- COELHO, Lígia Martha e HORA, Dayse, “*Educação integral, tempo integral e currículo*”, in *Série-Estudos*, 2009, n. 27.
- CÚPULA DE DAKAR, *Declaração de Dakar. Educação Para Todos*, Dakar, 2000.
- DUARTE, Newton, “*Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico*”, in *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 2013, v. 24, n. 1.
- FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela e OLIVEIRA, Maria Teresa, *Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia*, in: Lúcia NEVES, *Direita para o social e esquerda para o capital*, São Paulo, Xamã, 2010.
- FARIA, Ana Beatriz, “*Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos*”, in *Em Aberto*, 2012, v. 25, n. 88.
- FREIRE, Paulo, *Professora sim, tia não*, São Paulo, Olho D’água, 1993.
- FREIRE, Paulo, *Política e educação*, Indaiatuba, Editora Villa das Letras, 2007.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia*, São Paulo, Editora Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, “*Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas*”, in *Cadernos de Educação*, 2010, v. 37.
- GADOTTI, Moacir, *Educação integral no Brasil: inovações em processo*, São Paulo, Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.
- GUARÁ, Isa, “*É imprescindível educar integralmente*”, in *Cadernos CENPEC*, 2006, n. 2.
- HORA, Dayse; COELHO, Lígia Martha; ROSA, Alessandra. “*Organização curricular e escola de tempo integral: precisando um conceito e(m) sua(s) prática(s)*”, in *Revista Teias*, 2015, v. 16, n. 40.

INSTITUTO Ayrton Senna. *Educação Integral*. s/d.

LECLERC, Gesuína e MOLL, Jaqueline, “*Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?*”, in *Em Aberto*, 2012, v. 25, n. 88.

LIBÂNEO, José, “*Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?*”, in, Valdeniza BARRA, *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*, Goiânia, CEGRAF, 2014.

MARTINS, André e NEVES, Lúcia, “*A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos*”, in, Lúcia NEVES, *Direita para o social e esquerda para o capital*, São Paulo, Xamã, 2010, p. 37-38.

MARTINS, André *et al.*, *Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia*, in Lúcia NEVES, *Direita para o social e esquerda para o capital*. São Paulo, Xamã, 2010.

MÓL, Saraa, *Programa Mais Educação: mais de qual educação?*, São João del-Rei, Universidade Federal de São João del-Rei, 2015.

MOLL, Jaqueline e LECLERC, Gesuína, “*Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais*”, in *Revista Retratos da Escola*, 2013, v. 7, n. 13.

MONTAÑO, Carlos, “*O projeto neoliberal de resposta à ‘questão social’ e a funcionalidade do ‘terceiro setor’*”, in *Revista Lutas Sociais*, 2002 v. 8.

MOTTA, Vânia, “*Investimento social privado em educação: desmonte do caráter público da educação*”, in *Jornada do HISTEDBR*, 18 a 21 de julho de 2014.

PARO, Vitor, “*Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade*”, in Lígia Martha COELHO, *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*, Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009.

SAVIANI, Dermeval, *Escola e Democracia*, São Paulo, Cortez, 1989.

SAVIANI, Dermeval, “*Política educacional brasileira: limites e perspectivas*”, in *Revista de Educação PUC-Campinas*, 2008, n. 24.

SAVIANI, Dermeval, *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Campinas, Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval, “*A Pedagogia histórico-crítica*”, in *Revista Binacional Brasil Argentina*, 2014, v. 3, n. 2.

SETUBAL, Maria Alice e CARVALHO, Maria, “*Alguns parâmetros para a educação*

*integral que se quer no Brasil*”, in *Em Aberto*, 2012, v. 25, n. 88.

SILVA, Jamerson; SILVA, Katharine, “*Mais Educação: a ‘nova’ Escola Nova*”, In *Congresso Iberoamericanode Política e Administração da Educação*, Zaragoza, de 14 a 17 de novembro de 2012.

SILVA, Jamerson e SILVA, Katharine. “*A hegemonia as avessas no Programa Mais Educação*”, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)*, 2013, v. 94.

SOUSA, Gustavo. *Educação Integral: percursos e ideais sobre formação humana*, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

SOUSA, Gustavo; ESPÍRITO SANTO, Nathalia e BERNADO, Elisangela, “*A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral*”, in *Eccos Revista Científica*, 2015, n. 37.

UNICEF, *Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. s/l.: s/d.