



EDUCAÇÃO INTEGRAL NÃO É UM PRIVILÉGIO E SIM UM DIREITO! A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

*INTEGRAL EDUCATION IS NOT A PRIVILEGE, IT IS A RIGHT!
INTEGRAL EDUCATION IN FULL-TIME SCHOOLS¹*

Teodoro Adriano Costa Zanardi
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG

Resumo

O presente artigo pretende discutir, a partir da premissa segundo a qual Educação é um direito e não um privilégio, defendida por Anísio Teixeira, a potencialidade da Educação Integral como novo tempo que proporciona um espaço dialógico e crítico. Temos como ponto de partida o resgate da curta história brasileira na busca da ampliação do tempo escolar como direito de todos, para, então, apresentarmos as conquistas normativas ocorridas nos últimos anos no sentido de garantir uma Educação em Tempo Integral. Ao distinguirmos a Educação em Tempo Integral da Educação Integral, fazemos a defesa do acesso à jornada ampliada e da necessidade de construção de um projeto curricular integrado e integral fundado no contexto da escola e na realidade de seus sujeitos. Como referência para construção de uma proposta curricular comprometida com o diálogo entre os sujeitos e a contextualização do conhecimento, o pensamento de Paulo Freire se faz presente em razão de sua atualidade com esse compromisso.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola em Tempo Integral. Currículo. Paulo Freire.

Abstract

This article aims to discuss, from the premise that education is a right and not a privilege held by Anísio Teixeira, the integral education's potential as a new time providing a dialogical and critical space. We have as a starting point the redemption of short Brazilian history in the pursuit of expansion of school time as a right of all, and then, to introduce the normative achievements in the last in order to ensure full time education. By distinguishing full-time Integral Education, we defend the access to extended school day and the need to build an integrated and comprehensive curriculum design based on both the school context and the reality of its subjects. As a reference for building a curriculum proposal committed to the dialogue between the subjects and the contextualization of knowledge, the thought of Paulo Freire is presented due to its relevance with this commitment.

Keywords: Integral education; Full-time school; Curriculum; Paulo Freire.

¹ **Apoio financeiro:** FIP/PUC Minas e Fapemig



1. Introdução

A Escola em Tempo Integral tem se colocado como valiosa estrutura que possibilita o redimensionamento do tempo e do espaço escolar ao oferecer maior tempo de permanência aos estudantes, favorecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de uma educação de maior qualidade.

É patente a esperança da sociedade brasileira no salto de qualidade que a educação poderia dar através da oferta de uma Escola em Tempo Integral. Como explica a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD):

A Educação Integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de nossos mais brilhantes educadores. Iniciativas diversas, em diferentes momentos da vida pública do país, levaram esse ideal para perto das escolas, implantando propostas e modelos de grande riqueza, mas ainda pontuais e esporádicos (MEC, 2009, p.05).

A sociedade brasileira, após experiências pontuais, se depara com a necessidade de ampliar o acesso das crianças e dos jovens à jornada ampliada. A Educação em Tempo Integral tomou no Brasil, a partir do Programa Mais Educação, em 2007, um novo impulso, tendo, nos últimos anos, alcançado progressivo aumento. Esta nova política pública para as escolas ficou evidenciada com o Plano Nacional de Educação, aprovado através da Lei n. 13.005/2014. No PNE, há a previsão da matrícula de 25% dos alunos da rede pública na Educação Integral até 2024, sendo que 50% das escolas deverão oferecer a ampliação da jornada.

No entanto, outro desafio se coloca frente à ampliação da jornada escolar, qual seja, a formulação da proposta curricular para a educação escolarizada comprometida com a



educação integral dos estudantes. Ora, a permanência prolongada na escola só faz sentido se houver planejamento e objetivos claros que efetivamente dialoguem com o currículo.

Várias propostas de Escola em Tempo Integral têm se revelado desarticuladas da intencionalidade que os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem para o interior da escola, sendo que as experiências dicotomizam as atividades em curriculares e extracurriculares, com o desprezo da relação entre a jornada ampliada e a Educação Integral.

A questão a ser enfrentada é que a Escola em Tempo Integral deve ser mais do que a permanência do aluno na escola por um tempo prolongado, ou seja, a oferta deve ser mais do que o “depósito” de crianças alternando aulas e atividades extracurriculares. Deve haver uma articulação entre a seleção de conhecimentos promovida pelo currículo e o tempo em que os educandos permanecem na escola.

A diversidade de experiências, efetivamente, não tem se caracterizado pela preocupação com a concretização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Fundamental, bem como o conceito de currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (MEC, 2010).

É dentro deste contexto que as lições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são fundamentais para compreendermos a construção do direito à educação como um direito e a Educação Integral como uma possibilidade efetiva de uma maior igualdade de oportunidades, uma vez que as crianças oriundas das classes populares têm encontrado

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



na escola um currículo voltado para resultados e que marginaliza a amplitude da formação humana.

No presente trabalho, a apresentação foi sistematizada tendo como ponto de partida o histórico brasileiro a partir de Anísio Teixeira, para visibilizarmos a necessidade de compreendermos a Educação Integral como um direito e abandonarmos a postura assistencialista que permeia, muitas vezes, as políticas públicas que buscam a ampliação da jornada.

Ainda no desenvolvimento de um contexto histórico, trazemos a experiência dos Centros Integrado de Educação Popular do Rio de Janeiro, que têm como grande idealizador Darcy Ribeiro, bem como as políticas públicas consignadas nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, e o Programa Mais Educação de 2007.

A partir de então, enfrentamos o problema central da questão proposta que é conceber a Educação Integral como uma nova qualidade da Educação e que é de direito de todos, independentemente da jornada escolar. Isto não significa abrir mão da ampliação da jornada escolar, uma vez que esta é o *locus* adequado para o desenvolvimento de uma proposta multidimensional de Educação.

Outra questão problemática que entendemos relevante é a de compreender outras qualidades do processo educativo escolarizado. Com a Educação Integral, deve haver um movimento curricular que privilegie uma nova concepção de escola que não cabe em testes e exames. O mundo e o contexto vivido devem se constituir como mediador do diálogo entre os sujeitos. Um diálogo que proporcione a problematização dos conhecimentos e saberes com a necessária contextualização. Esta concepção privilegia o processo de construção de conhecimentos tradicionais e novos, tendo nos educadores(as) e educandos(as) seus protagonistas.



2. Breve histórico

O movimento em prol de uma Educação Integral parte, no presente trabalho, do projeto idealizado por Anísio Teixeira em meados do século passado no intuito de apresentar em que bases a Educação Brasileira têm construído sua proposta de Educação Integral e a Escola em Tempo Integral. Por este caminho, entendemos ser importante ressaltarmos as duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e como trataram desta temática, a colaboração de Darcy Ribeiro com o Centros Integrado de Educação Pública (CIEP), a proposta do Mais Educação até a emergência do Plano Nacional de Educação com suas metas e diagnóstico.

Além desta breve abordagem histórica, entendemos que a apresentação do estado da arte, com as pesquisas desenvolvidas em teses e dissertações sobre o tema, proporcionou aos pesquisadores e sujeitos da escola uma compreensão de como o currículo tem colaborado para a construção de uma Educação Integral.

2.1. Anísio em defesa da escola pública e integral

Não é possível concebermos um estudo mais aprofundado sobre Escola em Tempo Integral desprezando o educador Anísio Teixeira e sua valiosa proposta e experiência desenvolvida no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como escola-parque, nos idos de 1950, na Bahia.

Nela, as práticas escolares estavam organizadas no setor de trabalho destinado às artes aplicadas, industriais e plásticas; no setor recreativo ou de educação física: jogos, recreação e ginástica; no setor artístico: teatro, música e dança; no setor de extensão cultural e biblioteca: leitura, estudo e pesquisa e no setor socializante: grêmio, jornal, radioescola, banco e loja (NUNES, 2000, p. 16).

No contexto atual, com uma maior intensidade na busca da ampliação do tempo escolar, é necessário trazer a compreensão de Anísio Teixeira sobre a educação, uma vez

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



que em seus trabalhos *Educação não é privilégio* e *Educação é um direito*, fica clara a defesa por uma escola pública, universal e integral.

Conforme Xavier (2006), Anísio acreditava que as mazelas da educação, como a repetência e a evasão, eram resultados de um modelo de escola inadequado, que não atendia às necessidades dos alunos, especialmente, a dos oriundos das classes populares.

Anísio (1957) defendeu com intensidade os ideais iluministas que projetam a universalização da escola para a formação comum do homem. No Brasil de Anísio, este seria um importante passo para romper com privilégios de classe.

Anísio analisou a educação de seu tempo com grande argúcia ao apontar para a seletividade e os privilégios existentes:

Tínhamos em 1900, 9 750 000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3 380 000 eram alfabetizados e 6 730 000 analfabetos. Em 1950, 14 900 000 eram alfabetizados e 15 350 000 analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinquenta anos, mas em números absolutos, passamos a ter bem mais do dobro de analfabetos.

Se considerarmos o analfabeto, como seria lícito considerar, um elemento mais negativo do que positivo na população, situação brasileira, do ponto de vista da educação comum, tornou-se em 1950 pior do que em 1900. Mas, se tomarmos o ponto de vista de que o processo educativo é seletivo, destinado a retirar da massa alguns privilegiados para uma vida melhor, que se fará possível exatamente, porque não educa todos, mas somente uma parte (TEIXEIRA, 1957, p. 28-29).

Este processo excludente e seletivo é, para Anísio, um processo que revela uma educação sem comprometimento com a construção da democracia e que segue a lógica da manutenção de privilégios.

Em *Educação é um Direito*, Anísio (1968) trouxe a defesa de um projeto de Educação que deveria ser desenvolvido no interesse público como forma de estabelecimento de um regime democrático. Neste sentido, a educação deveria ser

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



caracterizada como “direito individual” e não apenas como uma “vantagem” proporcionada a uma pequena camada da população.

Por uma educação que não é privilégio e que deve ser tratada como direito, Anísio desenhou uma nova escola que supera uma cultura “peculiar e segregada” (TEIXEIRA, 1957, p.13). Esta nova escola deveria romper com as separações entre teoria e prática em prol de uma escola integrada.

Daí ser importante indicar que Anísio não foi um educador que se manteve nos bancos universitários, limitado à pesquisa educacional. Anísio articulou sua visão de educação com a prática, trazendo a busca do fim de uma educação seletiva, ou seja, uma educação que era privilégio de poucos.

Ao longo do período em que foi secretário, criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, a escola-parque. Escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 75).

O ideal de Anísio na construção de uma educação gratuita e pública passava necessariamente por uma Educação Integral que proporcionasse às camadas mais pobres da população brasileira saberes e vivências que tradicionalmente eram acessíveis somente aos filhos e filhas da elite brasileira. A partir de uma concepção que Educação é direito e não privilégio, iniciou-se um movimento que traz para a escola a responsabilidade de construção da Educação Integral, conjugando a ampliação do tempo com o aprofundamento de uma educação para a democracia.



O educador baiano deixou clara a proposta de Educação Integral que orientava a construção de uma Escola em Tempo Integral. Anísio Teixeira trouxe a seguinte mensagem por ocasião da inauguração das escolas-parque:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1957, p.43).

Anísio (1968) era um educador provocante e proporcionou novos horizontes para a educação brasileira ao relacioná-la com a forma democrática de vida. E, para tanto, seria necessário oportunizar aos indivíduos a educação escolar pública e integral. Para ele, esta era uma condição *sine qua non* para a educação.

2.2. Os CIEPs: a renovação do sonho da Educação Pública Integral com Darcy Ribeiro

Em um novo contexto social, emergem os Centros Integrados de Educação Popular, conhecidos como CIEPs e também como *Brizolões*, em 1985. Cassado pela Ditadura Civil-Militar, Leonel Brizola retornou após a anistia e se elegeu governador pelo estado do Rio de Janeiro, tendo em Darcy Ribeiro o condutor das políticas educacionais, que se constituíram em prioridade.

A busca por uma Educação Integral foi renovada como projeto estadual de educação diante de uma realidade excludente, uma vez que o Brasil tinha 26% de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (RIBEIRO, 1986), o que correspondia a 19 milhões de brasileiros excluídos da educação primária.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Interessado pela obra de Anísio, com quem compartilhou experiências e projetos nas décadas de 1950 e 1960, Darcy Ribeiro (s/a, p.120) afirma que foi “para a educação pelas mãos” do educador baiano, de quem passou a ser, nos anos seguintes, discípulo e colaborador.

Na trilha de Anísio, Darcy Ribeiro fez uma importante análise sobre a situação da educação de seu tempo:

Nossas classes dominantes de filhos e netos de senhores de escravos sempre olharam a população pobre, predominantemente negra ou mulata, como uma rele força de trabalho, um precário carvão humano para queimar na produção de mercadorias. Em consequência, jamais privilegiaram a escola pública comum, como ocorreu em todos os países que se modernizaram. Ao contrário, deixou que a escola se deteriorasse, não dando ouvidos a todos educadores responsáveis que clamavam contra essa cegueira política e essa irresponsabilidade social (RIBEIRO, s/a, p.218).

Darcy (s/a) relata que recebeu a incumbência de Brizola, de quem era vice-governador, de organizar um Programa Especial de Educação destinado a reformar o Ensino de Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental) do estado do Rio de Janeiro.

Neste sentido, após a eleição de delegados para representar os 58 mil professores, foi realizado um encontro para fixar as Diretrizes e Bases do Programa Especial de Educação que se desenvolveria em tempo integral nos CIEPS, eliminando o terceiro turno nas escolas.

É possível afirmar que os CIEPs são a primeira grande experiência de escola pública e integral, tendo, ainda, como foco o atendimento às populações carentes. Além das aulas das disciplinas tradicionais, o programa incorporava atividades esportivas, culturais, alimentação e atendimento médico-odontológico.

O CIEP é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de



apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes. (RIBEIRO, 1986, p.42).

Em que pese sua proposta de Educação Integral, os CIEPs foram criticados por especialistas em Educação (PARO *et al*, 1988), em razão de seu reconhecido caráter assistencialista, a concepção de atraso da cultura popular apresentada nas propostas de Darcy Ribeiro, com a compreensão equivocada sobre cultura popular e ainda a postura compensatória adotada pelo Programa. Esta perspectiva salvacionista da escola já era concebida por Anísio e outros adeptos do nacional-desenvolvimentismo, sendo que até os nossos dias ainda há seus defensores.

São críticas reveladoras do campo de disputa em que se insere a concepção de educação escolhida, bem como o percurso curricular. Ressaltam igualmente a preocupação de uma ampliação do tempo escolar acompanhado de qualidade que proporcione mais do que o quantitativo. Sem dúvida, a escola em tempo integral não pode ser uma solução paliativa do sistema para sanar deficiências das políticas públicas. Ela deve se constituir em política pública educacional que amplia os direitos com uma formação omnilateral que, além dos saberes tradicionalmente promovidos pela escola, sejam desenvolvidas as concepções de mundo, as formas de ação, expressão e participação.

2.3. O Direito à Educação na Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

Os ventos democráticos impuseram um novo desafio à sociedade e ao Estado brasileiro: o de desenvolver políticas educacionais nas quais fosse efetivado o direito subjetivo público à educação, com o fim do privilégio de classes.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988).

Importante marco na superação de uma educação excludente e seletiva, por conseguinte, a Constituição rejeita a educação com assistência e como “favor”, impondo à sociedade e ao Estado brasileiro a realização de um direito fundamental. Como analisa Cury:

Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Estamos diante de uma proclamação legal e conceitual bastante avançada, mormente diante da dramática situação que um passado de omissão legou ao presente (2008, p. 296).

A realização constitucional do ideal de Anísio Teixeira é um ponto de partida para a superação dos privilégios característicos da educação brasileira. A proposta de universalização do Ensino Fundamental, efetivado como direito em 1988, se ampliou com a emenda n. 53 de 2009, que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 04 aos 17 anos.

São novos compromissos que não se restringem obviamente ao acesso à escola, mas ao desenvolvimento da qualidade da educação, sendo a Educação Integral uma possibilidade de se efetivar este direito à qualidade.

Diante deste novo quadro constitucional, foi necessária uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1996, foi promulgada a nova LDB, trazendo bases mais democráticas para a construção da educação nacional e princípios



valiosos neste contexto. A atenção se voltou para ela – a LDB – na medida em que a Educação Integral passou a ter um novo espaço legislativo. No entanto, o compromisso assumido foi muito tímido.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

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

Evidencia-se uma orientação legislativa desprovida de compromisso com a efetividade. A LDB indica progressividade e esforços sem estabelecer prazos nem responsáveis.

Não é sem razão que a grande política da educação que se seguiu à LDB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), nada previa em favor da educação em tempo integral. Ao contrário, ao fixar um valor único para qualquer tipo de aluno (sabidamente um valor muito baixo), fez com que os sistemas estaduais mantivessem o ensino fundamental nos limites estritos da sobrevivência (GIOLO, 2012, p.96).

Apesar de ter ido além da Lei de Diretrizes de 1961, a de 1996 manteve a proposta de educação em tempo integral de forma marginal e um simples adereço legislativo.

Lado outro da questão, em que pese não envidar esforços para uma escola em tempo integral, a LDB traz em seu conteúdo questões curriculares importantes para a efetividade de uma formação integral, sendo sua base princípio lógico (art. 2º), fundada no “pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). Ainda nesta perspectiva, a Lei, ao dispor sobre a Educação Básica em seu segundo capítulo, traz componentes curriculares que possibilitam afirmar seu compromisso com as várias dimensões da formação humana, bem como a necessidade de ampliação da jornada escolar diante desta



multiplicidade de saberes que a escola tem a função de promover. A LDB indica, a título de exemplo, a obrigatoriedade do ensino de línguas, matemática, mundo natural, mundo físico, mundo social, educação física, música, exibição de filmes de conteúdo nacional, direitos humanos etc. Além disso, ao dispor sobre educação infantil, ela traz “como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996). Ou seja, há a assunção de um compromisso com a Educação Integral no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

2.4. A Era dos Planos Nacionais de Educação (2001-2024) e o *Mais Educação*.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art.9º, trouxe expressamente a incumbência da União de elaborar Plano Nacional de Educação em colaboração com Estados, Municípios e Distrito Federal (BRASIL, 1996).

No período de quase vinte anos pós-LDB, houve dois Planos Nacionais de Educação que trouxeram em seu corpo a previsão da ampliação da jornada escolar, devendo-se considerar que os planos são diplomas legislativos e, portanto, reveladores do compromisso da sociedade e do Estado brasileiro com a construção da Educação Integral.

O PNE (2001-2010), Lei n. 10.172/01, trouxe uma abordagem diferenciada para Educação Integral, sendo a primeira lei nacional a lançar metas envolvendo a ampliação da jornada. Em seus objetivos e prioridade, o Plano dispõe:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. **Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas** (BRASIL, 2001) (grifos nossos).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Assim, é apresentado um grande avanço sobre a proposta da LDB e um compromisso de atendimento às classes menos favorecidas, ou seja, o atendimento é focado nas crianças do ensino fundamental em situação de vulnerabilidade social. O Plano deixa clara a necessidade de ampliação da jornada como forma de atendimento de crianças cujos pais trabalham fora de casa. Da mesma forma, prevê a ampliação progressiva (novamente uma proposta que não estabelece prazos e se ancora na expressão vazia que é “progressiva”) da escola em tempo integral para educação infantil.

Sem desprezar o caráter evasivo da proposta legislativa, o PNE de 2001 é um marco importante na construção da escola em tempo integral e seus objetivos foram fundamentais para o Programa *Mais Educação* e o início de um projeto nacional de escola em tempo integral.

Atento aos desejos de enfrentamento das desigualdades e de construção de uma educação pública de qualidade, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Currículos e Educação Integral capitaneada pela Professora Jaqueline Moll, inicia um movimento em prol da ampliação da jornada escolar e estímulo da Educação Integral. O Programa *Mais Educação* tem como ponto de partida um mapeamento das experiências de educação em tempo integral e a proposição da operacionalização e coordenação do esforço para a ampliação da jornada escolar nas escolas municipais e estaduais (MOLL, 2012).

Assim, a Portaria Interministerial n. 17 de 2007 criou o Programa *Mais Educação*

[...] com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, n.p).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Patenteou-se, desta forma, que o fundamento do Programa não é somente a ampliação da jornada escolar, mas principalmente o direito à educação visando à formação integral das crianças. Trouxe a possibilidade de mais educação com novos saberes e experiências que vão além da repetição das atividades escolares tradicionais, o *mais do mesmo*.

O Programa *Mais Educação*, ofertado às escolas públicas de ensino fundamental, consiste no desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas e que também ampliam as oportunidades educativas dos estudantes (MEC, 2013, n.p).

O *Mais Educação* trouxe novos compromissos que demandam uma reestruturação tanto física como humana, tendo o conhecimento escolar um papel fundamental na construção da Educação Integral para além da ampliação da jornada escolar.

No que toca à Educação Integral propriamente dita, é considerável o esforço do Ministério da Educação na promoção de um novo diálogo entre educadores, educandos, comunidade e saberes.

Focando especificamente a política educacional, a Educação Integral, na perspectiva presente nesses marcos legais, pode transformar a escola em contexto mais atrativo e adequado à realidade e às demandas de crianças e de adolescentes brasileiros e de suas famílias, pois permite, a essa instituição, suplantar possíveis ideias de “hiperescolarização” ou de instituição total e, aos governos, integrarem e ampliarem a cobertura de suas ações sociais. A Educação Integral, nesta proposta em construção, não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil (MEC, 2009, p.25).

Assim, partido das premissas aqui apresentadas, que contemplam a Educação Integral como um direito e a ampliação da jornada como tempo para seu desenvolvimento, foram realizadas a pesquisa de campo e as propostas de intervenção.



Em 2014, a Educação Integral e a Escola em Tempo Integral foram trazidas para o Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014 – como meta (Meta 6) para que “crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira” (BRASIL, 2014).

O atendimento em tempo integral, assim, proporcionaria a orientação para cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada. Esta ampliação do tempo tem por objetivo, ainda de acordo com a Lei, proporcionar um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

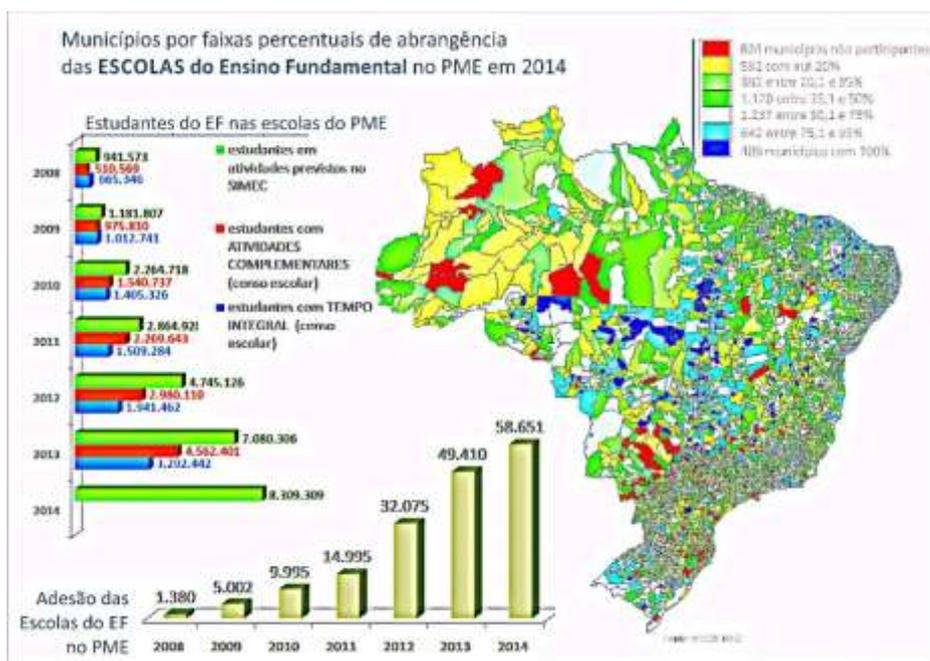
3. Novos tempos, novos conhecimentos

Apesar da timidez nas políticas de acesso à jornada em tempo integral, a sociedade brasileira tem avançado a partir do Programa *Mais Educação*. Vale aqui mostrar a evolução no acesso à escola em tempo integral:



FIGURA 1

Municípios participantes do Programa *Mais Educação* e a evolução das matrículas



Fonte: Brasil (2016)

É visível que o Programa *Mais Educação* conseguiu expandir a escola em tempo integral e vem discutindo seu encontro com a Educação Integral. O salto de 1.380 escolas participantes do Programa para mais de 50 mil revela uma nova possibilidade de direito à educação que contempla a ampliação da jornada, sendo que mais de 8 milhões de crianças do Ensino Fundamental participam deste novo desenho do tempo escolar.

No entanto, percebe-se pela evolução das matrículas e pela previsão do Plano Nacional de Educação que a proposta de Educação Integral perpetua um quadro de exclusão no que diz respeito ao acesso e não é possível admitir que avançar no processo

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



educacional é manter a desigualdade de oportunidades. A ampliação da jornada não pode ser privilégio de poucos e sim se constituir definitivamente como política pública que tenha comprometimento com sua universalização.

Lado outro da questão, esta expansão se constitui em solo fértil para que propostas curriculares de formação integral de educandos e educandas lancem sementes para a concretização do direito à educação com uma nova perspectiva na atuação educativa promovida tradicionalmente pela escola que, desde a emergência da racionalidade científica, tem sido compreendida como única a contribuir para o desenvolvimento humano. A sacralização dos exames que mensuram os conhecimentos adquiridos na educação escolar na atualidade também caminha nesta direção.

Esta nova perspectiva educacional necessita se comprometer com uma formação integral ou omnilateral do ser humano, passando, inevitavelmente, a considerar os conhecimentos relacionados à dimensão do corpo, relegados a segundo plano em seus projetos curriculares, a saber, aqueles que envolvem o desenvolvimento físico/motor, artístico, espiritual, afetivo, emocional, lúdico, dentre outros.

Esta formação implica romper com os modelos paradigmáticos dominantes que dicotomizam o ser humano em corpo/mente, educação formal/não-formal, turno/contraturno e geram outras polarizações como teoria/prática, trabalho/lazer, manual/intelectual, para ficar com algumas. Isto implica uma decisão eminentemente política que se vincula à questão curricular entendida como “a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”, como explica Saul (2008, p.120).

Este novo tempo renova a proposta de uma formação integral que deve contemplar a multiplicidade de relações dos sujeitos da escola com o mundo na contemporaneidade.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Paulo Freire já indicava a importância destas relações na efetividade de uma educação humanizadora.

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo. O homem e somente o homem é capaz de transcender, de distinguir “ser” do “não ser” e de travar relações incorpóreas. Na sua capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando, atravessando o tempo, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Homem – um ser de relações, temporalizado e situado, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção (FREIRE, 1996, p.13).

A educação escolarizada, em uma perspectiva integral, deve se inserir no contexto do encontro entre sujeitos (educadores(as) e educandos(as)) mediatizados pelo mundo. Um mundo que não se fragmenta é o terreno de construção de saberes. A práxis educativa, assim, pode se realizar na pronúncia deste mundo problematizado e contextualizado.

Como explica Rossato:

A educação deve partir da realidade para compreender o homem e ser posta a seu serviço. Não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas. O objetivo principal é a compreensão e a interpretação do papel de cada educando no mundo. Sua ação se torna um ato político porque ela mostra ou ela oculta a realidade. (2008, p. 332).

Por isto, o currículo não pode ser considerado um produto acabado e é necessário que a ação docente se fundamente na ação-reflexão-ação como forma de se confrontar com as situações e condições desiguais que caracterizam a nossa sociedade. A atuação docente se caracteriza por um fazer-pensar que não pode ser desprezado. A ação transformadora da educação só se viabiliza com o desvelamento da pretensa neutralidade do conhecimento e um enquadramento que valorize a teoria enquanto potencializadora da superação do contexto social injusto e desigual.

Neste sentido, pensar a Educação Integral como um direito é pensar a Educação como problematizadora e multidimensional. Uma Educação que empodera os sujeitos pelo diálogo que se estabelece com o mundo e no mundo.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



O empoderamento pelo conhecimento nem é dizer o conhecimento aos outros, como ato de prescrição que subtrai a palavra dos demais (FREIRE, 2005). Daí a necessidade de compreensão de que o conhecimento deve ir para além do prescrito por especialistas, pois estas prescrições se impõem pelo monólogo e a existência humana e sua proposta transformadora se realiza pela possibilidade de se dizer a *Palavra*.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (FREIRE, 2005, p. 90).

Uma proposta de Educação Integral, assim, teria o fundamento na problematização que se vincula à práxis com a busca de ideias e conceitos que possibilitam a interpretação do mundo para a ação. O vínculo entre a Palavra e a ação só é possível através de uma educação que privilegie o mundo vivido através da pronúncia da Palavra. Esta contextualização se faz na busca pela escuta da Leitura de Mundo que educadores(as) e educandos(as) trazem para escola e revelam seus mundos. É na partilha da Palavra que se potencializa uma educação transformadora que possibilitam aos sujeitos a tomada de posse do real para a ação.

Desta forma, estaria conectada com o desafio freireano de *leitura do mundo* e rompimento das distâncias.

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a



escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (FREIRE; SHOR, 1986, p.164).

É na compreensão freireana de integração entre o mundo e a *palavra* que se possibilita um projeto integral e integrado de Educação, pois viabiliza a articulação entre os saberes sob a perspectiva multidimensional tão cara à concepção de Educação Integral.

Considerações finais

Em sede de considerações finais, reafirma-se que Escola em Tempo Integral não pode ser privilégio. Não se pode admitir que a minoria das crianças e dos adolescentes tenha acesso à jornada ampliada e que seja aceito que a grande maioria fique excluída deste processo de formação.

Para além da questão do acesso e da ampliação da jornada, a Educação Integral abre uma nova perspectiva educacional e, também, a necessidade de renovação das propostas curriculares. Independentemente do tempo escolar, a formação multidimensional é um direito dos educandos e das educandas. Por isto, traz-se o potencial que uma educação problematizadora tem para consolidação de um projeto que reduza a distância entre o mundo e a *palavra*. Sobre bases freireanas, a articulação entre os saberes se realiza no diálogo que rompe com as dicotomias e proporcionam uma visão ampliada do processo educacional e integrada de mundo.

Educação é um direito e a formação integral do conteúdo a este direito. A reconceptualização do *que fazer* na escola passa necessariamente pelo redimensionamento dos saberes com o diálogo entre os sujeitos em prol de uma Educação Integral.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado, 2001.
- BRASIL. **Portaria normativa interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado, 2014.
- BRASIL. **Educação Integral**. Disponível em <educacaointegral.mec.gov.br/videos-2> Acesso em 10 jan. 2016.
- CHAGAS, Marcos Antonio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- McKERNAN, James. **Currículo e Imaginação: teorias do processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



MEC. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Brasília, MEC: 2010.

MEC. **Educação integral.** Disponível em <<http://educacaointegral.mec.gov.br>> Acesso em 10 set. 2013.

MEC. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromisso para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil.** Porto Alegre: Penso, 2012.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral.** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPS.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. **Testemunho.** Fundação Darcy Ribeiro, s/n. Disponível em <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Ribeiro,%20Darcy/Darcy%20Ribeiro%20-%20Testemunho.pdf>> Acesso em 10 mai. 2015.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editôra, 1957.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** V.31, n.73. Rio de Janeiro, jan./mar. 1959. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>> Acesso em 10 abr. 2014.

_____. **Educação é um direito.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



XAVIER, Libânia Nacif. **Os precursores da educação nova**. Rio de Janeiro, 2006.
(Coleção Estudos da Cidade)

Sobre o Autor

Teodoro Adriano Costa Zanardi

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e da Faculdade Mineira de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutor em Educação pela Universität zu Köln. *E-mail:* zanardi@pucminas.br

Recebido em: 15/12/2016

Aceito para publicação em: 12/01/2017