

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, *LATO SENSU* EM PROCESSOS  
PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

***CAMPUS ERECHIM - RS***

CAROLINE STELMACH CAPELETTI

**PROGRAMA “MAIS EDUCAÇÃO”: UMA RESPOSTA POLÍTICA  
AOS DIAGNÓSTICOS DE CRISE DA ESCOLA BRASILEIRA?**

Erechim, RS, junho, 2013

CAROLINE STELMACH CAPELETTI

**PROGRAMA “MAIS EDUCAÇÃO”: UMA RESPOSTA POLÍTICA  
AOS DIAGNÓSTICOS DE CRISE DA ESCOLA BRASILEIRA?**

Monografia apresentada à UFFS,  
*Campus* Erechim, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Especialista  
em Processos Pedagógicos na Educação  
Básica, sob a orientação do Professor Dr.  
Rodrigo Manoel Dias da Silva.

Erechim, RS, junho, 2013

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Rodrigo Manoel Dias da Silva, pela contribuição de seu conhecimento, pela paciência e por ter apostado na realização deste trabalho.

À minha família, mãe Miraci, irmã Eve e em especial ao meu pai Antônio e ao meu namorado Rafael, pelo apoio constante.

Agradeço.

## RESUMO

A pesquisa denominada *Programa “Mais Educação”: uma resposta política aos diagnósticos de crise da escola brasileira?* problematiza se o Programa, nosso objeto de estudo, acompanhando a recente retomada do conceito de educação integral em tempo integral, consiste em uma resposta política aos relatos de crise social da escola. Coerente com esse questionamento, o trabalho apresentado reflete sobre a resposta, inicialmente considerada como afirmativa, que foi concretizada através de mudanças jurídicas, colocadas em prática com o Programa Mais Educação. As estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa foram baseadas na revisão bibliográfica e na análise documental que institui e regulamenta o Programa Mais Educação, como a Portaria Normativa Interministerial nº17 (2007), o Texto Referência para o Debate Nacional (2009) e o Decreto 7.083 (2010), que partem da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996). Visando essa perspectiva, em um primeiro momento do estudo, são apresentadas algumas abordagens sociológicas sobre a escola como uma instituição social em crise, recuperando leituras clássicas sobre o tema. No segundo capítulo, são apontadas as principais experiências históricas de educação integral no Brasil. No terceiro, diante do princípio de a crise da escolarização estar relacionada aos processos societários, é produzida uma análise documental da proposta indutora de educação integral, o Programa Mais Educação, como resposta à crise na escola contemporânea a partir das bases legais que o amparam. Por fim, são analisados os sentidos presentes no Texto Referência para o Debate Nacional, dentre estes: a qualidade, os recursos, tempos e espaços ampliados e o transbordamento das funções das escolas, em relação à transmissão de conhecimentos, à proteção e ao assistencialismo.

Palavras-chave: Educação integral, crise da escolarização, sentidos contemporâneos.

## ABSTRACT

The research entitled *Programa “Mais Educação”: a political response to diagnoses of crisis in the Brazilian school?* problematizes whether the Program which is our object of study, by following the recent resume of the concept of full-time integral education, consists of a political response to reports of social crisis at school. Coherent with such questioning, this paper reflects on the answer initially regarded as affirmative that was concretized through juridical changes put into practice by Programa Mais Educação. The methodological strategies used in this research were based on literature review and analysis of documents that have both instituted and regulated Programa Mais Educação, such as Inter-ministerial Norm nr.17 (2007), Reference Text for National Debate (2009), and Decree 7.083 (2010), which have stemmed from the Federal Constitution (1988) and the Educational Guidelines and Standards – LDB (1996). From this perspective, the first chapter presents some sociological approaches of school as a social institution in crisis, considering some classic writings about this theme. In the second chapter, the main historical experiences of integral education in Brazil are pointed out. In the third chapter, given the principle that the school crisis is related to society processes, a documental analysis of the proposal of integral education, i.e. Programa Mais Educação, is performed, regarding the Program as a response to the crisis in the contemporary school, and considering the legal bases that have supported it. Finally, meanings found in the Reference Text for National Debate are analyzed, such as: quality, resources, longer times and enlarged spaces, and the extrapolation of the school functions in relation to knowledge transmission, protection and assistencialism.

Keywords: Integral education, school crisis, contemporary senses.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
<b>1 A CRISE DA EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE.....</b>	<b>09</b>
1.1 A sociedade e a crise da escolarização.....	09
1.2 A educação, a exclusão e a violência escolar.....	15
1.3 O diagnóstico de Klein: os professores querem que a escola tenha fim?.....	19
1.4 O diagnóstico de Libâneo: a dualidade da escola pública brasileira.....	20
1.5 Considerações sobre os diagnósticos da crise da escolarização.....	28
<b>2 AS EXPERIÊNCIAS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>31</b>
2.1 Anísio Teixeira e o Centro Popular Educacional Carneiro Ribeiro.....	33
2.2 Darcy Ribeiro e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).....	41
2.3 Limites e críticas às propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.....	44
<b>3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....</b>	<b>47</b>
3.1 Análise dos amparos legais para a efetividade da educação integral.....	47
3.2 O Programa Mais Educação.....	51
3.3 Os sentidos presentes no Texto Referência para o Debate Nacional.....	53
3.3.1 Educação integral: qualidade, recursos, tempos e espaços ampliados.....	55
3.3.2 As funções das escolas: conhecimento e proteção ou assistencialismo?.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
FONTES DE PESQUISA.....	73

## INTRODUÇÃO

A escola na sociedade atual provoca críticas de toda ordem. Há aquelas que ressaltam a sua inadequação às novas demandas sociais. Há outras que lamentam o abandono de seu *status* de transmissora de conhecimentos, ordem e disciplina, sintetizando uma nostalgia de tempos de outrora, numa visão saudosista do seu papel regulador na manutenção da hierarquia social. De todo modo, a escola só não desperta consensos, frente a uma crise identificada por diferentes segmentos sociais, com explicações diversas, que perpassam desde o obsoletismo institucional até a ausência de inovações. Talvez o único consenso possível seja o fato de a escola não mais conseguir ensinar e, conseqüentemente, os estudantes não mais aprenderem os conteúdos escolares (MENDONÇA, 2011, p. 342).

A educação integral em tempo integral é um dos principais debates pedagógicos de nosso tempo. Reconhecendo a historicidade e a amplitude do conceito, desde seus primeiros usos políticos nas primeiras décadas do século passado, interessou-nos compreender os sentidos sociais de sua retomada na atual conjuntura das políticas educacionais brasileiras. Em outros termos, por que a educação integral tem adquirido repercussão na atualidade?

Nas décadas passadas, acompanhamos diversos diagnósticos de crise da educação e da escola. A indagação do sociólogo português Rui Canário, “A escola tem futuro?” (CANÁRIO, 2006), parecia sintetizar toda uma condição histórica.

Diante de tais diagnósticos, em particular daqueles que abordaram a crise da educação pública brasileira, a presente pesquisa buscou problematizar se o Programa Mais Educação, mediante a recente retomada do conceito de educação integral em tempo integral, consiste em uma resposta política aos relatos de crise social da escola. Nossa hipótese foi sendo elaborada a partir de uma resposta afirmativa à problematização geradora deste estudo, entretanto, se complexificando na medida em que consideramos: as mudanças jurídicas no ordenamento da política, em especial àquelas que institucionalizaram o Programa Mais Educação; a promoção de ações de proteção social das crianças e adolescentes; a ampliação do horário escolar com atividades diferenciadas inseridas ao currículo; e as constantes ênfases nos objetivos de formação para o trabalho e para a cidadania.

## **Os motivos para a realização do estudo**

A presente pesquisa justifica-se, primeiramente, pela motivação pessoal. Tal motivação advém do fato de ser professora da rede pública, pelo interesse por estudos sociológicos e educacionais, mas também pela experiência como monitora de Ciências do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino de Erechim/RS durante dois anos e meio. Neste sentido, este trabalho foi realizado com a finalidade de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos sobre as instituições de ensino, a educação e a sociedade, para que, com ou sem ampliação de tempo, a integralidade do desenvolvimento humano possa ser garantida ao exercer a função de educadora.

Discutir a escola implica, primeiro, reconhecer a articulação das dimensões sociológica e pedagógica no interior de um mesmo projeto; segundo, procurar apreendê-las em sua totalidade, em sua objetivação no real. A indagação sobre a crise de sentido e significado nos faz pensar sobre a finalidade da escola na sociedade capitalista atual e suas consequências na vida social, já que os sentidos e significados construídos por estudantes e professores têm se distanciado de uma formação humanizadora (MENDONÇA, 2011, p. 343).

Outra questão que motivou a elaboração desta monografia é de âmbito social, sobretudo pela percepção empírica dos conflitos entre o tempo doméstico e o tempo escolar. Contra o tempo integral, a conveniência da família que se opõe a permanência do filho na escola, vendo-a como um roubo do tempo da criança para atividades em casa que abrandariam a carência doméstica (BOMENY, 2009, p. 118). Mas, a sociedade atual também é formada por famílias trabalhadoras que valorizam o tempo escolar ampliado não apenas pelas atividades educativas, mas pela necessidade de um espaço seguro em que possam confiar os filhos. Esta monografia justifica-se também pelo interesse em contribuir no debate a respeito desta questão social.

Ao mesmo tempo, este trabalho justifica-se pelo interesse em contribuir academicamente para os estudos e leituras sobre a crise da escolarização e as respostas políticas a esta crise, com ênfase nas propostas de políticas públicas de educação integral.



## **Estratégias metodológicas**

A organização metodológica desta investigação, em termos operacionais, foi subdividida em duas estratégias.

A primeira estratégia metodológica utilizada na pesquisa foi a revisão bibliográfica. Neste momento, realizamos o levantamento e a análise de literatura sobre a crise social da escola, em perspectiva sociológica, e sobre a educação integral no Brasil, em perspectiva histórica. As referências teóricas que nos auxiliaram foram: Cavaliere (2002), Costa (2007), Dubet (2003), Moll (2012), dentre outros.

A segunda estratégia metodológica foi uma análise documental, para a qual realizamos a leitura, o registro e a categorização dos principais documentos que instituem e regulamentam o Programa Mais Educação. Neste exercício, destacamos: a Portaria Normativa Interministerial nº17 (2007), o Texto Referência para o Debate Nacional (2009) e o Decreto 7.083 (2010), os quais partem da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996).

## **Apresentação da monografia**

Diante desta proposição, a monografia está organizada didaticamente em três capítulos. No primeiro, são apresentadas algumas abordagens sociológicas sobre a escola como uma instituição social em crise, recuperando leituras clássicas sobre o tema.

No segundo capítulo, são apontadas as principais experiências históricas de educação integral no Brasil.

No terceiro, diante do princípio de a crise da escolarização estar relacionada aos processos societários, é produzida uma análise documental da proposta indutora de educação integral, o Programa Mais Educação, como resposta à crise na escola contemporânea a partir das bases legais que o amparam.

## **1 A CRISE DA EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE**

A relação humana com o mundo, mediada pela educação, é uma relação privilegiada no sentido de que nunca é produzida antecipadamente, mas é construída a cada novo nascimento, no qual vem ao mundo um ser inteiramente novo e distinto de todos os demais (ARENDRT apud CÉSAR; DUARTE, 2010). “Por isso, a educação não pode jamais ser entendida como algo dado e pronto, acabado, mas tem de ser continuamente repensada em função das transformações do mundo no qual vêm à luz novos seres humanos” (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 826).

César e Duarte (2010, p. 827) ressaltam que para Arendt (2005) somente aquilo que é estável pode sofrer transformação. Para a autora, “a educação cumpre um papel determinante no sentido da conservação do mundo, pois se trata de apresentar aos jovens o conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem”. Dizem ainda, que sem ser intrinsecamente política, “a educação possui um papel político fundamental: trata-se da formação para o cultivo e o cuidado futuro para com o mundo comum, o qual, para poder ser transformado, também deve estar sujeito à conservação” e que o conservadorismo, para Arendt, “no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional” (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 827).

### **1.1 A sociedade e a crise da escolarização**

César e Duarte (2010, p. 834) afirmam que “já se falava em crise desde o final do século XIX, quando a instituição escolar se consolidava na Europa, a despeito de ainda não se encontrar universalizada” e que “o discurso sobre a crise na educação e nas instituições modernas já se fazia presente nos textos do sociólogo Émile Durkheim (2003), que pensou tais crises no final do século XIX como desdobramentos de uma crise social mais ampla”.

Desde os anos 1960, quando estudante da escola secundária, as expressões “a educação está em crise” ou “a escola vive uma crise” eram banais. Durante toda década de 1970 - que correspondeu ao curso de licenciatura e ao início de nossa trajetória como profissional docente -, eis a insistente “crise da educação” nos acompanhando. Durante a década de 1980, época de lutas e esperanças intensas pelo fim da ditadura militar no Brasil, a superação da “crise da educação pública” nos impulsionava contra inimigos reais e imaginários. E

entramos pelos anos 1990 com a sonoridade desse insistente vocábulo a acompanhar as nossas vidas (BARROSO, 2008, p. 34).

Barroso (2008) afirma que para os conservadores, a crise da escola é consequência da sua massificação, da presença nos bancos escolares de uma população culturalmente despreparada para frequentá-la e cumprir as suas exigências. Para uma esquerda ortodoxa, a crise é inerente à escola burguesa, “reprodutora de desigualdades sociais e de ideologias estranhas aos ‘interesses históricos’ dos trabalhadores” (BARROSO, 2008, p. 35).

Discutir a crise da escola, em pleno século XXI, exige uma reflexão mais profunda sobre seus significados e sentidos. Historicamente, coube à instituição escolar a *guarda e a responsabilidade social da transmissão do conhecimento*. Essa característica marca o objetivo da escola, que embora passe por crises exatamente por não *atender a contento* tal meta, nem por isso tem negada sua função social, ou seja, há, ainda, um reconhecimento social da sua necessidade e de seu conteúdo histórico específico. Há, também, a expectativa de que a escola deva transmitir conteúdos escolares, traduzidos na relação professor/estudante e ensino/aprendizagem. Porém, os problemas que vêm se materializando no cotidiano escolar põem em xeque esse papel histórico da escola. Concretamente, ela não tem conseguido a socialização/transmissão de conteúdos escolares, a ponto de seus agentes sociais diretos – professor e estudante – definirem claramente o objetivo da escola, por um lado, e, por outro, também reconhecerem que tal objetivo não se concretiza, não se efetiva como espaço de produção e socialização de conhecimento. É exatamente esse nó que merece uma reflexão maior (MENDONÇA, 2011, pp. 347, 348).

Na concepção de Mendonça (2011, p. 350), “a ausência de mediações tem feito da escola um espaço para crise de sentidos e significados, onde o estranhamento domina os sujeitos históricos, tornando-os seres distantes, com relações que não favorecem a motivação para o trabalho, para a atividade na escola”. Ainda, lembra que:

As relações vão se construindo no cotidiano escolar, confrontando-se significados sociais com experiências concretas de estudantes e professores, possuidores de necessidades próprias presentes nessas relações. Esses elementos devem nortear a atividade desenvolvida na escola, pois somente o confronto desses polos poderá gerar uma nova produção de significados – na dimensão social – e de sentidos – na dimensão pessoal –, oriunda de um processo dialético (MENDONÇA, 2011, p. 350).

Em suas pesquisas, Mendonça (2011, p. 351) observa que os estudantes reconhecem na escola o seu papel de transmissora de conhecimentos, ou seja, o seu significado social, ao afirmarem que o papel da escola é ensinar. Porém, constata que o interesse pela escola passa mais pelo espaço de sociabilidade que esta possibilita, do que pela oportunidade de acesso a conteúdos escolares. “Apreendem o significado social da instituição, porém, não o veem presente diretamente em suas vidas, não lhe atribuem sentido”, diz Mendonça.

As condições da escola, hoje, desmobilizam, comprometem as ações dos sujeitos históricos, especialmente na escola pública, no desenvolvimento do trabalho pedagógico com: sucateamento de infraestrutura; superlotação das salas de aulas; baixos salários de professores e funcionários; bibliotecas fechadas e/ou em precário funcionamento; ausência de um projeto político-pedagógico; precarização do trabalho (rotatividade de trabalhadores, terceirização); políticas governamentais autoritárias com cerceamento da autonomia didático-pedagógica, enfim, elementos presentes há muito tempo no cotidiano escolar (MENDONÇA, 2011, p. 351).

A concepção de Mendonça (2011, p. 352) é complementada ao afirmar que uma das consequências mais diretas da crise da escola se concretiza no esvaziamento da produção de sentidos, que ocorre com conteúdos distantes de uma formação que realmente desenvolva as capacidades humanizadoras dos sujeitos históricos, que “os torne capazes de desenvolver uma percepção adequada do meio a sua volta e de, conscientemente, nele agir para transformá-lo e, com isso, transformar-se”.

Arendt (apud CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 827) afirma que “se a educação no mundo contemporâneo passa por uma crise aguda e sem precedentes, então é preciso compreender tal fenômeno situando-o no contexto da crise política do próprio mundo moderno”. Ainda, diz que “vivemos numa ‘sociedade de massas’ que prioriza as atividades do trabalho e do consumo, que deseja avidamente a novidade, orientando-se apenas pelo futuro imediato e que nada quer conservar do passado, consumando-se a perda da autoridade e da tradição”. Para a autora, “vivemos num mundo em que qualidades como distinção e excelência cederam lugar à homogeneização e à recusa de qualquer hierarquia, aspectos que se refletem imediatamente nos projetos educacionais contemporâneos”. Arendt chama a atenção em sua reflexão sobre a crise da educação contemporânea para o fato de que “as fronteiras entre adultos e crianças vêm se tornando cada vez mais tênues, problema que põe em destaque a falta de

responsabilidade e o despreparo dos adultos para introduzir os mais jovens no mundo” (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 827).

César e Duarte (2010, p. 828) ressaltam que Arendt (2005) detectou o caráter instável de um mundo quase inteiramente guiado pela lógica do trabalho e do consumo e que em vista disso, o interesse principal das pessoas é a sua sobrevivência e a felicidade imediata. A crise contemporânea da educação é, para Arendt, a correlação de uma crise de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais de nosso tempo.

Para Arendt (apud CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 828), a escola é a instituição interposta entre o domínio privado do lar e o mundo, com o objetivo de fazer com que seja possível uma transição. Na concepção de Arendt, de acordo com César e Duarte (2010), a crise contemporânea tem a ver com a incapacidade da escola e da educação em desempenhar sua função mediadora entre a família e o mundo, relacionada diretamente à incapacidade do homem contemporâneo para cuidar, conservar e transformar o mundo.

Arendt pensa que “a educação está continuamente sujeita à crise e à exigência de se repensar, sendo um campo em permanente tensão” e observa que a perda de responsabilidade pelo mundo - tanto no sentido da perda das garantias de sua conservação, quanto no sentido da perda das condições para a sua real transformação política - é que atormenta as relações educacionais entre pais e filhos e entre professores e alunos. Para Arendt, portanto, “o problema educacional é um problema político de primeira grandeza e não simplesmente uma questão pedagógica” (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 830).

Na compreensão de Aquino (1998), a escola está planejada para que as pessoas sejam todas iguais, sendo que esta homogeneização é realizada através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que examinam minuciosamente o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo-lhes atitudes de submissão e docilidade. Para o autor, ao mesmo tempo em que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, e também de oportunizar novos preceitos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida (AQUINO, 1998, pp.12,13).

Pode-se concluir que, segundo Aquino (1998), “de um ponto de vista institucional, não há exercício de autoridade sem o emprego de violência, e, em certa

medida, não há o emprego de violência sem exercício de autoridade”. Portanto, “a violência como vetor constituinte das práticas institucionais teria como um de seus dispositivos nucleares a própria noção de autoridade”. Por essa razão, Aquino (1998) reafirma a convicção de que há, no contexto escolar, uma “violência produtiva”<sup>1</sup> embutida na relação professor-aluno, condição essencial para o verdadeiro funcionamento da instituição escolar (AQUINO, 1998, p.15).

Alguns fantasmas têm rondado a instituição secular *escola*, - grifo nosso - como a perda de valores sociais e familiares, a desvalorização dos professores e os problemas de infraestrutura, sendo que o mais implacável deles é o que envolve a crise da autoridade docente – fato este que, ao ver de Aquino (1998, p.16), seria a correlação principal de grande parte dos efeitos de violência testemunhados no cenário escolar.

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (ARENDE apud AQUINO, 1998, p.16).

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Em face da criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo (ARENDE apud AQUINO, 1998, p. 17).

Ainda, de acordo com Arendt,

Recriar a cultura e inventar o sujeito da cultura é o princípio fundamental, caríssimo a todo aquele envolvido com o trabalho escolar e que implica uma compreensão clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a

---

<sup>1</sup> Na definição do termo autoridade, desponta uma evidente justaposição semântica a um dos sentidos do termo violência: o de “obrigar a fazer alguma coisa”. Em certo sentido, essa compreensão “positiva” da diade violência/autoridade, como instituinte das relações institucionais, assemelha-se à proposição foucaultiana sobre o poder. “Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter originam-se nessa produção” (FOUCAULT, 1987 apud AQUINO, 1998).

aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (ARENDRT apud AQUINO, 1998, p. 17).

Na concepção de Aquino (1998), a escola é e deve ser lugar do passado, “mesmo porque não há futuro plausível sem a imersão no traçado histórico dos diferentes campos de conhecimento (as ciências, as artes, as humanidades, os esportes)”. E isso é denominado “tradição”, que não é sinônimo de anacronismo, assim como “autoridade” não é sinônimo de despotismo. Para o autor, é aí também que o trabalho escolar revela outra afirmação que parece contrária ao senso comum: é preciso conservar (o patrimônio cultural) para transformar. Desta forma, a questão da autoridade regula o trabalho pedagógico, sendo o ponto central da ética docente e a única solução possível contra a violência escolar (AQUINO, 1998, pp.16, 17).

Para Arendt (apud CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 833) o abandono da infância à própria sorte, a precária formação dos professores e a prática educacional constituem os elementos decisivos e especificamente pedagógicos para que a crise da educação no presente seja compreendida. E acrescenta:

O corolário desses três pressupostos é a irresponsabilidade dos educadores para com o mundo e sua conseqüente perda de autoridade no campo educacional, visto que a autoridade do educador se “assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (ARENDRT apud CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 833).

César e Duarte (2010, p. 834) analisam que assim como para Arendt (2005), Foucault (1984), tem a concepção de que “o funcionamento da sociedade disciplinar pressupõe um estado de crise permanente, visto que a aplicação dos complexos dispositivos disciplinares depende justamente da constatação da falta de disciplina, isto é, da crise, e que esta é o motor e o combustível para o funcionamento da sociedade moderna disciplinar, pois a disciplina é exercida para acabar com o estado de crise e de indisciplina”.

A perspectiva arendtiana, abordada por César e Duarte (2010), diz que a crise é um momento importante, pois permite a observação das carências daquilo que se encontra em crise e comprova as falhas das tentativas de sua superação até o momento. Assim, “muito mais grave do que a própria crise, é o fato de não entendê-la como momento propício para o pensamento crítico”. Arendt diz ainda, que na falta da

criticidade, os males que as contínuas reformas educacionais e institucionais pretenderam solucionar se aprofundam. “No caso da educação, a crise significa a abertura de oportunidades para observar a fragilidade intrínseca da organização da instituição escolar e dos saberes escolarizados que vinham sustentando os duzentos anos de educação escolarizada do Ocidente” (CÉSAR; DUARTE, 2010, pp. 835, 836).

Conforme observado, para Hannah Arendt e Foucault, a educação é crise permanente, necessária para a renovação, entretanto, alguns autores têm enfatizado em suas análises, que esta “crise” se torna mais intensa devido às mudanças sociais. Os diagnósticos que seguem destacam a desigualdade e a exclusão escolar e social, os sentidos da instituição escolar e a dualidade da educação pública brasileira atualmente.

## **1.2 A educação, a exclusão e a violência escolar**

Nóvoa (2007) diz que após ter feito muitos estudos sobre vários países, percebe que há uma tendência terrível: “escolas para os meninos ricos centradas na aprendizagem e escolas para os meninos pobres centradas em tarefas sociais e assistenciais”. Conforme o autor, essa divisão tem aumentado nos últimos anos, efetivando “duas escolas diferentes para dois mundos sociais diferentes”. Ressalta, ainda, que “se não formos capazes de reverter esse ciclo, prestaremos o pior serviço possível às causas da inclusão e às causas dos mais desfavorecidos” (NÓVOA, 2007, p. 12).

Ao se referir à escola francesa, Dubet (2003, p. 32) relata que “a escola primária acolhia as crianças do povo, o liceu, aquelas da burguesia, e o ginásio funcionava ao mesmo tempo como uma triagem e como a escola das crianças das camadas médias. Esse modo de recrutamento, dominante até o início dos anos 60, é caracterizado por uma seleção que ultrapassa a escola” (DUBET, 2003).

Não é diretamente a escola que realiza as grandes operações de distribuição dos alunos, são as desigualdades sociais que comandam diretamente o acesso às diversas formas de ensino. Uma das consequências desse sistema é que a escola aparece justa e “neutra” no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente as causas das desigualdades escolares (DUBET, 2003, p. 32).



Dubet (2003) ressalta que é importante diferenciar “o que depende da exclusão social e de seus efeitos na escola, da exclusão escolar propriamente dita”. Os processos sociais de exclusão, o aumento das desigualdades e do desemprego, contribuem para o desenvolvimento da exclusão escolar. “Quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui, apesar das políticas que visam a atenuar esse fenômeno. Nesse contexto, a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos” (DUBET, 2003, p. 30).

Para os defensores da escola, o sistema educacional é inocente quando relacionado à exclusão, sendo o desemprego, as dificuldades escolares, a violência, a falta de motivação, ocasionados pelo capitalismo e pelo mercado, observa Dubet (2003), que complementa:

Essa dupla retórica que acusa ora o serviço público, ora o mercado é também uma maneira de não tocar num problema relativamente complexo e “clássico”: os elos das “relações de produção”, definidas pela produção de riquezas, e as “relações de reprodução”, nas quais a escola distribui escalonamentos e oportunidades. Ora, as relações entre esses dois conjuntos foram profundamente transformadas ao longo do século, vinculando estreitamente a escola aos mecanismos de exclusão, sem fazer dela entretanto a “culpada” como alguns pretendem (DUBET, 2003, p. 31).

Para Dubet (2003) é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. E afirma:

As igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares (DUBET, 2003, p. 34).

De acordo com Dubet (2003, p. 34), a massificação baseia-se na certeza de que o desenvolvimento da oferta escolar é um fator de igualdade de oportunidades e de justiça, já que se revela um sistema que suprime as discriminações sociais no ingresso. Porém, muitas vezes, a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para rumos menos qualificados, o que aumenta suas probabilidades de desemprego e de precariedade no futuro. No outro extremo, as certificações nos níveis mais elevados

oferecem um amparo relativo diante do desemprego. A valorização crescente dos diplomas aumenta a exclusão escolar dos não diplomados, que vivenciam a exclusão provocada pela crise do emprego. Assim, dois fenômenos relativamente independentes, que afetam as relações de produção e as relações de reprodução, encontram-se ligados um ao outro (DUBET, 2003, p. 35).

Na prática escolar, a diferenciação se dá através do desenvolvimento de rumos construídos muito mais de acordo com os critérios de desempenho do que segundo escolhas de orientação e escolhas dos próprios alunos. Assim, ao longo dos cursos, Dubet observa que as diferenças aumentam e que os alunos com dificuldades são orientados para trajetórias escolares mais ou menos desvalorizadas no interior de uma hierarquia extremamente rigorosa, que impede, quase por completo, o retorno para as carreiras honrosas e bem conceituadas (DUBET, 2003, pp. 35, 36).

Desse modo, a ligação entre a escola e a sociedade é desestabilizada, o que aprofunda a distância cultural e social que separa os professores e os alunos, pois as expectativas das famílias não são mais condizentes com os projetos institucionais, provocando a ideia de uma crise de legitimidade da escola. “Essa crise está relacionada ao peso do fracasso escolar na experiência dos pais, às suas expectativas desmesuradas e à percepção de um declínio da utilidade social dos diplomas”, discorre Dubet (2003, p. 39).

Em decorrência da massificação escolar, a escola transformou-se e transformou suas representações: o aluno proveniente da classe operária foi substituído pelo aluno difícil e com dificuldade, que focaliza o conjunto dos problemas sociais: periferias, desemprego, imigração, delinquência, violência, abandono escolar, e que é definido menos por sua situação de dominação do que por sua exclusão, relata Dubet (2003, p. 37). Deste modo, confrontada com a exclusão social, a escola é levada a se questionar a respeito de sua “capacidade de integrar os indivíduos num quadro institucional e cultural, e isso cada vez mais desde que os problemas da exclusão vêm se cruzando com os da imigração” (DUBET, 2003, p. 38).

Como renovar a aprendizagem da cidadania numa escola que parece às vezes como a última instituição ainda presente nos bairros difíceis? Em que medida a autonomia, relativa, dos estabelecimentos aprofunda ou atenua as desigualdades? Como os currículos e os métodos pedagógicos devem transformar-se a fim de atenuar a exclusão escolar? Faz parte da vocação da escola resolver os problemas sociais?

Todas essas perguntas renovam e reorientam a sociologia da educação, participam de debates profissionais e políticos, mostrando que a escola não é apenas uma caixa-preta que registra as desigualdades sociais de maneira “neutra” (DUBET, 2003, p. 39).

Dubet (2003, p. 40) diz que dentro de seus próprios princípios e acompanhando a massificação, a escola afirma a igualdade de oportunidades, talentos e potencialidades dos alunos, mesmo admitindo que as condições sociais podem afetar o reconhecimento de suas qualidades e o seu desenvolvimento. Assim, Dubet (2003) conclui que:

A exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos (DUBET, 2003, p. 40).

De acordo com Dubet (2003, pp. 43, 44) a escola é o agente de uma exclusão que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar, que se interroga sobre as finalidades da educação. “Nesse sentido, atualmente a escola integra mais e exclui mais, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão”.

Guimarães (1996), por sua vez, discorre sobre a compreensão da díade violência/indisciplina escolar:

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina (GUIMARÃES, 1996 apud AQUINO, 1998, p.10).

E Teixeira (2000), relaciona a utopia de toda a cultura humana acessível para todos e o fim de violências e preconceitos escolares:

A violência internalizada, *mas velada*, de confinarmos ideias ou pessoas a julgamentos e rótulos antecipados e definitivos, vítimas de nossos preconceitos e de avaliações equivocadas e parciais sobre as ações humanas precisa ser combatida. “A utopia não aceita seres humilhados, diminuídos, amputados. A pedagogia mais próxima da utopia é a que coloca à disposição de cada ser humano toda a cultura humana” (TEIXEIRA, 2000 apud NUNES, 2001, p.14).

### 1.3 O diagnóstico de Klein: os professores querem que a escola tenha fim?

A vulgarização de determinadas afirmações que se instalaram como chavões no discurso pedagógico revelam um esvaziamento da escola enquanto instituição responsável pela transmissão do conhecimento formal. Nesse sentido, Klein (1995) discorre que um segmento significativo do professorado está empenhado em matar-se, enquanto categoria profissional, posto que se esforça por matar a escola. Para ilustrar esta afirmação, explica:

...desde que o comércio transformou a Terra numa aldeia global, existe muito pouca coisa efetivamente relevante que pertença apenas à realidade particular de um pequeno grupo de homens. E estas coisas, quando existem, são suficientemente apreendidas no exercício cotidiano da vida, justamente porque pertencem especificamente àquela realidade, não sendo, portanto, questões que a escola deva se ocupar. Vale lembrar que os conceitos que cabe à escola veicular são aqueles universais e que estão presentes em qualquer realidade. Talvez o que se queira dizer é que o professor estaria utilizando uma nomenclatura ou exemplos desconhecidos ou incompreensíveis. Nesse caso, ou o professor faz a adequação de sua explicação ou enriquece a aula explicando não só o conteúdo com a nomenclatura nova, ampliando significativamente o conjunto de conhecimentos desses alunos. A falta de didática e ocultar a incompetência do professor ao invés de ajudá-lo a superar seus limites e dificuldades são letais para a categoria (KLEIN, 1995, p. 23, grifos nossos).

Complementando as críticas de Klein (1995), Costa e Ramos do Ó (2007) ressaltam os conflitos de linguagem que existem entre as gerações atuais e o modelo de escola tradicional, entre os alunos do século XXI e os professores formados no século XX, quando as tecnologias existentes eram dominadas por adultos e não pelas crianças.

Hoje acontece uma espécie de guerra a essa capacidade que os meninos e meninas têm de construir a linguagem do mundo por meio de toda a tecnologia que dominam mais e melhor do que os adultos. Há aqui um conflito que não é apenas de gerações; é primordialmente de linguagem. Parece que a escola não entende esse fenômeno da proeminência das tecnologias como objeto de aprendizagens importantes para as crianças e jovens de hoje. A visão predominante que se tem é de que essas são as “coisas” do contemporâneo que atrapalham a educação. E isso não é incorporado por não ser reconhecido como saber válido. Por sua vez, as crianças e jovens vivem e experimentam intensamente esse cotidiano contemporâneo inundado pelas tecnologias. E aqui tecnologia não é só o computador,

mas é a própria cultura da imagem que não está apenas na televisão, nos jogos eletrônicos, mas está em tudo, compondo e formatando nossas formas de ver, pensar e atuar no e sobre o mundo (COSTA; RAMOS DO Ó, 2007, pp.112, 113).

Outra crítica de Klein (1995) diz respeito à afirmação muito utilizada atualmente de que o ensino deve partir do concreto. Neste sentido, ressalta que a compreensão é teórico-prática e questiona: “se nenhum aprendizado prescindisse do contato sensorial, o que seria feito com todos os conceitos que não podem ser concretizados fisicamente? Seriam varridos do currículo porque contrários ao princípio citado”?

Sobre o preceito “a criança aprende pela sua própria atividade, o professor não deve dar respostas prontas”, Klein (1995) diz que ao aceitá-lo, não se justifica a ida à escola e a escolarização. Se o conhecimento for considerado uma elaboração social que não nasce espontaneamente da cabeça do aluno, que é incorporado através das relações sociais, se constata o absurdo do enunciado acima. Em outras palavras, as capacidades humanas não são inatas nem espontâneas, mas produzidas pelos homens em sociedade e individualmente aprendidas, conquistadas.

Quanto ao dizer “a escola deve respeitar a espontaneidade, o ritmo natural e a criatividade da criança”, Klein (1995) discorre que o respeito ao ser humano é uma exigência moral, porém, limitar as possibilidades de uma criança na medida em que, ao invés de lhe impor o ritmo e o conteúdo do seu tempo, abandoná-la “ao sabor dos primitivos mecanismos de que a natureza a dotou” é desumano. Ressalta que o aprendizado requer estudo, disciplina e que se o ritmo natural da criança nunca tivesse tido exigências, a humanidade não teria saído da sua infância.

#### **1.4 O diagnóstico de Libâneo: a dualidade da escola pública brasileira**

Em “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, Libâneo (2012) aborda o agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres.

Este dualismo (...) está em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento *Educação para Todos*, cujo marco é a

*Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Com base em pesquisa bibliográfica, este estudo argumenta que a associação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos trinta anos (LIBÂNEO, 2012, p.13).

A *Declaração de Salamanca* trata da questão da educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais; seu título completo é *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais*. A Conferência, que produziu um documento histórico denominado *Declaração Mundial da Conferência de Jomtien*, foi a primeira dentre outras conferências realizadas nos anos seguintes em Salamanca, Nova Delhi, Dakar, convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial. No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei no 9.394/96), entre outras. A hipótese básica a ser desenvolvida aqui é de que estes vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da *Declaração de Jomtien*, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio (LIBÂNEO, 2012, p.15).

Libâneo (2012, p.15) destaca o impacto negativo - nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas - das políticas para a educação de organismos internacionais, que se transformaram em modelos no Brasil para a elaboração de planos de ensino do governo federal e de governos estaduais e municipais, afetando tanto as políticas de financiamento, quanto as de currículo, formação de professores, organização da escola e práticas de avaliação.

Na concepção de Libâneo (2012, p.16) existe uma crise do papel socializador da escola, já que ela concorre com as mídias, com o mercado cultural, o consumo e os grupos de referência e convive com a crescente inquietude dos professores sobre as exigências da contínua formação profissional, sobre como conseguir a motivação dos

alunos ou como conter os atos de indisciplina, com a situação dos salários defasados e das condições de trabalho muitas vezes precárias.

Com bastante frequência, seja devido aos desacordos entre educadores, legisladores e pesquisadores em relação aos objetivos e às funções da escola, seja pela atração exercida pelas orientações dos organismos internacionais, muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e o ensino têm o aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais. Tais soluções estariam baseadas na ideia de que, para melhorar a educação, bastaria prover insumos que, atuando em conjunto, incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos (por exemplo, os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, a gratificação financeira a professores, e, recentemente, a implantação do *Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*), deixando de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2006 apud LIBÂNEO, 2012, p.16).

O dualismo da escola brasileira é indicado por dois extremos, diz Libâneo (2012). Em um deles, estaria a escola tradicional, assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos. Em outro extremo, estaria a escola do acolhimento e da integração social, voltada aos pobres e dedicada, essencialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p.16).

Libâneo (2012, p.17) busca demonstrar que “a escola para o acolhimento social tem sua origem na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, nos quais é recorrente o diagnóstico de que a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, operacional e prático”. Além disso, Libâneo (2012) diz que “o insucesso da escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar, pois ela está organizada com base em conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações e relações autoritárias”. O autor critica a busca pelo tipo de escola que se preocupa apenas em atender às necessidades básicas de aprendizagem (reduzidas a necessidades *mínimas*), tomadas como eixo do desenvolvimento humano, apesar de seus espaços e tempos serem ampliados.

Na concepção de Libâneo (2012, p.17), o objetivo não é mais manter aquela escola assentada no conhecimento, no domínio dos conteúdos, um espaço propiciador

de condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, mas de conceber “uma escola que valorizará as formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre os diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas”. Estes últimos são pontos relevantes na educação, porém, não podem constituir-se como finalidades únicas ou principais do processo educativo. Por isso, Libâneo (2012) critica a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, como segue:

A concepção de uma escola para a integração social tem sua origem na mencionada *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990. Lido sem intenção crítica e sem a necessária contextualização, esse documento apresenta um conteúdo muito atraente, chegando a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes. Considere-se, por exemplo, o artigo 1º – *Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*: Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (WCEFA, 1990 apud LIBÂNEO, 2012, p.17).

Nos tópicos seguintes da Declaração, são definidas estratégias bastante aceitáveis na direção de uma educação para todos: a) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos; b) universalizar o acesso à educação básica como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes; concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência; c) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; d) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e) fortalecer alianças (autoridades públicas, professores, órgãos educacionais e demais órgãos de governo, organizações governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias) (WCEFA, 1990 apud LIBÂNEO, 2012, p.18).

A análise de Torres (2001 apud Libâneo, 2012, p. 18) mostra que “ao longo das avaliações e revisões da Declaração em conferências e reuniões subsequentes entre os organismos internacionais e os países envolvidos, a proposta original foi *encolhida*”, sendo esta a versão que prevaleceu, com variações em cada país, na formulação das



políticas educacionais: “a) *de* educação para todos, *para* educação dos mais pobres; b) *de* necessidades básicas, *para* necessidades mínimas; c) *da* atenção à *aprendizagem*, *para* a melhoria e a avaliação dos resultados do *rendimento* escolar; d) da melhoria das condições de *aprendizagem*, *para* a melhoria das condições internas da *instituição escolar*, da organização escolar” (LIBÂNEO, 2012, p.18).

Têm-se, assim, traços básicos das políticas para a educação do Banco Mundial: a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento; c) a educação escolar reduz-se a objetivo de aprendizagem observável, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios de avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores) (LIBÂNEO, 2012, p.19).

Na visão de Libâneo (2012), “a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características *pedagógicas*: atendimento a necessidades *mínimas* de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social”. Desta forma, se produz nos sistemas de ensino o que Nóvoa (2009) chamou de *transbordamento de objetivos*, em que os fins assistenciais se sobrepõem aos de aprendizagem (LIBÂNEO, 2012, p. 20, grifos do autor).

Com relação a este transbordamento das funções da escola, Nóvoa (2007) o especifica, citando os papéis dos professores, conforme segue:

Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional. É também um paradoxo a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor (NÓVOA, 2007, p. 12).

Libâneo (2012) explica que o novo paradigma supõe o *novo papel do professor*, com treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático e formação pela

Educação a distância. “A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor *tarefeiro*, visando baixar os custos do pacote formação / capacitação / salário” (LIBÂNEO, 2012, p. 20, grifos do autor).

Libâneo (2012) conclui que a escola passa a assumir as seguintes características:

a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades *mínimas* para a sobrevivência e o trabalho (como um *kit* de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Os anos 1990 marcaram a chegada do neoliberalismo no Brasil, coincidindo com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira, surgidos no Governo Itamar Franco, quando foi elaborado o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), que é praticamente uma reprodução da *Declaração de Jomtien*. (LIBÂNEO, 2012, p. 21). Segue o registro no *Plano Decenal* a respeito dos objetivos da educação básica:

A – Objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica:

1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho: a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas:

- no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender;

- no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais (BRASIL, 1993 apud LIBÂNEO, 2012, p. 21).

A proposta do *Plano Decenal* está em consonância com os princípios da *Declaração de Jomtien* e ganhou mais concretude durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, quando foi implantada a maior parte das medidas ligadas à reforma

educacional da época, inclusive os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, segundo Libâneo (2012, p. 21).

Além das novas orientações curriculares, outras medidas foram implantadas desde 1990, estando, de alguma forma, relacionadas às orientações do Banco Mundial; alguns exemplos são o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), depois Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a avaliação em escala do sistema de ensino, os ciclos de escolarização, a política do livro didático, a inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares e a escola fundamental de nove anos (LIBÂNEO, 2006 apud LIBÂNEO, 2012, p. 21).

Desde 1990, as ações organizacionais e curriculares foram absorvidas quase que inteiramente nos oito anos do Governo Lula, incluindo-se ainda outras formuladas nesse mesmo período, de acordo com Libâneo (2012), que as especifica:

*O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação da formação de professores a distância, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o aprimoramento das avaliações em escala do ensino fundamental e superior (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Provinha Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENAD), e, recentemente, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente – ENICD (LIBÂNEO, 2012, p. 22).*

Desse modo, Libâneo (2012) verifica que, com apoio em proposições pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais, culturais e psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da *educação inclusiva*. Libâneo (2012) diz que tais aspectos devem ser considerados, mas que o problema está na distorção dos objetivos da escola, pois a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em prejuízo do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade (LIBÂNEO, 2012, p. 23). O autor contribui ao afirmar que as políticas de universalização do acesso acabam em redução da qualidade do ensino, pois, enquanto se valorizam os índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, devido aos fatores intraescolares na aprendizagem.

Libâneo (2012, p. 23) complementa ao dizer que o direito ao conhecimento é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência e que isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores, pois se subentende que para suprir as necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que se aproprie das técnicas de sobrevivência docente acompanhado dos livros didáticos dos sistemas de ensino.

Aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas. Eis as consequências dessa política: os jovens são cada vez mais escolarizados em instituições diferentes, dependendo do status econômico de seus pais. Constata-se, assim, o estabelecimento de redes educacionais cada vez mais diferenciadas e hierarquizadas. Nessas redes, a escola pública deve acolher as populações mais frágeis. Com isso, à escolarização de base [...] perseguida por muito tempo, segue-se um fracasso em massa dos alunos, com iletrismo, abandonos, repetências, etc. (CHARLOT, 2005, p.144 apud LIBÂNEO, 2012, p. 23).

“As vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral”, diz Libâneo (2012, p. 24, grifos nossos). O autor conclui de forma pertinente que o que se anunciou como *novo padrão de qualidade* transformou-se, pois os mecanismos internos de exclusão na escola são ocultados (LIBÂNEO, 2012, p. 24, grifos do autor).

A partir das contribuições de Vygotsky (2009), Libâneo (2012) ainda reforça que o papel da escola é possibilitar aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, o que é essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes, tornando-os aptos à reorganização crítica de tal cultura. E complementa:

Nessa condição, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos. Tal aprendizagem não é algo *natural* que funciona independentemente do ensino e da pedagogia. As mudanças no modo de ser e de agir

decorrentes de aprendizagem dependem de mediação do outro pela linguagem, formando dispositivos internos orientadores da personalidade. Tal como expressa Vygotsky, trata-se de uma reconstrução individual da cultura num processo de interação com outros indivíduos: o que inicialmente são processos interpessoais converte-se em processos intrapsíquicos. Sendo assim, a intervenção pedagógica por meio do ensino é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Pelo ensino, opera-se a mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento, criando condições para a formação de capacidades cognitivas por meio do processo mental do conhecimento presente nos conteúdos escolares, em associação com formas de interação social nos processos de aprendizagem lastreados no contexto sociocultural (LIBÂNEO, 2009 apud LIBÂNEO, 2012, pp. 25, 26).

No mesmo viés de pensamento, Nóvoa (2007) discursa:

Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento (NÓVOA, 2007, p. 12).

A conquista da igualdade social na escola consiste em proporcionar, a todas as crianças e jovens o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania, pois “não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais” (a escola convive com pobreza, fome, violência, consumo de drogas, etc.), mas isso não pode ser visto como sua função principal, mesmo porque a sociedade também precisa colaborar nestas questões (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

### **1.5 Considerações sobre os diagnósticos da crise da escolarização**

Embora diferentes, os diagnósticos dos autores citados são complementares ao considerar a atualidade do papel histórico da escola e a singularidade de sua função, ainda não superada por outro espaço institucional, apesar da “crise da educação”.

O modelo escolar que começa no final do século XIX é um modelo muito baseado no princípio da homogeneidade. A tônica dos nossos tempos é a volatilidade das coisas, a efemeridade. O que vigora hoje, amanhã já não é mais importante. Temos um grande desejo e quando conseguimos realizá-lo, naquele exato momento, ele deixa de ser importante e já queremos algo diferente. Nunca estaremos satisfeitos. De certa forma, nossa experiência de espaço e de tempo nas sociedades atuais está completamente modificada com essas novas formas como elas se apresentam. Então parece impossível pensar em “um” modelo de escola para uma era assim tão fluída. Não podemos esquecer que a escola é uma instituição que foi inventada em um mundo que era o mundo da ordem, das coisas certas, nos lugares certos, nas horas certas. E esse mundo foi fraturado, está em cacos. E aí, o que a escola faz? De certa forma, como ela não consegue acompanhar isso, e talvez seja exatamente porque há uma disjunção entre o *ethos* da escola e os tempos pós-modernos, diz-se que está em crise. O que a gente poderia pensar, refletindo um pouco, seria que se a escola se abrisse um pouco mais, se tornasse mais permeável a estes modos de ser contemporâneos, experimentasse mais essas novas formas de viver, poderia, quem sabe, inventar outras formas de educar. Talvez, os professores pudessem deixar de ser mensageiros da verdade, e dedicar-se, junto com seus alunos, à construção de representações do mundo, a partir das intermináveis apreensões, interpretações, reinvenções possíveis (COSTA; RAMOS DO Ó, 2007, p.116).

“Negar a escola por não mais propiciar e garantir o acesso e domínio de conhecimentos seria uma atitude muito simplista frente à complexidade do problema” (MENDONÇA, 2011, p. 355). As novas demandas sociais, provenientes das relações materiais de produção, ainda não foram assimiladas pela escola, tampouco as demandas que apontam para um projeto educacional que tenha na emancipação humana sua direção principal. “O caos presente na escola expressa, por um lado, a ausência de sentidos que favoreçam o processo emancipador da construção da humanidade em cada indivíduo”; por outro lado, o caos expressa a necessidade de uma relação com o significado social da escola, que é dinâmico, representativo dos novos conteúdos históricos da sociedade (MENDONÇA, 2011, p. 355).

A título de encerramento, valeria indagar, tomando como contraponto concreto a violência nossa de cada dia, da qual nos pensamos reféns a maior parte do tempo: Qual mundo temos apresentado a nossos alunos? Quais de seus detalhes lhes temos apontado? Qual história queremos legar para as novas gerações? Há ainda, no encontro habitual da sala de aula, responsabilidade por este mundo e esperança de um outro melhor? (AQUINO, 1998, p.17).

Diante das situações de crise da escolarização, em diferentes momentos da história da educação, as questões são respondidas de diversas maneiras. Atualmente, a ampliação da jornada escolar tem se constituído como uma destas respostas para a crise brasileira, já que o Brasil não possui um histórico contínuo e consistente quanto à escolarização em tempo integral, ao contrário de outros países. Frente a esta constatação, questionamos se o aumento da carga horária nas escolas realmente pode solucionar a crise de qualidade da educação.

## 2 AS EXPERIÊNCIAS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em geral, as políticas educacionais são pensadas diante de uma situação problemática e tendem a oferecer soluções aos dilemas vividos pelas pessoas. Um exemplo destas respostas, na atualidade, é a evidente multiplicação de políticas de educação integral.

Hoje, a recuperação da educação integral pode ser considerada uma resposta aos diagnósticos de crise, mas o fato de ser assim pensada não é inédito. Em outros momentos da história do Brasil, existiram semelhantes situações que serão retomadas neste capítulo.

“No Brasil, a compreensão da maneira pela qual a concepção de *educação integral* se desenvolve passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX” (CAVALIERE, 2010, p. 249). A educação integral esteve presente nas propostas das correntes políticas que se delinearam naquele período, quando o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido e que perpassava diferentes orientações ideológicas. Por isso, significados diversos são encontrados para o entendimento sobre a educação integral, que representavam diferentes projetos políticos (CAVALIERE, 2010, p. 249).

As correntes autoritárias e elitistas trabalhavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira (AIB), transformada em partido em 1935, para o qual a educação integral envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa. O movimento tinha como lema *a educação integral para o homem integral*. Os valores da educação Integralista eram sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência, cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais (CAVALIERE, 2010, pp. 249, 250).

Em campo oposto ao exemplo da corrente autoritária brasileira, encontram-se, em âmbito internacional, as propostas de educação integral dos socialistas utópicos que, desde o século XIX, as tinham como bandeira política (Gallo, 1995). Além delas, destacam-se também as correntes liberais, representadas pelos diversos movimentos de renovação da escola, que viam, na educação integral, o meio de propagação da mentalidade e das práticas democráticas. As



correntes liberais pensavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição (CAVALIERE, 2010, pp. 249, 250).

Cavaliere (2010) ressalta que para compreender a concepção liberal de educação integral desenvolvida no Brasil, no contexto do movimento de renovação da escola da primeira metade do século XX, se faz obrigatória a visita à obra de Anísio Teixeira, que curiosamente, não faz uso da expressão *educação integral*, “talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões ‘homem integral’, ‘Estado integral’ e ‘educação integral’” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

As consequências do processo de urbanização e industrialização, a crescente, e cada vez mais visível, desigualdade social e as mazelas dela decorrentes geraram nesse período, de maneira generalizada na intelectualidade e na classe política, um forte apelo pela valorização e pela transformação da educação escolar. O ingresso de Anísio Teixeira no campo educacional foi marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras, chegadas ao Brasil via diferentes áreas de estudo e diferentes autores, inicialmente europeus. Àquelas primeiras influências renovadoras somaram-se, ao final da década de 20, a americana, através do contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, tendo sido Anísio Teixeira seu principal divulgador. A crítica e a renovação foram, portanto, os pontos de partida de suas atividades (CAVALIERE, 2010, p. 251).

O desenvolvimento da concepção de educação integral em Anísio Teixeira provém do embate entre a expansão e a manutenção da qualidade dos sistemas públicos, diz Cavaliere (2010), que complementa:

A formação do caminho histórico excludente entre a qualidade e a quantidade esboçou-se ainda no decorrer dos anos 1920. Intelectuais e educadores enxergaram a impossibilidade de haver uma dissociação entre as duas dimensões e, em geral, recusaram a solução de ampliar a oferta de ensino às custas da redução do tempo de escola para cada criança. A partir dos debates em torno da reforma paulista (...), o tema adquiriu relevância e, em 1926, Almeida Júnior, José Escobar e Lourenço Filho questionaram, em pesquisa promovida pelo jornal *O Estado de São Paulo*, os próprios termos em que estava formulada uma das questões da pesquisa “Educação integral para poucos ou

educação simplificada para muitos? É válida a solução da redução do ensino primário?” (CAVALIERE, 2010, p. 253).

Foi, portanto, durante as décadas de 20 e 30 que a bandeira da educação integral se desenvolveu, adquirindo consistência teórica, a partir do contato com o pensamento americano, e sentido político, inicialmente com a alfabetização em massa dos brasileiros.

A defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos 1920, se aprofundou entre os intelectuais reformistas e apareceu no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento elaborado por 26 intelectuais que propunha a renovação educacional do país. O termo “educação integral” aparece três vezes no texto do Manifesto, uma delas para contextualizar uma citação do poeta francês Lamartine, revolucionário de 1848 e defensor dessa concepção de educação. A ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Afirma o “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” e defende a necessidade de a escola aparelhar-se de forma a “alargar os limites e o raio de ação”. O texto utiliza ainda a expressão “formação integral das novas gerações”. Sugere a criação de instituições *periescolares* e *postescolares*, de caráter educativo ou de assistência social, que deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar (CAVALIERE, 2010, pp. 252, 253).

O debate da educação integral no Brasil, compreendida como educação escolar de dia inteiro, teve no século XX marcos significativos, projetados por dois grandes educadores brasileiros: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Ambos tentaram fazer um outro tipo de educação e marcaram a história da educação brasileira, pois tinham como objeto principal de suas trajetórias o direito à educação de qualidade para todos. Anísio idealizou as Escolas Parque, na década de 1950 na Bahia, enquanto Darcy fundou os Centros Integrados de Educação Pública -CIEPs- no estado do Rio de Janeiro na década de 1980.

## **2.1 Anísio Teixeira e o Centro Popular Educacional Carneiro Ribeiro**

Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900. Após sólida formação adquirida em colégios jesuítas de Caetité e Salvador, bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro em 1922 e obteve o título de Master of Arts pelo Teachers College da Columbia University, em

Nova York, em 1929. Faleceu na cidade do Rio de Janeiro, em março de 1971.

Considerado um dos maiores educadores brasileiros, Anísio Teixeira deixou uma obra pública excepcional que, ainda hoje, está à frente do nosso tempo. Sua formação educacional foi fortemente influenciada pelo pragmatismo do filósofo John Dewey, de quem foi aluno no Teachers College e cujas idéias divulgou no Brasil. Mas foi, sobretudo, nos embates entre a gestão cotidiana da educação e sua visão de futuro, em meio a aliados e adversários, que aprendeu a organizar homens e instituições.

Em 1946, assumiu o cargo de Conselheiro de Ensino Superior da UNESCO, retomando suas atividades na área educacional. De volta ao Brasil em 1947, aceitou o convite de Otávio Mangabeira, recém-eleito governador da Bahia, para ocupar a Secretaria de Educação e Saúde desse estado, posto no qual permaneceu até o final desse governo (1947-1951). Nessa administração fez construir em Salvador o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque, uma experiência inovadora de educação integral, onde atividades artísticas, socializantes e de preparação para o trabalho e a cidadania, e mais alimentação, higiene e atendimento médico-odontológico, complementavam as práticas educativas tradicionais. Esta obra, pioneira no Brasil, projetou-o internacionalmente.

No início dos anos 60, juntamente com Darcy Ribeiro, foi um dos mentores da Universidade de Brasília (1961), tornando-se seu 2º reitor em 1963. O golpe militar de 1964 o afasta, mais uma vez, das suas funções públicas. A convite de universidades americanas, viaja para os Estados Unidos para lecionar como “visiting scholar”. De volta ao Brasil, completou o seu mandato no Conselho Federal de Educação (1962-1968), tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas e retomou suas atividades de tradutor e escritor na Editora Nacional, organizando coleções e reeditando alguns de seus livros (FUNDAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA<sup>2</sup>, 2013).

Em viagens para a Europa e Estados Unidos, Anísio entrou em contato com uma literatura pedagógica e um sistema público de educação que não conhecia. “Em oposição à cultura, à organização, à competência docente dos colégios nos quais estudara, se deparou – em sua cidade e em seu estado natal – com a pobreza de recursos humanos e materiais, a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal” (NUNES, 2001, p. 6).

Anísio Teixeira acreditava que os altos índices de evasão e de repetência, verificados já nos anos de 1930, resultavam da inadequação do modelo tradicional de escola às necessidades de seus alunos, sobretudo das crianças de classes populares. Por isso, ele defendia um modelo que ampliasse o tempo da permanência da criança na

---

<sup>2</sup> <http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/FAT/BiografiaAnisioTeixeira>

escola, antecipando o que hoje chamamos de educação integral. Na visão do educador, a criança deve permanecer o dia todo na escola desenvolvendo atividades físicas, esportivas, artísticas, literárias e ligadas aos conhecimentos formais, amparada pela qualificação profissional e o engajamento dos professores.

De acordo com Nunes (2001), Anísio Teixeira não identificava a heterogeneidade das classes populares e de suas crianças dentro delas, como carência de qualidades próprias do sujeito pobre.

Ele deslocou a carência do indivíduo para a omissão dos governos na direção da reconstrução das condições sociais e escolares. Não considerou as classes populares urbanas como obstáculos sociais e políticos e por esse motivo defendeu a educação como instrumento de superação de uma carência que não é do indivíduo, mas da cultura erudita que lhe faz falta. Pode perceber que a desigualdade entre as pessoas não estava dada. Era feita (NUNES, 2001, p. 9).

Nunes (2001, p. 9) diz que em meados de 1930, os católicos invadiram a prefeitura e controlaram os serviços educativos. “*Vencera o projeto repartido de educação: para o povo, uma educação destinada ao trabalho e para as elites, uma educação para usufruir e exercer a cultura*”. E retoma a convicção de Anísio de que as questões sociais eram manifestações da cultura e o seu discurso, de que era preciso combater os problemas que a industrialização trazia, que segue:

[...] com a industrialização desapareceu a integração entre o homem e o seu trabalho, que dividido e superdividido passou a ser esforço coletivo e impessoal. Depois, com o desenvolvimento do saber, também este passou a ser especializado e não oferecer senão algo muito reduzido de saber realmente comum. Com isso desfez-se a integração entre o homem e o saber. Com a democracia, por fim, entendida como processo de maior participação de cada indivíduo nos bens da vida, esses bens passaram a ser concebidos como bens materiais, únicos que eram possíveis ao acesso de cada indivíduo. E a democracia fez-se uma democracia de consumo, o homem se sentindo tanto mais importante quanto mais pudesse consumir (TEIXEIRA apud NUNES, 2001, p.10).

Por sonhar com “uma escola pública com um ensino básico de qualidade para todos, onde a pesquisa é assumida como componente do ensino, e em que os espaços e os tempos da educação sejam significativos para cada sujeito dentro dela, uma escola bonita, moderna, integral, em que o trabalho pedagógico apaixona e compromete

professores e alunos, que construa um solidário destino humano, histórico e social” (NUNES, 2001, p.12), é que foi concebido por Anísio Teixeira o primeiro centro de educação popular do Brasil. Criado pelo governo estadual com o apoio do governo federal, que por meio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, foi vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). A ideia do Centro Educacional Carneiro Ribeiro também esteve na base da organização do sistema escolar de Brasília projetado por Anísio Teixeira e fazia parte da proposta de um plano diretor de educação do governo federal para todo o país (NUNES, 2009, p. 121).

Anísio Teixeira afirmava que a difusão da educação primária no Brasil, foi marcada, num primeiro momento, “pela restrição da escola primária a uma classe média, o que significava que as classes trabalhadoras dela estavam ausentes. Na década de 20, quando se intentou democratizá-la, o recurso utilizado foi o da redução da sua duração”. Essa política de educação popular mínima, que se estendia a um público mais amplo e que reduzia o tempo de escolaridade, foi defendida por pessoas ligadas às indústrias, que objetivavam a ênfase numa educação vocacional e técnica para os níveis posteriores de escolaridade (NUNES, 2009, p.122).

Diante da situação de que a escola primária não estava cumprindo os objetivos populares nem se constituía numa boa escola preparatória, Anísio Teixeira criou o programa de educação para todos ou programa de educação elementar, que deveria “manter e não reduzir o número de séries escolares, prolongar e não reduzir o dia letivo, enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual, preparar um novo professor para funções mais amplas da escola”. Sobretudo, de acordo com Nunes (2009, p.123), o programa deveria oferecer às crianças de todas as classes sociais uma educação no sentido mais nobre da palavra, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. “Tratava-se de expandir a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna” (NUNES, 2009, p. 123).

Como possível solução, o Centro de Educação Popular foi criado e nomeado pelo governador da Bahia na época, Octávio Mangabeira, de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, “em homenagem ao educador baiano que se distinguira na formação de intelectuais brasileiros prestigiados como Ruy Barbosa e Euclides da Cunha. Ganhou

o apelido de Escola Parque e tornou-se assim conhecido, pois no conjunto de prédios escolares que constituíam o Centro, a Escola Parque destacava-se do ponto de vista arquitetônico e pedagógico” (NUNES, 2009, p. 123). O discurso de Anísio na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro é retomado por Nunes (2009):

Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável (TEIXEIRA, 1994 apud NUNES, 2009, p.124).

Anísio Teixeira propôs a criação de nove centros de educação popular para Salvador, dos quais apenas um se efetivou. Nunes (2009) diz que o Centro Educacional tinha a capacidade de receber quatro mil alunos aproximadamente, sendo que para cada 20 alunos havia um profissional habilitado, e descreve:

O projeto de construção do Centro comportava quatro Escolas Classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma Escola Parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe. Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo. Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar, mas essa residência nunca foi construída. A construção dessas instalações físicas foi dada como encerrada em 1964. Na descrição de Terezinha Eboli, em seu livro *Uma experiência de educação integral* (1983), as Escolas Classe tinham 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas os alunos permaneciam quatro horas aprendendo Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminhavam-se para a Escola Parque (e os que passaram a manhã nesta, iam para as classes) onde permaneciam mais quatro horas, completando seu tempo integral (NUNES, 2009, p.125).

Nunes (2009) complementa a descrição ao dizer que as classes reuniam alunos por faixa etária e não por testes de inteligência, ao contrário das classes homogêneas, que persistiam na escola brasileira. Foi estabelecida a permanência da criança na escola por sete anos, abolindo-se a repetência escolar e trabalhando-se as dificuldades didáticas

e de aprendizagem dos estudantes com o apoio de um Setor de Currículo e Supervisão (NUNES, 2009, p.126).

O Centro Educacional tinha por objetivos integrar os alunos na comunidade escolar, torná-los conscientes dos seus direitos e deveres, desenvolvendo atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade e respeito. Nunes (2009) ressalta que apesar de todo trabalho, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro permaneceu relativamente pouco conhecido no Brasil, mas que apesar disso, para Anísio o esforço de um grande número de profissionais se justificava por acreditar que “nações pobres como o Brasil não poderiam se dar ao luxo de não educar plenamente as novas gerações”. Para Anísio, tratava-se de uma aspiração por justiça social num regime livre com a igualdade de oportunidades educativas (NUNES, 2009, p.127).

Nunes (2009) retoma o livro *Educação não é privilégio* (1994) no qual Anísio diz que “nas nações pobres, nem mesmo a educação voltada para o consumo ajuda o aumento da produtividade”. Por esse motivo, Anísio alega que os economistas desconfiavam da eficiência da escola para o processo de desenvolvimento, retardando e impedindo que recursos públicos fossem destinados à educação pública.

Os jornais criticavam as condições de trabalho do professor, os baixos salários, a não valorização do magistério, os concursos públicos, o abandono que ocorria nas demais escolas da cidade enquanto se construía um “monumento na obscuridade”, referindo-se a obra educacional do porte do Centro Educacional. Algumas críticas em tom sarcástico e ofensas pessoais denunciavam a demagogia de Anísio, com relação às questões sociais em seu discurso de posse (NUNES, 2009, p.128).

Como todas as iniciativas de governo que desaparecem na gestão seguinte, muitos percalços acompanharam o Centro Educacional Carneiro Ribeiro que foi considerado, por alguns, fardo difícil de carregar. Só quem tem firme convicção da importância da educação popular, efetivo conhecimento pedagógico e habilidade administrativa, consegue levar avante – em meio a adversidades de todo o tipo – uma iniciativa desse porte, em termos de recursos financeiros e humanos. As propostas de Anísio Teixeira sempre tiveram a generosidade de uma visão de conjunto. A sua política nunca foi para uma escola, mas para o sistema de ensino, mesmo que os custos assustassem as autoridades e os grupos políticos com os quais se aliava, mesmo que exigisse um recrutamento antes impensável de profissionais e sua preparação. É que, em sua concepção, cabe ao Estado tornar viável o que é necessário (NUNES, 2009, p.129).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de modelo para projetos que governos de diversas tendências político ideológicas tentaram implantar, como os Centros Integrados de Educação Pública (os CIEPs cariocas do governador Leonel Brizola) ou os Centros Integrados de Atendimento à Infância (os CIACs do presidente Collor), de acordo com Nunes (2009). “Pretendeu-se dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira, mas essas iniciativas pouco ou quase nada têm a ver com a iniciativa original” porque para muitos governos a política global se reduz às iniciativas localizadas, com evidência no caráter assistencialista e não no caráter pedagógico. O que distingue a proposta de Anísio Teixeira “é sua concepção de que a educação é um direito civil que está na base da autonomia de sujeitos históricos individuais e coletivos” (NUNES, 2009, p.130).

Segundo Nunes (2009), Anísio referia-se ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro como uma proposta, uma direção da ação e não um modelo a ser impositivamente seguido, e declarava que:

As leis tornavam possíveis as reformas, mas não as concretizavam. Elas se realizavam pela mudança da estrutura da sociedade – mesmo a revelia das elites – e pelo preparo dos professores e dos quadros técnicos (NUNES, 2009, p.131).

De acordo com Cavaliere (2010), Anísio Teixeira justificava as mudanças necessárias para uma nova escola nos itens que seguem:

a) porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação – a família e a própria sociedade – não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade mesmas, (b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade, (c) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução, (d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver (TEIXEIRA apud CAVALIERE, 2010, pp. 253, 254).



Cavaliere (2010) ressalta que apesar da forte ligação à instituição escolar, Anísio não deixava de ver a complementaridade entre casa e escola. “Sobre a educação pré-escolar e a importância desse período para a vida dos indivíduos, desenvolveu longo raciocínio em que constatou o enfraquecimento da família devido à reconstrução social moderna”. Desta forma, Cavaliere (2010) registra o pensamento:

A escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram – ou lhe deviam assegurar – na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas (TEIXEIRA apud CAVALIERE, 2010, p. 254).

Anísio Teixeira defendeu “a descentralização, a diferenciação educativa, a facilitação das transferências entre os tipos de ensino e a articulação da ação das várias esferas públicas – federal, estadual e municipal – na condução da expansão escolar do país” (NUNES, 2009, p.132). Atualmente, é o que acontece no Brasil. Porém, a questão que Anísio questionava e que os administradores ainda enfrentam é como transformar essa política construída em uma política para todo o sistema de ensino, pois “romper com um padrão de escola generalizado não é apenas uma questão de mostrar uma eficácia externa; esse rompimento passa pelo cultivo de uma eficácia interna das máquinas administrativas que conduzem a política educacional” (NUNES, 2009, p.132).

De acordo com Cavaliere (2010, p. 258), após o afastamento de Anísio Teixeira da vida política, na ditadura militar iniciada em 1964, suas propostas, como os Centros Educacionais, não tiveram continuidade. A concepção de educação integral esteve esquecida por cerca de 20 anos. Nos anos 80 e 90, o programa dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro se apresentou como uma espécie de aprimoramento da proposta de Anísio Teixeira.

“O sucesso das experiências inovadoras depende do processo pedagógico e das estratégias e táticas aplicadas às aspirações de uma coletividade que podem dar sustentação às políticas oficiais”. Em Salvador, apesar das críticas presentes nos jornais da época – as estratégias foram efetivas, o que não se repetiu com os CIEPs e os CIACs. Tende-se a concordar com Darcy Ribeiro, quando afirmava: “Costumo dizer que a

Escola Parque foi feita para nos ensinar a escola que o Brasil fará no dia em que tomar juízo” (NUNES, 2009, p.133).

## 2.2 Darcy Ribeiro e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

De acordo com Moll (2012), Darcy Ribeiro (2009) afirmava:

A escola de dia completo, que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEP's. Esse é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção, e às vezes menos ainda, a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida (RIBEIRO apud MOLL, 2012, p. 131).

Cavaliere e Coelho (2003) relatam a partir de suas pesquisas, que em maio de 1985 inaugurou-se, na capital do estado do Rio de Janeiro, o primeiro Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), sendo que durante os anos 80 e 90, em dois períodos governamentais (1983-1986 e 1991-1994) foram construídos e postos em funcionamento 506 CIEPs, escolas públicas de tempo integral, com concepção administrativa e pedagógica próprias e a intenção declarada de promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado. Dizem ainda, que atualmente, passados mais de 15 anos, a situação real dessas escolas é muito variada. Ao iniciar-se a gestão estadual do período 1999-2002, “a Secretaria Estadual de Educação calculava em sua rede 359 Cieps. As demais unidades foram municipalizadas, ao longo dos anos, sendo que 101 delas no município do Rio de Janeiro, ainda em 1986, ao final da primeira gestão” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p.148).

Cavaliere e Coelho (2003) relatam que a avaliação do programa como um todo apresenta dificuldades e citam a primeira delas como sendo a precariedade dos dados e das estatísticas oficiais. A segunda é o ainda forte conteúdo político partidário que envolve esse conjunto de escolas, devido às próprias origens (ambas as gestões citadas foram do Partido Democrático Trabalhista – PDT), o que dificulta análises neutras. A terceira dificuldade é a diversidade entre os CIEPs da rede estadual e os que foram municipalizados, e as diferenças internas, dentro de cada uma dessas redes: “apesar de

criadas em um programa altamente centralizado e uniformizador e de ainda mostrarem traços evidentes dessa origem, tais escolas apresentam atualmente diversas realidades escolares nas redes públicas do estado e do município do Rio de Janeiro” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p.148).

Observando os anos em que a maioria dos 50 CIEPs foram inaugurados, Cavaliere e Coelho (2003) constatam um dos sérios problemas vividos pelos dois programas de governo que criaram as escolas de tempo integral no estado, o qual consistiu na dificuldade de alcançar, no prazo de quatro anos, a meta prevista de construção de 500 CIEPs, sendo pelo menos um em cada município do estado. Especificam ainda, que:

As maiores frequências da amostra são encontradas em 1986: 8 Cieps; 1993 e 1994: 10 e 18 Cieps respectivamente. O ano de 1986 corresponde ao último ano do primeiro governo do PDT (1983-1986), que inaugurou 200 Cieps. Os anos de 1993 e 1994 correspondem aos dois últimos anos do segundo governo do PDT (1991-1994), gestão que implantou 400 Cieps (CAVALIERE; COELHO, 2003, p.150).

Os dados apresentados por Cavaliere e Coelho (2003) demonstram a fragilidade do programa, que tinha uma metodologia de interferência no sistema educacional, pois “pretendia criar 500 escolas exemplares e inovadoras que funcionassem como um parâmetro para as demais escolas”.

O fato de ambos os governos não terem feito sucessor do mesmo partido, levou ao desmonte, por duas vezes, das recém-inauguradas escolas. Segundo a diretora de um CIEP, que atualmente tem as turmas das séries iniciais em horário integral, em entrevista para Cavaliere e Coelho (2003), o projeto foi descaracterizado por descaso das autoridades.

As pesquisas de Cavaliere e Coelho (2003) mostram que a resistência ao encerramento do programa foi pequena e não chegou a desencadear um movimento com expressão política. “Ao final de cada uma das duas gestões, as escolas que permaneceram funcionando, ainda que com restrições, de acordo com a proposta pedagógica original, foram aquelas com mais tempo de funcionamento, que haviam consolidado uma experiência, uma equipe, e que já tinham motivação e condições objetivas para defender seu trabalho” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p.152).

A disseminação de uma visão dos CIEPs como escolas inoperantes foi agravada pela coincidência entre o fim do Programa Especial, que visava implantar e gerir as novas escolas – e do apoio que ele garantia a essas escolas – e a criação do bloco único, implantado na rede estadual em 1994, que era composto de cinco anos de escolarização, da classe de alfabetização à 4ª série, sendo proibida a reprovação e, ao final do bloco, os alunos que necessitassem teriam um ano de estudos complementares. A ausência da reprovação passou a ser uma realidade para todas as escolas estaduais de ensino fundamental e a população a associou aos CIEPs, reforçando “a representação de escolas fracas ou desorganizadas” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p.152).

“A falta de tradição de tempo integral na escola brasileira e o encaminhamento equivocado dado ao tema por alguns setores do próprio governo, relacionando essas escolas a crianças infratoras, fortaleceram a associação de ideias entre escola de horário integral e internato, reformatório”. Dessa forma, o fato de os CIEPs terem sido estigmatizados como sendo escolas para crianças sem cuidados familiares ou semimarginalizadas, é destacado por Cavaliere e Coelho (2003, p.153).

As pesquisas de Cavaliere e Coelho (2003, p.159) mostram que “a proposta arquitetônica de uma escola aberta, democrática, projetada por Oscar Niemeyer, esbarrou na realidade de miséria e abandono dos locais onde as escolas foram construídas, na falta de manutenção e na carência de profissionais para ocupar e gerir um espaço com inúmeras possibilidades”. Além disso, abordam que atualmente, o problema relativo à distribuição de verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE (pela quantidade reduzida de alunos, por ser turno integral), é o fato de que a área total de cada CIEP é muito maior do que a da maior parte das demais escolas da rede, o que dificulta a administração dessas escolas, e também o problema da acústica das salas de aula, com meias paredes, que não chegam ao teto, permitindo a passagem do som entre os ambientes.

“A situação torna-se mais complexa quando se tem, no espaço físico de uma única escola, turmas das séries iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio”, realidade que traz dificuldades para a continuidade do tempo integral nos CIEPs. A organização escolar é alterada, dificultando o rodízio de atividades, a utilização dos espaços, os deslocamentos, a manutenção de uma rotina enriquecedora e agradável em tempo integral para todos. Ainda assim, as pesquisas de Cavaliere e

Coelho (2003, p.166), mostram que são muitos os CIEPs que têm mantido o tempo integral para as séries iniciais no estado do Rio de Janeiro.

Cavaliere e Coelho (2003) dizem que uma das críticas mais frequentes feitas ao programa dos CIEPs foi a que o classificou como projeto assistencialista e citam Maurício (2002), ao complementar que “pesquisadores foram quase unânimes em afirmar que não existia um projeto pedagógico que respaldasse a construção dos prédios públicos estaduais”, mas ao contrário, que entre as ênfases do programa estavam o atendimento às crianças pobres e o oferecimento de alimentação e outros serviços essenciais (CAVALIERE; COELHO, 2003, p.168). O argumento corriqueiro para justificar o trabalho considerado assistencialista informa que os pais trabalham e que as crianças ficam em casa desprotegidas, o que subordina qualquer outra função dos CIEPs e possibilita a sua identificação com “escolas-depósito de crianças”. De acordo com Cavaliere e Coelho (2003, p.170) o argumento que considera o trabalho da escola de cunho educativo destaca as atividades livres, como as artísticas, culturais e literárias e a preocupação com a formação para a saúde, o trabalho, caracterizando uma visão ampliada da educação escolar. Nesse sentido, Cavaliere e Coelho (2003) refletem:

O caráter assistencialista da educação pública não tem sido atribuído somente aos Cieps, mas a toda a rede pública, quando se denuncia sua baixa qualidade pedagógica e ausência de resultados convincentes. Porém, em relação aos Cieps, essa crítica é sempre mais contundente, perpassando o próprio conceito de escola de tempo integral. Daí a importância de aprofundar a reflexão sobre o conceito de assistencialismo. As ações de cuidado, em qualquer escola, não podem ser vistas, em essência, como assistencialistas. O que pode levar a que sejam classificadas desta forma é a ausência de um projeto político-pedagógico capaz de inseri-las num conjunto mais amplo de ações informativas, educacionais e culturais (CAVALIERE; COELHO, 2003, p.170).

### **2.3 Limites e críticas às propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro**

As difíceis relações entre família e escola, “agravadas pelas condições de miséria e desagregação social de parte da população” que hoje frequenta a rede de educação pública, são fatores que levam parcela tão significativa das pessoas a considerarem como assistencialista o trabalho das escolas. Essa avaliação não se refere à qualidade da ação educativa escolar, mas à realidade social que a envolve e que

obrigaria os professores a atitudes consideradas, em si mesmas, assistencialistas, impossibilitando um trabalho educacional de qualidade (CAVALIERE; COELHO, 2003, p.171). O depoimento de um diretor de CIEP é citado nas pesquisas das referidas autoras:

Faltam recursos materiais e humanos, ou seja, profissionais qualificados para que não tenham alunos apenas para cumprir horário e sim para aprender coisas importantes para o seu dia-a-dia, no futuro e no presente. Se faltam recursos, a qualidade cai e o trabalho mantém-se no nível dos cuidados mínimos. De toda forma, a responsabilidade pelo caráter assistencialista do trabalho aparece sempre deslocada para algo que está fora da escola e fora do alcance da ação dos diretores e professores. Parece evidente que se sentem insatisfeitos com a qualidade do trabalho educacional desenvolvido e desconfortáveis com o que consideram omissão dos pais e imposição de novas tarefas à educação escolar (CAVALIERE; COELHO, 2003, p.171).

A importância e a necessidade das escolas de tempo integral são reconhecidas, bem como o papel educativo dos CIEPs, principalmente quando as atividades do cotidiano escolar fazem parte de um planejamento político-pedagógico, dizem Cavaliere e Coelho (2003), que elucidam:

Em comunidades nas quais a despolitização crescente e a falta de organização social acenam muito mais para dádivas que para conquista de direitos, essa perspectiva tende a cristalizar-se e reduzir, cada vez mais, os direitos infantis à assistência e cuidados, a mero assistencialismo. Nesse caso, somente um projeto político-pedagógico consistente e coletivamente construído pode submeter as tendências paternalistas que emergem de todas as direções. Somente a ação conjunta e autodeterminada de gestores, docentes, funcionários, alunos, pais e comunidade poderá alcançar práticas emancipadoras, entendidas em toda a amplitude do termo, revertendo as tendências instaladas e aproximando educação, assistência e cuidados, sem oportunidades para o assistencialismo (CAVALIERE; COELHO, 2003, p.172).

Pode-se afirmar, em consonância com o pensamento de Cavaliere (2010), que a tônica de todas as propostas do início da década de 1930 é a forte crença nas amplas potencialidades da educação escolar. Cada enfoque revela um aspecto diferente, que pode ser o papel socializador, o criador de cultura, o formador de indivíduos para a

democracia, mas todos recaem no necessário fortalecimento e enriquecimento da instituição escolar.

Essas experiências, Escolas Parque e CIEPs, foram interrompidas sob a alegação principal de que eram muito onerosas para os cofres públicos e, de qualquer modo, nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira, segundo Giolo (2012, p. 94). Mas, se seus projetos foram tomados pela descontinuidade, característica de nossa cultura política, suas ideias proliferaram entre alguns educadores, o que os recoloca em um rumo que tem o direito à educação como fim.

No Brasil do século XXI, surgiram inúmeros programas educacionais de governos estaduais e municipais que incorporam o conceito de educação integral. Em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº17, envolvendo os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Esporte, foi lançado o Programa Mais Educação, cujo objetivo é orientar recursos para promover a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Desta forma, questionamos: o Programa Mais Educação, pode ser considerado uma resposta para a crise educacional brasileira?

### 3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

#### 3.1 Análise dos amparos legais para a efetividade da educação integral

Vive-se um momento valoroso da educação pública brasileira, apesar de se ter ainda muito por fazer. “A partir da Constituição Federal de 1988, a sociedade brasileira tem mais consciência sobre o direito da educação pública de qualidade para todos, e junto com o aprofundamento e a consolidação democrática, estamos instituindo, em nível nacional, uma escola pública republicana, laica, obrigatória, gratuita e integral”, diz Lacerda (2012, p. 17).

A importante retomada histórica de Vieira (2007) ressalta que:

A Constituição de 1988 é a mais extensa de todas em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos (arts. 205 a 214) e figurando em quatro outros dispositivos (arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI, e arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). A Carta trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos. A noção de educação como direito, que começa a se materializar na Constituição de 1934 (art. 149) e é reafirmada em 1946 e 1967, é reeditada de forma ampla através da afirmação de que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205)” (VIEIRA, 2007, p. 304).

O Texto Referência para o Debate Nacional (2009) também relaciona a Constituição Federal e a educação integral:

Embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência literal a essas expressões, ao apresentar a educação: (1) como o *primeiro* dos dez direitos sociais (Art. 6º) e, conjugado a esta ordenação, (2) apresentá-la como direito capaz de conduzir ao *pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania*, além de possibilitar a *preparação para o mundo do trabalho* (Art. 205) – condições para a formação integral do homem. De forma subliminar, a conjunção dos artigos, anteriormente citados, permite que seja deduzido do ordenamento constitucional a concepção do direito à Educação Integral. O Art. 205 ainda determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Embora evidencie a precedência do Estado no dever de



garantir a educação, o referido artigo co-responsabiliza família e sociedade no dever de garantir o direito à educação (BRASIL, 2009, p. 21).

Atreladas a esta ideia, seguem as especificações de Tiramonti (1997) sobre os sistemas educacionais relacionados às legislações:

No plano específico da educação, assistimos a uma conformação paradigmática que construiu agendas de governo mais ou menos homogêneas que propõem metas e objetivos aos sistemas de educação nacionais, onde confluem vários fatores:

- a) As exigências de qualidade educacional que impõem a articulação com um mundo estruturado em torno do conhecimento e das telecomunicações;
- b) Os diagnósticos e estratégias impostos pelos centros mundiais de financiamentos de projetos e programas;
- c) As propostas dos organismos internacionais dedicados à educação, que tratam de compatibilizar as posturas dos bancos e as necessidades políticas dos governos, a preservação da ordem social... (TIRAMONTI, 1997, p. 81.)

O contexto brasileiro contemporâneo, com novos ordenamentos sociais e econômicos, curriculares, jurídicos e institucionais no campo da educação, resultou em novas intenções políticas e ações estratégicas governamentais, com vistas à educação integral, redução da pobreza e da fome e ao desenvolvimento do país. Porém, Saviani (2009) alerta:

[...] é preciso aproveitar esse momento favorável, em que a sensibilidade em torno da importância e prioridade da educação se espalha pela sociedade e parece exigir que se ultrapasse o consenso das proclamações discursivas, e se traduza em ações efetivas. No entanto, é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas (SAVIANI, 2009, p. 43).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – já trazia a perspectiva do tempo integral, resultado das ações políticas governamentais:

“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.” Acrescido do: “§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de

ensino.” E no Art. 87: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

Especialmente nos últimos anos, a implementação da educação integral no sistema formal de ensino brasileiro expressou-se por meio da promulgação de legislação específica. Reforçando as demandas sociais e as possibilidades educacionais, a base legal foi intensificada principalmente após o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE - em 2007 (BRASIL, 2009, p. 20).

Guiado pelos ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, o Governo Federal implantou o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2006), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2007) e outros programas e projetos que ampliam direitos e garantem investimentos para a melhoria da educação pública em nosso país, como o Programa Mais Educação, indutor da política de Estado para a educação integral (LACERDA, 2012, p. 17).

Todo o PDE está relacionado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira - IDEB, que utiliza os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB-, da Prova Brasil e dos indicadores de desempenho obtidos pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação) e gera um indicador que varia de zero a dez, desdobrável por estado e por município, por redes de ensino e por escola, o que leva em consideração a estrutura física e de profissionais de cada instituição. A partir da construção do IDEB, o MEC vincula o repasse de recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - à assinatura de compromisso dos gestores municipais com metas de melhoria dos indicadores de suas cidades ao longo de determinado período.

Com o FUNDEB inicia-se um processo de dimensões nacionais de implantação da escola de tempo integral. “Ao estabelecer valores diferenciados para a educação de tempo parcial e de tempo integral, em todas as etapas da educação básica, o FUNDEB inaugura um novo tempo na educação pública brasileira” (GIOLO, 2012). Com o intuito de iniciar o processo de implementação, o Ministério da Educação criou o Programa

Mais Educação. Trata-se de dar suporte para que os sistemas estaduais e municipais ampliem a jornada escolar até o limite mínimo de sete horas, e em função disso, habilitem-se a receber os recursos do FUNDEB, diz Giolo (2012, p. 96). O autor acrescenta que o Programa está em prática desde 2010 e já produz resultados, “o que exige que se ande a passos largos na direção de um ajuste geral das concepções quanto ao modelo de educação de tempo integral necessário para o Brasil”, ressalta Giolo (2012, p. 96).

De acordo com Saviani (2009, p. 32), o MEC, “ao formular o PDE com interlocução de um aglomerado de grupos empresariais (Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, dentre outros) assumiu a agenda do Compromisso Todos pela Educação”. Devido a isso, Saviani (2009) critica:

Não deixa de ser positivo que um grupo de empresários defenda a necessidade de ampliação dos recursos investidos na educação. Ao que consta, eles foram levados a essa posição em decorrência de desafio lançado pelo primeiro ministro da Educação, ao mostrar que o empresariado tem sido muito ágil para ir a Brasília pedir isenção fiscal, redução de impostos, perdão de dívidas, incentivos à produção, sem jamais incluir na pauta o aumento de recursos em educação (SAVIANI, 2009, p. 44).

A meta 6, prevista no Projeto de Lei 8.035/2010 denominado Plano Nacional de Educação - PNE - correspondente ao decênio 2011-2020, é oferecer educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas da educação básica (BRASIL, 2010 b, p. 30).

De acordo com o referido PNE (2011-2020), é válido assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/ano, reprovação e evasão escolares, contribuindo para a continuidade dos ciclos intergeracionais de pobreza. O documento afirma que se trata de assumir que são necessárias soluções políticas e pedagógicas para o combate às desigualdades e para a promoção da inclusão educacional.

O PNE (2011-2020) aponta que as condições de acesso, a qualidade da permanência e das aprendizagens são as bases das desigualdades. O texto relata que na história do Brasil, a expansão das ofertas de vagas nas escolas públicas não foi acompanhada das condições necessárias que garantissem a qualidade da educação.

Desta forma, considera que a implementação de uma política de educação integral, que valoriza a ampliação da jornada escolar, de territórios e oportunidades educativas, faz parte da melhoria das condições para que a qualidade da educação pública seja garantida “para as pessoas em situação de pobreza”. Nesta perspectiva, compreende-se que o direito à educação pública significa ir além do acesso, para garantir a permanência com aprendizagem e a conclusão com sucesso (BRASIL, 2010 b, pp. 30, 31).

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP), em 2010, das 194.939 escolas de educação básica, 42.884 disponibilizavam aulas em tempo integral. Atualmente, a cobertura é de 22% das escolas de educação básica, o que representa menos da metade da meta de 50% a ser atingida até 2020. Os dados apresentados pelo INEP (2010) mostram que o maior incremento no percentual de escolas com educação integral se deu em 2010, o que coincide com a expansão do Programa Mais Educação (BRASIL, 2010 b, p. 32).

### **3.2 O Programa Mais Educação**

A Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007, institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. O documento estabelece que o objetivo do Programa Mais Educação “é 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, art.1º).

Para o enraizamento da política de educação integral, por meio do Programa Mais Educação, propôs-se a organização de comitês locais que estimulem processos de inter-apoio entre professores, comunidades, gestores, universidades. Como parte desse processo de construção, em 27 de janeiro de 2010, o Decreto Presidencial Nº 7.083 possibilitou um passo institucional importante para o Programa, afirmando-o a partir da sua finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola

pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010 a, art.1º). O mesmo decreto estabelece os princípios da educação integral, que são:

- I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais (...);
- II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e
- VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2010 a, art. 2º).

Os objetivos do Programa Mais Educação, expostos no artigo 3º do Decreto Presidencial nº 7.083 (2010), enunciam:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010 a, art. 3º).

De acordo com o portal do MEC<sup>3</sup> (2013), o Programa Mais Educação dispõe de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Os territórios do Programa foram definidos inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. As atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes (MEC, 2013). Nesta etapa, o município de Erechim - RS se enquadrou nos requisitos e passou a oferecer o Programa nas escolas públicas. Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e com famílias cadastradas no Programa Bolsa Família e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes (MEC, 2013).

Diante dos diagnósticos abordados no primeiro momento da monografia, podemos afirmar que o Programa Mais Educação, acompanhando a recente retomada do conceito de educação integral em tempo integral, consiste em uma resposta política aos diagnósticos de crise social da escola? Na próxima seção, procuramos analisar quais são os sentidos presentes nesta política considerando os documentos que a sustenta, com destaque para o Texto Referência sobre Educação Integral para o Debate Nacional (BRASIL, 2009).

---

<sup>3</sup>Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>

### 3.3 Os sentidos presentes no Texto Referência para o Debate Nacional

Frente aos diagnósticos sobre a crise educacional brasileira, analisamos, neste momento, se o Programa Mais Educação consiste em uma resposta política aos relatos de crise social da escola, tendo como base o Texto Referência para o Debate Nacional (2009). Inicialmente, considerando como afirmativa, a resposta foi concretizada através de mudanças jurídicas que promovem a proteção social das crianças e adolescentes, a ampliação do horário escolar com atividades diferenciadas inseridas ao currículo e a formação para o trabalho e para a cidadania.

A partir de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e o Ministério da Educação aceleraram o enfrentamento das injustiças que prosseguem na educação pública brasileira, com a intenção de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem, através da construção de uma proposta de educação integral – por meio da ação articulada entre os entes federados, das organizações da sociedade civil e dos atores dos processos educativos (BRASIL, 2009, p. 9).

As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de educação integral, mas também apontam a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a educação integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. Com essas premissas, foi instituído o Programa Mais Educação no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2009, p. 5).

Em 2009, SECAD e MEC publicaram uma trilogia de cadernos que propõem o avanço nos debates sobre a educação integral nas escolas públicas brasileiras, dos quais o segundo é o presente objeto de análise.

O primeiro caderno intitula-se Gestão Intersetorial no Território e ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios.

O segundo caderno, Educação Integral, apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação

Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não-governamentais comprometidas com a educação. Esse Grupo de Trabalho foi convocado pelo Ministério da Educação, sob coordenação da SECAD.

O terceiro caderno, Rede de Saberes Mais Educação, sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários (BRASIL, 2009, pp. 6, 7).

Nesse contexto, o MEC propõe um modelo de educação integral que intensifique os “processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um” (BRASIL, 2009, p. 9). O resultado desse trabalho é o Texto Referência sobre Educação Integral (2009), ora analisado, que tem como objetivo contribuir para o debate nacional, com vistas à formulação de uma política de educação integral.

A educação integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre como seria e sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consonância, é possível afirmar que as concepções de educação integral fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (BRASIL, 2009, p. 16).

### **3.3.1 Educação integral: qualidade, recursos, tempos e espaços ampliados**

O Texto Referência (2009) destaca a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças socioambientais globais que impõem novos desafios às políticas públicas, em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil (BRASIL, 2009, p. 10), que desde o início do século XX, pensa as práticas de educação integral baseadas na ampliação da jornada escolar, visando à necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico. Desta forma, a implantação da educação integral é justificada pelo Texto Referência (2009), como segue:



O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito. Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar (BRASIL, 2009, pp. 6, 7).

A demanda pela melhoria da qualidade da educação gera iniciativas de governos municipais, estaduais, bem como do governo federal, também com a participação de organizações da sociedade civil. Em algumas dessas experiências, é evidente o potencial de extensão das atividades para além da instituição e para fora do espaço escolar com a preocupação de favorecer as aprendizagens escolares da leitura, da escrita e da produção de outros saberes, já que a escola é um espaço privilegiado da formação completa do aluno sem, no entanto, considerar-se como o único espaço dessa construção. Porém, a condição essencial para que esse aspecto seja compreendido como educação integral é a relação com o projeto pedagógico da instituição escolar (BRASIL, 2009, p. 20). Nesse sentido, podem ser realizadas visitas aos museus, parques e idas a outros espaços socioculturais, acompanhadas por profissionais que constroem essas possibilidades educativas em locais que se consolidam no projeto maior – o do espaço formal de aprendizagens (BRASIL, 2009, p. 34).

Por sua vez o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, alicerce básico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, tem como objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica. Nesse Plano, no seu Art. 2º, encontramos diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar, enquanto possibilidade de combate a repetência pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial (Art. 2º, inciso IV)... buscando tanto uma qualificação dos processos de ensino característicos da escolarização quanto participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas (Art. 2º, XXVII) que visem dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade (BRASIL, 2009, pp. 23, 24).

Cavaliere (2007, p. 1017) lembra que a organização social do tempo é um elemento que reflete e constitui os arranjos de uma sociedade, e destaca o tempo de

escola que, “sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral”. A autora ainda complementa:

O tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade, rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações (CAVALIERE, 2007, pp.1018 1019).

As pesquisas constataam, segundo Cavaliere (2007), que a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos, apesar de demonstrarem que não há uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho. Este está relacionado a vários fatores, como tamanho da escola, turma, professor, tipo de gestão, recursos e também à ampliação do tempo. A autora ainda diz que:

A ampliação do tempo diário de escola tem sido apresentada, no Brasil (Ribeiro, 1986) como uma aposta na diminuição das diferenças entre os sistemas de prestígio e os sistemas desprestigiados, entre os alunos com forte capital cultural e os oriundos de famílias com baixo capital cultural, coisa que o prolongamento generalizado dos anos de escolarização não teria atingido. A novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola (CAVALIERE, 2007, p.1021).

Cavaliere (2007, p. 1022) diz que a escola pública “nunca teve condições de assumir um papel socializador forte”, como as escolas da elite, onde geralmente há maior clareza de objetivos entre família, aluno e escola. Portanto, “a escola pública vive uma grande confusão em relação à sua própria identidade”, por “ter que fazer muito mais do que o ensino dos conteúdos escolares, sem ter recursos para tal. São, em geral, escolas aligeiradas e empobrecidas em suas atividades” (CAVALIERE, 2007, p.1022).

Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são

potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência (CAVALIERE, 2007, p.1023).

Assim, sendo o maior tempo uma oportunidade de outra qualidade de experiência escolar, a escola de tempo integral pode trazer novidades ao sistema educacional brasileiro, diz Cavaliere (2007).

O debate acerca da Educação Integral requer o alargamento da visão sobre a instituição escolar de tal modo que a abertura para o diálogo possa ser também expressão do reconhecimento de que “a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não-institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL apud BRASIL, 2009, p. 28).

Assim, de acordo com o Texto Referência (2009), é necessária uma nova organização do currículo escolar, com prioridade para a flexibilização e não para a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem dos conhecimentos que estruturam os saberes escolares. O documento orienta que somente a partir do projeto político-pedagógico, a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas para a consecução da educação integral, baseada em princípios legais, valores sociais e nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola (BRASIL, 2009, p. 36).

Não podemos deixar de registrar que as propostas de educação integral são importantes para os avanços educacionais e que junto aos desafios de implementação, vem os problemas práticos, como mostram Cavaliere e Coelho (2003):

Uma escola de horário integral, para além de todas as tarefas e problemas de gestão de qualquer escola, tem a dificuldade adicional das responsabilidades ampliadas diante dos alunos e da falta de conhecimento acumulado na gestão de uma rotina diferente, que necessita maior diversidade de atividades e inclui problemas decorrentes da permanência prolongada de alunos e professores no ambiente escolar. (...) a realidade e rotina de uma escola de horário integral não pode ser comparada com uma escola de horário parcial, principalmente no que diz respeito a quantitativo de pessoal de apoio. Os profissionais da escola de horário integral necessitam de permanente capacitação e aperfeiçoamento. É preciso equipe pedagógica e não professor “faz-tudo” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 155).

A educação integral tem o compromisso de romper com a ideia de sacrifício, vinculada ao ensino formal e de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal em relação a esse sistema escolar, ressalta o Texto Referência. Aliado a isso, o projeto político-pedagógico deve propor ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode estar apenas diminuindo o seu tempo livre com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, “oferecendo-lhes mais do mesmo – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 32).

Quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, porém não é suficiente para dar conta da tarefa da Educação Integral (BRASIL, 2009, p. 32).

O Texto Referência ressalta que a extensão do tempo deve ser acompanhada por intensa qualidade nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (BRASIL, 2009, p. 28) e cita as concepções de alguns estudiosos:

Alguns estudos que consideram a qualidade do ensino estão alicerçados nessa relação de tempos e espaços educativos. Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (Kerstenetzky, 2006); para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (Cavalieri, 2002), ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (Coelho, 1997, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares (BRASIL, 2009, p.18).

Na opinião de Coelho (2013, p. 9), “alguns podem argumentar que atividades sócio-educativas realizadas fora da escola, no contraturno, com oficinairos, voluntários, outros profissionais cuja formação nem sempre conhecemos, podem auxiliar/auxiliam as crianças das classes populares a adquirir mais auto-estima”; a se reconhecerem como integrantes de tal comunidade, como cidadãos. No entanto, Coelho contra-argumenta:

Em que medida essas atividades sócio-educativas, com essas finalidades, afetam a condição de *aluno*, embutida nessas crianças? Até que ponto essas atividades interferem na realidade escolar, integrando conteúdos/conhecimentos, fazendo “pontes” entre os conhecimentos adquiridos e os intuídos, “qualificando” cada vez mais o ensino fundamental/básico que, em última instância, é ainda aquele que se evidencia como “fundamental” à emancipação? (COELHO, 2013, p. 9).

Coelho (2013, p. 10) se permite dizer que, mesmo que haja “boas intenções” no fato de a sociedade civil ter uma participação mais ativa nas políticas sociais, não se pode esquecer que isso, muitas vezes, desresponsabiliza o Estado de suas obrigações sociais, passando para a iniciativa privada ou a sociedade civil tarefas que seriam suas (PERONI, 2009 apud COELHO, 2013, p. 10). Essa visão também acaba desqualificando a escola enquanto local privilegiado da formação completa, diz Coelho (2013, p. 10), “uma vez que assume a necessidade dos *alunos* saírem do espaço escolar, vivenciando outras atividades, como se a escola não pudesse realizar essa tarefa, pedagogicamente falando”. Coelho ainda relata que quando a sociedade contemporânea afirma essa necessidade, ela o faz pensando em outros espaços que não o da escola, e frequentemente, em outros sujeitos trabalhando as atividades nesses outros espaços, que não o professor. Assim, ressalta que outras atividades são bem vindas, “desde que integradas ao currículo escolar, entendidas como *parte significativa* da formação”, não impedindo que essas atividades aconteçam para além do espaço físico da escola, no bairro, em museus, quadras, clubes, desde que estejam contempladas no projeto pedagógico (COELHO, 2013, p. 10).

Outra justificativa para a educação integral abordada pelo Texto Referência (2009) é a de que, “além das avaliações internacionais comprovarem a melhoria de desempenho escolar em virtude da ampliação de atividades, há um histórico descompasso entre demandas sociais e recursos disponíveis”, e por isso existe uma maior exigência da qualidade dos gastos públicos na área social e do rompimento com a fragmentação, que caracteriza uma prática assistencialista das políticas públicas brasileiras. Sendo assim, o documento salienta que “embora a legislação não contemple, além do FUNDEB, aspectos diretamente relacionados às formas de financiamento das ações do PDE, a publicação do MEC *Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*, indo ao encontro do PNE, defende a elevação dos recursos destinados à educação de 3,9% para 6% a 7% do PIB, condição fundamental para o

alcance e a manutenção de patamares de qualidade na perspectiva de ampliação da jornada escolar” (BRASIL, 2009, p. 25).

### **3.3.2 As funções da escola: conhecimentos e proteção ou assistencialismo?**

O Texto Referência (2009) analisado, constata a complexidade do cenário educacional brasileiro e a conseqüente intenção de tomar os acontecimentos vividos em tempos e espaços sócio-históricos diferentes, como inspiradores de novas construções sócio-educacionais. Dessa forma, o documento indaga:

Que outras construções podem ser consideradas, quando a sociedade contemporânea desafia a instituição escolar, atribuindo-lhe múltiplas funções que, em outros tempos e espaços, não eram de sua responsabilidade e a própria sociedade é desafiada quanto aos modelos de educação constituídos e adotados até então? (BRASIL, 2009, p.17).

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma educação integral em tempo integral, ampliam-se as possibilidades de atendimento, devendo a escola assumir uma amplitude de tarefas que, para uns, a descaracteriza e, para outros, a consolida como um espaço democrático. Dessa forma, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009, p. 17).

Nóvoa (2007), em perspectiva crítica, questiona se a escola pode fazer tudo e afirma que o transbordamento de missões deve ser combatido. Relata que “a sociedade lançou para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores” com generosidade e voluntarismo, o que levou, em muitos casos, a um excesso de dispersão e à dificuldade de definir prioridades, devido ao fato de que muitas escolas são instituições distraídas, incapazes de um foco. (NÓVOA, 2007, p. 6). “E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos” (NÓVOA, 2007, p. 6).

O excesso dos discursos faz lembrar o final do século XIX, quando os professores eram investidos de todos os poderes (até o de ganhar guerras). Mas nessa época havia um consenso social em torno da missão dos professores. Hoje, não há. E o excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas (NÓVOA, 1999, p. 4).

“A pedagogia tradicional era baseada nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos” (NÓVOA, 2007, p. 6). Foi modificada pela pedagogia moderna, que precisa ser reinventada na sociedade contemporânea, após ter colocado os alunos no centro do sistema, diz Nóvoa. Não se trata de centrar na escola nem nos conhecimentos, como coloca a pedagogia tradicional, nem nos alunos, como defende a pedagogia moderna, mas, sim, na aprendizagem. (NÓVOA, 2007, p. 6).

Aliado à Constituição Federal e à LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Capítulo V, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte (BRASIL, 2009, p. 22, grifos nossos).

O Texto Referência (2009) explica que uma proposta de educação integral está ligada à oferta dos serviços públicos requeridos para a atenção absoluta, associada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas que considerem, além da educação, outras exigências dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura (BRASIL, 2009, p. 28).

Face às características e aos desafios da contemporaneidade, as funções, historicamente definidas para cada uma das instituições socializadoras – entre elas a escola –, também se modificaram e exigem novas configurações, o que implica agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas, determinando novos acordos entre essas instituições. Não se deve ter receio de assumir que a escola, neste momento, tem ocupado esse lugar central no “cuidado” às crianças e aos jovens, ainda que enfrentando inúmeros desafios e fazendo-o de modo solitário. Além disso, é preciso salientar o fato de que a instituição escolar, por vezes, não tem sabido estabelecer um diálogo com a sociedade, o que pode estar associado a convicções e crenças que impedem a leitura do momento histórico que exige novas formas de funcionamento das instituições, a partir do redirecionamento de sua função. Pode-se afirmar que o compartilhamento das decisões e a ação coletiva tornaram-se

imperativos na relação entre escola e sociedade (BRASIL, 2009, p. 29, grifos nossos).

Na concepção de Nóvoa (2007), há um grande conflito, porque a escola “transbordou”, assumiu muitas missões, de tal maneira que os conceitos *escola* e *espaço público da educação* estão hoje confundidos. “Sempre que surge um novo problema, é votada uma nova lei no parlamento e esse problema é lançado para dentro da escola”. (NÓVOA, 2007, p. 6).

No espaço público tem que haver mais responsabilidade das famílias, das comunidades locais, dos grupos culturais, das empresas, das diversas igrejas, entidades científicas etc. Só é possível defender uma escola centrada na aprendizagem se defendermos o reforço desse espaço público da educação, onde se possa exercer um conjunto de atividades que estão jogadas para dentro das escolas. É difícil colocar isso em prática, mas sugiro [isso] como meta para o futuro, como direção das políticas educativas, da prática docente e das instituições que se ocupam do debate educativo (NÓVOA, 2007, p. 8).

Nóvoa (2007) diz que é preciso recusar as tendências dos debates e das políticas educativas que apontam a escola como um serviço que se presta às famílias e às crianças e que é preciso afirmá-la como uma instituição, “como um lugar onde se institui a sociedade, a cultura, onde nos instituímos como pessoas, onde nos instituímos dos nossos direitos próprios, e conseguirmos, a partir daí, criar uma palavra livre, autônoma nas sociedades contemporâneas” (NÓVOA, 2007, p. 11).

É destacado pelo Texto Referência (2009) que o PNE associa a ampliação do tempo escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, às “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. Isso significa que o Plano valoriza a educação em tempo integral sobretudo nos seus aspectos relacionados à assistência social. O documento analisado critica tais expressões, que limitam o direito à educação em tempo integral às famílias de menor renda, contrariando a Carta de 1988, cuja determinação é a de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Art. 5º) (BRASIL, 2009, p. 22).

Aliada a Constituição Federal, está a opinião de Coelho (2013), para que a educação integral se “faça para *todos os alunos* dessa instituição, e não para *alguns* – os com defasagem idade/série; os repetentes; os faltosos; os em situação de vulnerabilidade social. Esses, são *alunos* e, ao mesmo tempo, *crianças/adolescentes* que precisam ser



*assistidas* por políticas públicas nas comunidades”. Sendo assim, Coelho enfatiza que “os *alunos – todos os alunos* – querem participar de atividades mais lúdicas, mais criativas, mais esportivas. Isto *faz parte de sua formação completa, que é função da escola*”. E nos questiona: “por que, então, *incluir excluindo na educação integral?*” (COELHO, 2013, p 11).

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte e outras políticas públicas, pode se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, para um melhor desempenho escolar e para a permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis, ressalta o Texto Referência (2009, p. 25).

Para Arroyo, em outra perspectiva, os programas de educação integral mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, que não deve ser reduzido a mais um tempo de treinamento para provas, mas para garantir o direito a mais educação, outra educação. Assim, o autor remete à questão: por que aumentou a consciência popular do direito a mais educação e a mais tempo de escola? E responde: por uma grave constatação: a infância - adolescência popular está perdendo o direito de viver o tempo da infância, diz Arroyo (2012, p. 34).

O direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais do seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso ou quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência (ARROYO, 2012, p. 34).

Arroyo (2012, p. 36) enfatiza que dependendo de como os educandos e a infância-adolescência populares são pensados, algumas direções, atividades, e políticas têm prioridades. Diz ainda, que a tendência é pensá-los como foram e continuam sendo vistos ao longo da nossa formação social, política e cultural segregadora e preconceituosa: vendo o povo, os subalternos, pelo lado negativo, carentes de valores, dedicação, esforço, cultura, racionalidade, com problemas mentais, de aprendizagem, lentos, desacelerados, desmotivados, indisciplinados, violentos.

Difícil ao imaginário educacional, escolar e até gestor de políticas socioeducativas não se deixar influenciar por essas representações sociais tão negativas da infância e adolescência populares, que vão chegando às escolas públicas ainda que tarde. Difícil aos programas e políticas não deixar-se influenciar em suas boas intenções por essas visões e esses imaginários históricos negativos e inferiorizantes (ARROYO, 2012, p. 36).

Arroyo (2012) ressalta que quando as visões preconceituosas das infâncias-adolescências populares invadem os programas e as políticas socioeducativas, os estudantes são reduzidos a mais educação das condutas e a mais tempo na escola para terem menor risco de contato com a violência, as drogas, o roubo. E complementa: “não serão pensadas como políticas e ações distributivas, compensatórias, supletivas de carências intelectuais, mas de carências morais. Se assim forem, estarão reforçando as visões históricas negativas dos coletivos populares que com tanto custo chegaram às escolas” (ARROYO, 2012, p. 37).

São as vidas mal vividas dos estudantes os limites desafiadores do trabalho docente, cita Arroyo (2012, p. 41).

Os diagnósticos de crise da escolarização são retomados pelos estudos de Abramovay (2004), citados pelo Texto Referência (2009, p. 34), ao demonstrarem que “os sentimentos de não-pertencimento e de exclusão social, vividos pelos alunos, podem estar associados tanto à violência fora da escola, quanto à violência na escola e contra a escola”. Portanto:

A fragilidade do diálogo entre escola e comunidade pode ser apontada como uma das principais causas de fenômenos como a rebeldia frente às normas escolares; os altos índices de fracasso escolar; pichações e depredações de prédios escolares; atitudes desrespeitosas no convívio escolar e a apatia dos alunos. A dimensão propositiva que anima o debate acerca da Educação Integral pretende instigar para o reencantamento dos fazeres escolares em seu cotidiano e para a reinvenção do olhar em relação a todos e a cada um dos estudantes (BRASIL, 2009, p. 34).

Os contextos social e profissional das classes A e B são compartilhados com a cultura escolar, o que faz com que essas famílias ensinem por meio das relações espontâneas e cotidianas, conteúdos típicos da escola, que nesse meio, é naturalmente de tempo integral (GIOLO, 2012, p. 94). “De tempo parcial é a escola dos segmentos populares”, diz o autor, que complementa: “na história brasileira, as iniciativas de

escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuraram conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. As escolas foram organizadas para alfabetizar e entregar o jovem ao mundo do trabalho”, diz Giolo.

A miséria material que rodeia as salas de aula afeta o ensino-aprendizagem mais do que as condutas, porque destrói corpos e vidas. Impõe limites às condutas morais, ao exercício da liberdade, do ensino e das aprendizagens (ARROYO, 2012, p. 41).

Ainda de acordo com Arroyo (2012, p. 44), os programas de educação integral propõem reconhecer que “o ser humano, de criança a adulto, é uma totalidade, com a qual a pedagogia e a docência lidam; que diminuir ao menos sua fome, sua desproteção, seu precário viver é humanizar, formar, educar, aprender, é trabalho profissional; que as políticas educativas somente serão educativas se atreladas a políticas de garantia de um digno e justo viver”.

Coelho reafirma que as políticas sociais de proteção à criança precisam existir e serão sempre bem vindas, mas devem chegar à criança e ao adolescente das comunidades que delas necessitam. “Se estamos falando de *educação escolar*, falamos de *aluno*. Essa é uma categoria que, entendemos, significa *criança “na” escola*”. E, nesse sentido, a centralidade da escola é condição essencial para que a formação completa aconteça (cognitiva, afetiva, corporal, racional e emocional) (COELHO, 2013, p. 11).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação se apresenta hoje como o ponto central do desenvolvimento econômico e social. Esse conceito está produzindo um novo deslocamento. Já não se invoca a escola como único espaço de aprendizagem. As políticas públicas, como cultura, assistência social, esporte e meio ambiente, invadem o campo das chamadas ações/programas socioeducativo objetivando proporcionar às crianças e adolescentes brasileiros ampliação do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizados no campo esportivo, consciência e trato ambiental... enfim, aprendizagens básicas que se deslocam da escola, mas a ela se complementam.(...) A mídia vem apresentando sistematicamente informações sobre o desempenho da educação pública nacional, o que indica vocalização social (CARVALHO, 2006, p. 8).

Dois princípios fundamentais com relação à educação precisam ser destacados: o direito de todos e dever do Estado, sem desconsiderar a importância da família e a colaboração da sociedade nos processos formativos do cidadão, pressupostos que sustentam a efetiva educação integral.

O Estado tem aqui papel central na regulação e garantia na prestação dos serviços de direito dos cidadãos. Não se compreende mais o Estado como agente único da ação pública, mas espera-se que cumpra sua missão de *intelligentia* do fazer público e, em consequência, exerça papel indutor e articulador de esforços governamentais e societários em torno de prioridades da política pública. É assim que, na conjuntura atual, descentralização, municipalização e parcerias público-privadas contidas no receituário neoliberal tornaram-se realidade irreversível, não para desresponsabilizar o Estado, e sim para compor governança democrática e sentido público da res pública. (CARVALHO, 2006, p. 9).

O conceito de educação integral é abrangente, pois podemos estar nos referindo a concepções e práticas complementares ou completamente diferentes, como exemplifica Carvalho (2006):

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a vêem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte. Somente na entrada do

século XXI é que, finalmente, universalizou-se o acesso ao ensino fundamental e, no entanto, essa meta não tem sido suficiente para que nossas crianças e adolescentes obtenham os saltos de aprendizagem esperados. (CARVALHO, 2006, p. 7).

No entanto, Coelho (2013) explica que a sociedade contemporânea vem nos trazendo outras caracterizações para a educação integral: a relação educação, proteção e/ou inclusão social, ou educação e currículo, que discutem a necessidade de a educação integral ir para além da escola. “O acesso a diferentes experiências e aprendizagens dependerá do contexto social e cultural em que o estudante vive, de seu ambiente próximo e da bagagem pessoal e social de cada um” (GUARÁ, 2009 apud COELHO, 2013, p 3). Por isso, o papel sócio-histórico da escola e as metodologias de ensino tradicionalmente trabalhadas vêm sendo discutidas. Devemos ter o cuidado de não “desqualificar uma instituição que, queiramos ou não, ainda possui alguma credibilidade social”, deslegitimando sua função, alerta Coelho, “apontando – como possibilidade *redentora* – trabalhos realizados para além de seu espaço formal” (COELHO, 2013, p. 8).

O Texto Referência (2009), nosso objeto de análise, diz que:

A Educação Integral, em questão, não se restringe à possibilidade de ampliação do tempo que a criança ou o jovem passa na escola, mas à possibilidade de integração com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo. Dessa forma, busca garantir a eles o direito fundamental à circulação pela cidade, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes, como direito à ampliação contínua do repertório sociocultural e à expressão autônoma e crítica da sociedade e como possibilidade de projeto mais generoso de nação e de país (BRASIL, 2009, p. 47).

No Texto Referência (2009), a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocada simplesmente como de aumento de jornada na escola nem como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, mas como condição para que se possa organizar um currículo integrador dos diversos campos de conhecimento e das dimensões formadoras.

A sociedade complexa de hoje aumentou o grau de incerteza dos indivíduos e das organizações. Por isso mesmo, a educação tem que avançar nas aprendizagens que este novo cidadão está a exigir e, em

consequência, não é possível mais se pensar na escola como o único espaço de aprendizagem. Este novo cidadão requer, para seu trânsito no exercício da cidadania, circular em diversos espaços de aprendizagem, visando à sua maior sociabilidade, o desenvolvimento da capacidade de estabelecer trocas e o exercício da tolerância na pluralidade (CARVALHO, 2006, p. 11).

Nesse sentido, Carvalho (2006) problematiza:

O tempo integral exigido pela LDB pode ser feito exclusivamente na escola? Não. Por quê? A rede escolar opera com dois ou até mesmo três turnos para atender à demanda por vagas, situação que não se resolverá no médio prazo, o que inviabiliza propostas de escolas em tempo integral. Assim, a busca do tempo integral exige uma articulação orgânica entre escola pública e programas socioeducativos realizados por organizações não-governamentais nos próprios microterritórios. A expansão dessa articulação irá pressionar o debate e gerar proposições sobre a educação integral e não apenas de tempo integral. (CARVALHO, 2006, p. 11).

Existem desafios para a efetivação da educação integral, pois a ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas na reorganização ou na expansão do espaço físico, na jornada de trabalho dos professores, nos investimentos financeiros, como aborda Giolo (2012):

Apesar da propaganda da política moderna em favor da educação escolar, esta se consolidou como uma exigência do mundo do trabalho. A educação como direito é coisa muito recente na história da humanidade. Não deveria surpreender a ninguém o fato de os alunos oriundos dos segmentos populares, em termos educacionais, considerarem-se satisfeitos com a obtenção dos conhecimentos rudimentares e do certificado (geralmente correspondem a muito mais do que os alunos de fato aprendem). É a tradução de uma cultura milenar e a manifestação real das políticas educacionais voltadas para esses segmentos. É insano cobrar exclusivamente da escola precária as ações que a façam sair dessa precariedade. O Brasil, finalmente, está realizando ações educacionais de grande alcance, mas não conseguirá resultados significativos se não reformular as escolas públicas de educação básica em termos de espaço, tempo e profissão docente (GIOLO, 2012, pp.97-98, grifos nossos).

As desigualdades sociais historicamente corroboradas pelo sistema educacional - por meio da entrada tardia e em condições adversas das camadas populares na escola - e as falhas na administração pública, colaboraram para o aprofundamento da crise da escolarização: a violência, a exclusão, a perda de sentidos das instituições, a falta de

recursos financeiros, a desvalorização dos profissionais da educação. Diante dos conteúdos apresentados pelos documentos analisados, podemos afirmar que a educação integral é vista, atualmente, como uma resposta na tentativa de solucionar os atrasos históricos da educação pública brasileira e ao menos minimizar a crise da escolarização.

O centro da nossa crise atual é a violência encarnada nas instituições, com todas as suas múltiplas faces e perigos: na família, onde muitas situações revelam a desproteção de crianças, mulheres e idosos; na escola, espaço de discriminação, de exclusão de classe, etnia e gênero. No trabalho, urbano ou rural: a presença precoce da criança, os índices alarmantes de acidentes, o esvaziamento das organizações sindicais, a violação dos direitos e a desumanidade das relações, condições e processos de trabalho. Na política: a hegemonia da globalização financeira que reduziu o papel dos estados nacionais e o controle social democrático sobre o rumo do atendimento às necessidades fundamentais da pessoa humana, a recolonização latino-americana, a corrupção no trato da coisa pública (NUNES, 2001, p. 14).

“Para a sociedade que nos toca a viver, uma política de educação fechada em si mesma perdeu seu sentido transformador. Não se quer mais uma política de educação centrada apenas em sistemas formais de ensino (escolas)” (CARVALHO, 2006, p. 10). Portanto, o debate da educação integral em jornada ampliada, ações indutoras, marcos legais para a ampliação, qualificações e reorganizações das escolas, são possibilidades de modificações da estrutura societária a médio prazo, ressalta Moll (2012). O Programa Mais Educação constitui a estratégia indutora que, no âmbito pedagógico e curricular, colabora para o exercício cotidiano da progressiva expansão e reorganização do tempo escolar, assim como da progressiva inclusão de estudantes na possibilidade de processos educativos escolares ressignificados.

Nenhuma escola com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã e a tarde, transforma-se de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, que inclui várias refeições por dia e diversifica a experiência formativa de seus estudantes. A responsabilidade do Estado e das administrações públicas locais na superação desses desafios é inquestionável, assim como a união de gestores escolares e educadores na operacionalização da educação integral e do Programa Mais Educação, especificamente. Nesse sentido, Tilton e Pacheco (2012), citam Gonçalves e Gatti:

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje

politicamente em uma perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação (GONÇALVES, 2006 apud TITTON; PACHECO, 2012).

Intervenções por ações governamentais em educação trazem resultado em mais longo prazo, devendo-se considerar que mudanças em formas de pensar e em hábitos não são simples de fazer e que não se faz milagres com a formação humana, mesmo com toda tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de conhecimentos no ser humano e pronto! Por isso o mote é: fazer já, fazer direcionado, fazer bem, continuar fazendo. Mas ter a paciência histórica para com as mudanças e os resultados (GATTI, 2008 apud TITTON; PACHECO, 2012).

Nosso papel como professores é de colaborar no debate para a consolidação da educação integral como política pública na educação básica brasileira. Os desafios deverão ser enfrentados pelo trabalho conjunto de Estado, sociedade, escolas e famílias e pelo regime de colaboração entre municípios, estados e Governo Federal, na perspectiva de um sistema nacional de educação (MOLL, 2012).

A educação integral traduz-se em políticas públicas e práticas educativas que redesenham relações entre diferentes instituições e agentes educativos. As políticas de ampliação de territórios educativos estão colocadas na agenda pública do nosso Município, Erechim – RS, com a implantação do Programa Mais Educação. Em um turno prevalecem as disciplinas tradicionais que constituem o núcleo do currículo e no contraturno, as atividades “diferentes”, como Jornal, Rádio, Horta, Basquete de rua, Atletismo, Laboratório de Ciências, reforço de Português e Matemática, Taekwondo, Capoeira.

A política indutora de educação integral, o Programa Mais Educação, é anunciada por contribuir no desempenho educacional e na aprendizagem dos estudantes, relacionada às oportunidades de novos tempos e espaços educativos, infraestrutura, convivências. Ouvimos dos gestores educacionais que o sucesso do Programa Mais Educação será deixar de existir para dar lugar à Política Pública de Estado para a Educação Integral. Porém, ainda há muito para se avançar. Enquanto possibilidade de política pública no Brasil, a educação integral é recente, portanto, os debates e estudos



devem prosseguir. É preciso que nos questionemos continuamente sobre os impactos na permanência, na aprendizagem, nos sentidos atribuídos à escola no contexto da educação integral, para que nós, professores e gestores educacionais, sejamos protagonistas críticos desta nova fase da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, n. 47, 1998.
- ARROYO, Miguel. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, p. 33-45, 2012.
- BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1, p. 33-58, 2008.
- BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 109-120, 2009.
- BRASIL, LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL, PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007. **Institui o Programa Mais Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2007.
- BRASIL, **Educação Integral**: Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília, DF, Mec, Secad, 2009.
- BRASIL, DECRETO Nº- 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 Jan. 2010 (a).
- BRASIL, PROJETO DE LEI Nº 8.035, 2010. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010 (b).
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARVALHO, Maria do C. B. de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2006.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc. Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

CÉSAR, Maria R. de A.; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, 2010.

COSTA, Marisa V.; RAMOS DO Ó, Jorge. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Educação e Realidade**, v. 32, n. 2, p. 109-116, 2007.

COELHO, Lígia M. C. da C. Políticas públicas municipais de jornada ampliada na escola: perseguindo uma concepção de educação integral. **Neephi**, UNIRIO, 2013. Disponível em: <[www.unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm](http://www.unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm)>

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, 2003.

FUNDAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA **Biografia resumida**. UFBA.

Disponível em: <<http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/FAT/BiografiaAnisioTeixeira>>

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, p. 94-105, 2012.

KLEIN, Lígia Regina. O professor decreta o fim da escola. **Rev. Intermeio**. Campo Grande, v.1, n. 1,1995.

LACERDA, M. P. Apresentação. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, p.17-18, 2012.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MEC Portal do Ministério da Educação, 2013.

Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>

MENDONÇA, Sueli G. de L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, p.129-147, 2012.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 20 de Maio de 1999. Uma versão deste texto foi publicada na revista espanhola **Cuadernos de Pedagogía**, nº 286, dez. 1999.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida ao Sindicato dos Professores de São Paulo. **SINPRO SP**. São Paulo, 2007.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, 2001.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 121-134, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

TIRAMONTI, Guillermina. O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 79-91, 1997.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p.149-156, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007.