



TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL

FULL-TIME AND COMPREHENSIVE EDUCATION

José Heleno Ferreira

RESUMO

Este artigo tem como tema as políticas de educação em tempo integral, discutindo os conceitos educação integral e educação em tempo integral, explicitando as diferenças entre os mesmos. Busca-se analisar os processos de implementação de uma política de tempo integral na educação brasileira, evidenciando a importância de que esse processo seja orientado por princípios que privilegiem a formação humana de forma integral e o combate às desigualdades sociais. Tem-se como principal referência para tal análise a obra do educador brasileiro Paulo Freire, além de documentos oficiais e da legislação pertinente à questão. Para uma análise empírica do contexto em que este debate se coloca no país, toma-se como referência os caminhos e descaminhos do *Programa Mais Educação* e *Novo Mais Educação*, além da emergência de movimentos tais como *Escola sem Partido*. A análise que se faz corrobora a afirmação quanto à necessidade de uma educação integral, que considere os seres humanos na sua integralidade e integridade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Tempo integral. Formação humana

ABSTRACT

This article has as its theme the policies of full-time education, discussing the concepts of comprehensive education and full time education, explaining the differences between them. It seeks to analyze the processes of implementing a full-time policy in Brazilian education, highlighting the importance of this process being guided by principles that privilege integral human training and the fight against social inequalities. The main reference for such analysis is the work of the Brazilian educator Paulo Freire, in addition to official documents and the legislation relevant to the issue. For an empirical analysis of the context in which this debate takes place in the country, the paths and deviations of the More Education and New More Education Program are taken as a reference, in addition to the emergence of movements such as School without Party. The analysis that is done corroborates the statement regarding the need for a comprehensive education, which considers human beings in their integrality and integrity.

219

KEYWORDS: Comprehensive education. Full-time. Human formation

1. INTRODUÇÃO

Às vezes, ao final da temporada de verão, quando os turistas iam embora de Calella, ouviam-se uivos vindos do morro. Eram os clamores dos cachorros amarrados nas árvores.

Os turistas usavam os cachorros, para alívio da solidão, enquanto as férias duravam, e depois, na hora de partir, os cachorros eram amarrados morro acima, para que não seguissem os turistas que partiam. (GALEANO, 2008, p. 184)

A apresentação do texto de Eduardo Galeano, *A civilização do consumo*, publicado em *O Livro dos Abraços* (2008), como epígrafe deste artigo remete-nos ao paradoxo que nos coloca um processo educacional que tem como princípio o pragmatismo. Um processo educacional que não tenha como princípio a formação dos seres humanos para a solidariedade e para o compromisso com o outro pode ser eficaz no que diz respeito às garantias de acesso ao trabalho, ao mercado. Mas pode também ser um processo que em nada contribui para que sejamos sempre mais humanos. Além disso, a garantia de acesso ao mercado e à profissionalização, quase sempre, é restrita a alguns grupos sociais e não a toda a população.

Tal questão é aqui colocada para iniciar a abordagem acerca do tema educação integral e educação em tempo integral, por vezes, percebidos erroneamente como sinônimos. A expansão do tempo escolar está em pauta na sociedade brasileira. No entanto, as justificativas para que seja expandida a jornada diária dos estudantes não são consensuais. No centro deste debate está a discussão quanto ao papel da educação e da instituição escolar.

Este trabalho tem o objetivo de contribuir com este debate partindo da análise da educação enquanto processo de formação humana, tomando como principal referência o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire. Busca-se, também, a fim de explicitar os rumos que este debate vem tomando no país, discutir, ainda que brevemente, os processos de implementação do *Programa Mais Educação* pelo Ministério da Educação e as recentes transformações pelas quais o mesmo passou.

Inicialmente, é apresentada uma análise do processo educacional brasileiro a partir do pensamento freireano para, em seguida, discutir a transformação do *Programa Mais Educação* em *Novo Mais Educação* e, por fim, afirmar a importância

de uma educação e um processo de escolarização que considerem a integralidade e integridade das crianças, adolescentes e jovens. Lembrando os versos do poeta português Fernando Pessoa, pode-se, então, dizer que para ser humano, há que ser inteiro, tornando explícita a posição do autor deste texto: em defesa de uma educação democrática, plural, inclusiva, laica. Em defesa de um mundo onde caibam todas e todos!

2. PARA ROMPER AS AMARRAS DO SILENCIAMENTO IMPOSTO ÀS CLASSES POPULARES

Ao contrário dos demais animais, o ser humano cria seu próprio mundo, sua própria realidade, sendo condicionado pela realidade que cria, ensina-nos Paulo Freire em *Liberdade cultural na América Latina* (2010): “somente os seres que vivem este paradoxo de criar e ser condicionado por sua criação são capazes de alcançar a liberdade. Quando alienados, eles são capazes de superar a alienação; quando oprimidos, eles são capazes de lutar pela liberdade” (p. 338). A possibilidade de romper com a alienação e alcançar a liberdade é uma das marcas significativas da obra do educador brasileiro. E a educação é apresentada como processo através do qual homens e mulheres podem se tornar seres humanos livres, éticos, autônomos e conscientes da necessidade de contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Para isso, afirma Freire, faz-se necessário perceber que a educação é um ato político, o que implica na negação da perspectiva de neutralidade dos processos educacionais, princípio este defendido por aqueles e aquelas que preconizam a supremacia da técnica em detrimento da construção de relações pedagógicas baseadas no diálogo, na escuta da experiência, na valorização da história de cada um e cada uma. Tal perspectiva pode ser encontrada, por exemplo, em *Ação cultural para a liberdade* (2006), mais especificamente quando o autor apresenta uma reflexão acerca da humanização e suas implicações pedagógicas, bem como na análise das experiências educativas realizadas com camponesas e camponeses e trabalhadores e trabalhadoras das periferias dos centros urbanos brasileiros. Ou, ainda, em *Pedagogia da indignação*

(2000), obra organizada por Ana Maria Araújo Freire e que reúne os últimos textos deixados por Freire. As cartas pedagógicas que compõem o livro trazem a afirmação de que mudar é possível, trazem a negação de todos os fatalismos e o anúncio da esperança como norteadora da ação humana. É também nesta perspectiva que podemos ler sua obra mais celebrada academicamente – *Pedagogia do oprimido* (1967). A análise freireana dos processos através dos quais os oprimidos assimilam a figura do opressor e, assim, alimentam o círculo vicioso de opressão é basilar para todos e todas que apostam na perspectiva da liberdade. Não se trata de combater o opressor, mas, sim, de combater, sistemática e continuamente, toda e qualquer forma de opressão!

Na América Latina – e no Brasil, mais especificamente – homens e mulheres foram subjugados e subjugadas historicamente à alienação e à opressão. Neste longo processo histórico de dominação, três questões são salientadas no estudo freireano: a cultura do silêncio, o culto à modernização, a imagem do outro (o europeu, principalmente) como ideal a ser alcançado.

Historicamente, a cultura do silêncio impôs-se à sociedade brasileira. Durante mais de quatro séculos homens e mulheres foram escravizados e ou subjugados por senhores, coronéis e *doutores*, uma sociedade marcada, ainda, pelo convívio histórico com períodos ditatoriais. As tentativas, ao longo da história, de romper com esta cultura são diversas e, a partir do século XX, se fazem notar nos intervalos entre uma ditadura e outra, bem como fazem-se notar também as tentativas de abafar as vozes que ousam romper com esta cultura.

Ora, a forma como vem sendo repensada a escola e as propostas de implementação de uma educação em tempo integral poderão contribuir numa ou noutra direção. O debate em torno dos investimentos financeiros e políticos na educação escolar direcionarão a experiência de expansão da jornada diária que crianças e adolescentes deverão cumprir no espaço escolar. E nestes debates há forças políticas que defendem uma perspectiva de educação voltada para as necessidades do mercado e para a formação de mão de obra qualificada, de acordo com as necessidades das indústrias, bem como outras forças e movimentos sociais e políticos que defendem uma concepção de educação que considere a formação ética, estética, lúdica e científica

do ser humano. A primeira opção refere-se a uma educação escolar em tempo integral, enquanto a segunda opção faz referência a uma educação integral.

Há que se afirmar que a expansão da carga horária, embora desejável e, muitas vezes, necessária, não é uma garantia de uma educação integral. Para isso, há que se romper com uma tradição secular que pensa a educação como processo de controle social e não como formação humana, como investimento mercadológico e não como processo de libertação de todas as formas de opressão e alienação.

A realidade escolar brasileira tem as marcas desta tradição – que precisa ser rompida – e do culto à modernização que traz consigo o menosprezo aos saberes e às construções culturais dos setores populares. Diante de uma realidade multifacetada, de uma sociedade marcada pela diversidade étnico-racial e de gênero, diante das manifestações culturais de apreço à liberdade religiosa, à liberdade de manifestação política e de lidar com os seus próprios corpos, manifestações das quais setores da juventude são protagonistas, buscam reafirmar uma escola que negue a diferença, que prime pelo saber técnico e pelo culto à modernização sob um viés liberal e tecnicista.

Os vários séculos de colonização e dominação econômica e cultural forjaram o paradigma de negação do/a brasileiro/a e do/a latino-americano/a, negando o “ser para si” (FREIRE, 2010) e afirmando o outro como ideal. Trata-se, pois, da afirmação de uma concepção essencialista de ser humano, de um ideal a ser alcançado que não considera as construções e os saberes, as cores e os movimentos típicos daqueles e daquelas que compõem o povo brasileiro, a adolescência e a juventude, mais especificamente. Restaurar a liberdade de “seres para si” pressupõe reconhecer a cultura de negação dos saberes e dos seres em si para exteriorizá-la criticamente e, então, construir uma outra cultura. Este processo, defendido por Paulo Freire através de seus trabalhos relacionados à educação popular, precisa constituir-se em um paradigma das instituições educacionais, do movimento pedagógico e dos currículos escolares.

Claro está que os caminhos que se apresentam pelo poder instituído em relação à educação escolar, mais especificamente, enquanto objeto de discussão deste trabalho, em relação à educação integral, notadamente no que diz respeito ao ensino médio e aos

anos finais do ensino fundamental, vão na contramão das ideias freireanas¹. Claro está, também, que o pensamento e a obra de Paulo Freire podem sustentar a luta por uma outra escola, uma outra sociedade, um outro mundo possível.

¹ Mesmo afirmando que as diretrizes relacionadas à política educacional no País têm se orientado pelos interesses do mercado e pela lógica do pragmatismo, faz-se necessário reconhecer as experiências que investem noutra lógica, na perspectiva da formação do ser humano. No entanto, no âmbito deste texto, não é possível discutir tais experiências.

2. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O debate em torno da educação integral, no Brasil, remonta aos anos 1920 (COELHO, 1996; 2009). Desde essa época, já se colocava em pauta, no país, a questão da necessidade de oferta de uma educação em tempo integral às crianças, embora tais propostas fossem, muitas vezes divergentes quanto à metodologia e aos objetivos. De acordo com Ramalho (2016), a defesa e a implementação de projetos de educação em tempo integral, já na primeira metade do século XX, no Brasil, podem ser encontradas em movimentos de diferentes inspirações e concepções políticas, tais como o anarquismo, o integralismo e o escolanovismo.

Ainda hoje, encontramos diferentes concepções e propostas de educação em tempo integral. De um lado, uma concepção de educação que se restringe à escolarização e à utilização dos recursos e espaços e métodos da instituição escolar. De outro, uma concepção que considera a multiplicidade de saberes e de experiências de uma comunidade e a importância de que a comunidade e, por extensão, toda a cidade sejam envolvidas no processo educativo. Explicitar tais diferenças é importante, em primeiro lugar, para que se afirme a educação como ato político. Nesse sentido, todo e qualquer projeto educacional está comprometido com uma concepção de sociedade e de ser humano, ou seja, a educação que se faz revela o mundo que se quer construir. Em segundo lugar, explicitar tais diferenças é fundamental, neste texto, para que se distinga os conceitos educação integral e educação em tempo integral. Claro está que a primeira concepção aqui elencada não trabalha com uma perspectiva integral de educação, bem como não parte de uma concepção integral de ser humano.

Segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a Educação Integral deve ser garantida pelo aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade.

De acordo com o Ministério da Educação, a proposta de se implantar uma política de Educação Integral partiu da análise dos baixos índices da educação básica. Surgiu, pois, da necessidade de melhorar a qualidade da educação básica, reduzindo o fracasso escolar e proporcionando às crianças, adolescentes e jovens novas

possibilidades de se desenvolverem. Trata-se de um desafio a ser enfrentado pela educação pública brasileira. Enfrentamento este que não se fará sem que se coloque em debate o conceito de educação integral, que não pode ser reduzida à educação em tempo integral.

Tornou-se lugar comum a defesa da educação em tempo integral como forma de atender as necessidades das famílias brasileiras, notadamente aquelas das classes populares, em que as pessoas adultas trabalham durante todo o dia e não têm com quem deixar as crianças. Com o período integral, as crianças estariam seguras na escola, expandindo seus conhecimentos, melhorando os índices de avaliação da educação pública. Nas escolas, as crianças e adolescentes estariam livres da criminalidade das ruas e teriam condições de construir alternativas que lhes proporcionem melhores condições de vida. No entanto, tal perspectiva é reducionista, no sentido de não reconhecer a importância em si do processo educacional, atribuindo à instituição escolar apenas uma tarefa relacionada à assistência social.

De acordo com o documento do Ministério da Educação,

A educação integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional (BRASIL, 2009, p. 18).

O que se coloca como questão é se a proposta de escolarização em tempo integral estaria em consonância com os princípios freireanos de defesa de uma educação como formação humana ou em consonância com as exigências do mercado e da sociedade pós-industrial que, de acordo com Paolo Nosella (2005), se fundamenta em um novo tipo de educação que integre o trabalho e o tempo livre. As escolas são chamadas a atender as exigências de uma formação geral, interligando formação básica e formação profissional. O autor diz que atualmente espera-se que a escola, além de preparar o estudante para assimilar as rápidas e várias informações do mundo globalizado, deve também prepará-lo/a para que tenha capacidade de utilizar esse conhecimento de forma criativa. Sendo assim, para conseguir atender a todas essas expectativas, o tempo da jornada escolar dos estudantes precisa ser ampliado. São muitas as tarefas

que a escola assume na sociedade atual e conseqüentemente é necessário um tempo maior para realizá-las.

Dentre as experiências oficiais de implementação de uma educação em tempo integral, destaca-se, pela abrangência e pelo número de estudantes atendidos, o *Mais Educação*. A proposta pedagógica do *Programa* é desenvolver as potencialidades dos estudantes, oferecendo-lhes condições de construir diferentes saberes que vão além do currículo escolar, promovendo um diálogo entre saberes escolares e comunitários. O Programa, em sua versão original, busca desenvolver oficinas com atividades diversificadas que contribuam para a formação integral, oferecendo conhecimentos necessários para a formação acadêmica e profissional. Percebe-se a estreita correlação entre a proposta e análise apresentada por Nosella acerca da sociedade pós-industrial (2005, p. 254): “a sociedade atual repropõe para a escola o clássico paradigma da totalidade!”. Voltando ao discurso oficial, no já citado documento do Ministério da Educação, encontra-se a afirmação de que

A educação abrange diversas atividades sociais que ocorrem em muitos espaços, na escola e para além dela. No entanto, é atribuída à escola toda a responsabilidade formativa dos cidadãos, especialmente das crianças e jovens. Sem dúvida, cabe à escola a sistematização do conhecimento universalizado, mas o sucesso de seu trabalho em muito pode enriquecer-se ao ampliarem-se as trocas com outras instâncias sociais (BRASIL, 2009, p. 15).

A instituição do *Programa Mais Educação* no início dos anos 2000 só foi possível devido aos avanços preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e a Constituição Federal de 1988, fortalecendo o paradigma da equidade e colocando em questão os princípios da meritocracia e questionando a ideia de que no Brasil impera a igualdade de oportunidades.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, traz uma concepção de educação que extrapola a ideia de preparação de mão de obra e ou garantia de acesso ao mundo do trabalho. De acordo com a carta magna, 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” (BRASIL, 1988). A LDB, promulgada

oito anos depois, corrobora tal afirmação e vai além, ao desvincular educação e processo de escolarização.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Além disso, é a própria LDB que preconiza a progressiva ampliação da jornada escolar diária do Ensino Fundamental, em seu artigo 34, ao afirmar que tal jornada terá no mínimo quatro horas diárias de efetivo trabalho didático, devendo ser ampliado esse tempo de permanência *progressivamente*. Destaca-se, aqui a vaguidão do termo assinalado na frase anterior, comumente utilizado pelos legisladores e legisladoras quando não se quer ou quando não é possível comprometer-se com a efetivação de uma medida estabelecida pela própria legislação².

Quando de sua implantação, através da Portaria Normativa Interministerial Nº. 17 de 24 de abril de 2007, o *Mais Educação* caracterizava-se pela expansão da carga horária dos estudantes para no mínimo sete horas diárias e trazia uma concepção de educação que extrapolava os saberes tradicionalmente difundidos e cobrados pelas instituições escolares. Tal questão pode ser observada a partir dos macrocampos que compunham o Programa: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; Educação em Direitos Humanos; Esporte e Lazer, Promoção da Saúde.

Uma análise dos objetivos do Programa nos permite afirmar a consonância, em seu estágio inicial, com uma concepção de educação que extrapola os interesses do mercado, a preparação para o mundo do trabalho e a formação de mão de obra, dialogando com a perspectiva de educação como processo de formação humana. De acordo com a Portaria já citada, os objetivos do *Mais Educação* eram:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito

² O termo progressivamente abre espaço para que uma expansão mínima, seja num ou noutro município, através de um Programa que atenda um número restrito de unidades escolares, por exemplo, seja utilizado como argumento para afirmar o cumprimento da lei.

Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidades voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria. (BRASIL, 2007).

Fernandes e Ferreira (2013), ao analisarem a implementação do Programa Mais Educação (PME) em Divinópolis, no âmbito da rede municipal de ensino, destacam as dificuldades relacionadas à infraestrutura das escolas, ao contato com organizações sociais e coletivos que compõem a comunidade escolar e, principalmente, a uma concepção arraigada de educação que se restringe ao repasse de informações. Os autores acompanharam a implementação do PME em três unidades escolares durante o ano de 2011 e ouviram profissionais, crianças e adolescentes, pais/mães envolvidos nesta experiência. A análise que fazem de tal experiência ressalta a importância do processo de construção de uma concepção de educação para além da lógica escolar e a

necessidade de romper com concepções relacionadas à institucionalização total das crianças e adolescentes aos quais seria oferecida a educação em tempo integral, exilando-os de um convívio social mais amplo à medida em que seriam institucionalizados e *asilados* nas dependências da escola durante todo o dia. As entrevistas feitas pelos autores, no início e ao final do ano de trabalho, são reveladoras de como as pessoas envolvidas com a experiência, aos poucos, ampliaram a concepção de educação e de formação humana. Salientam também a importância de investimento público de longa duração para que se consolide uma proposta de educação e formação integral de crianças e adolescentes.

No entanto, de acordo com Bárbara Ramalho (2018), em que pese a relevância de seus objetivos, o *Programa* começa a perder força a partir de 2014, sofrendo reiterados atrasos nos repasses de verbas, o que, em algumas localidades, chega a inviabilizá-lo. Para além disso, em outubro de 2015, é divulgado, pela Fundação Itaú Social, o *Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: Programa Mais Educação*³, sugerindo uma ineficácia do *Programa Mais Educação* sobre a aprendizagem dos estudantes, em Língua Portuguesa e em Matemática.

Não deixa de ser sintomático que a avaliação de um Programa que apresentava objetivos tão amplos e diversos se restrinja ao alcance de eficiência, por parte das crianças e adolescentes atendidos/as, em dois componentes curriculares que hegemonizam o tempo escolar. Obviamente, a pesquisa foi criticada em espaços acadêmicos e encontros e seminários que reuniram educadores e educadoras para pensar a educação brasileira e a educação integral.

Ora, as pesquisas acadêmicas, na sua elaboração, na realização em si e também nos processos de divulgação de seus resultados, assim como toda e qualquer ação humana, não são neutras. Ao avaliar um Programa que representava o principal pilar do Ministério da Educação na política de implementação de uma Educação em Tempo Integral negligenciando os processos de formação em diversos de seus macrocampos, desconsiderando a realidade das crianças e adolescentes atendidos/as (prioritariamente, aqueles/as em situação de vulnerabilidade social) e privilegiando a

³ O relatório completo encontra-se disponível em: http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_20151118.pdf

aprendizagem em dois conteúdos curriculares, nega-se o princípio de uma educação integral e abre-se espaço para uma concepção de educação em tempo integral não necessariamente comprometida com a formação integral do ser humano.

Pouco tempo depois da divulgação do já citado relatório, publica-se a Resolução Nº 2 de 14 de abril de 2016 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), trazendo, de forma explícita, uma alteração no Programa, que passa a ser conhecido como Novo Mais Educação e vinculando sua oferta, prioritariamente, aos estudantes que tiverem um rendimento insatisfatório na Prova Brasil. De acordo com a Resolução,

§ 1º A adesão será disponibilizada no PDDE Interativo em fases, da seguinte forma:

I - a primeira fase priorizará as escolas cujos estudantes obtiveram baixo rendimento na Prova Brasil, conforme relação a ser publicada pela SEB/MEC e homologada pela secretaria de educação à qual cada escola se vincula. (FNDE, 2016).

O *Programa Mais Educação* foi gestado e gerido, até o início do ano de 2016, no âmbito de um governo de esquerda ou centro esquerda. As mudanças pelas quais passou evidenciam a disputa política instaurada no País, bem como a fragilidade e a incapacidade dos governos que o gestaram de instaurar uma outra lógica no campo educacional. Uma lógica que privilegie a formação integral do ser humano, ainda que em detrimento dos interesses do mercado. Em suma, há que se constatar que tal experiência, embora significativa e tendo alcançado êxitos relativos, não foi capaz de promover uma mudança no paradigma educacional.

A educação é um ato político, tal como já nos disse Paulo Freire. E as disputas políticas em torno das diretrizes educacionais na nação brasileira têm apontado, no cenário atual, para o fortalecimento de uma agenda conservadora, infelizmente. É nesse cenário que podemos compreender as alterações no *Programa Mais Educação* – que começaram ainda nos governos aqui referidos como de esquerda ou centro esquerda e continuam no momento atual. Outras medidas têm agravado este cenário, tornando-o ainda mais nebuloso. Entre elas, podemos citar os debates em torno dos planos decenais de educação (em todos os entes federativos), marcados pela tentativa de negar a diversidade humana e o caráter sociopolítico e cultural da educação, a

Reformulação do Ensino Médio, com um viés tecnicista, que nega os princípios da educação básica preconizados ainda em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular alinhada a uma lógica desenvolvimentista e pragmática e a emergência, em nível nacional, de um movimento como o *Escola sem Partido* (ESP).

Nesse sentido, há que se afirmar que não foi apenas o Programa Mais Educação que sofreu retrocessos nos últimos anos, mas, sim, todas as iniciativas políticas que buscam atender os interesses dos setores populares. Em suma, o que está em xeque é a proposta de uma educação pela emancipação dos seres humanos.

E as lutas contra tais forças políticas exigem, de todos e todas nós, no momento atual, todo o esforço no sentido de construir uma lógica política que nos permita retomar e avançar na construção de políticas públicas que privilegiam uma educação integral e popular.

Tal embate não se anuncia fácil. O Movimento *Escola sem Partido*, por exemplo, conforme Silva, Ferreira e Vieira (2017), a partir de um discurso falacioso em que se apresenta a defesa de uma escola sem influências de grupos políticos, defende, de fato, interesses políticos e a manutenção da ordem social excludente que impera no país desde a colonização. E na defesa desses interesses levanta como bandeira a criminalização dos movimentos sociais e o ataque às iniciativas que buscam garantir o respeito, o reconhecimento e a valorização da diversidade.

Nada mais ideológico, portanto, do que uma “escola sem partido”. Ao contrário, há que se tomar partido, ou seja, há que se posicionar. Cabe ao educador, cabe à educadora posicionar-se diante do mundo e contribuir para que educandos e educandas possam também construir, através do diálogo, seus próprios posicionamentos. Sem dúvida, os teóricos do ESP, quando defendem a neutralidade e se afirmam não partidários, demonstram claramente suas intenções reacionárias em relação aos avanços e às conquistas da sociedade brasileira nos últimos anos.

É por meio da escuta de todas as opiniões, numa pedagogia dialética que estimule leituras, visitas a museus, filmes e exposições, realização de experiências diversas que o educando terá condições de construir seu próprio repertório. E o

professor – por extensão, a escola – deve orientar este processo, sem, obviamente, catequizar o outro.

Afirma-se, assim, a necessidade de que educadores e educadoras tomem o partido do diálogo, do debate crítico, da luta pela emancipação humana e pelo fim dos privilégios que se contrapõem a uma cultura de respeito aos direitos humanos.

3. PARA ALÉM DA EXPANSÃO DA CARGA HORÁRIA: PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL – OUTROS CURRÍCULOS, OUTRAS EPISTEMOLOGIAS

Uma educação integral pressupõe, portanto, que pensemos noutros currículos, noutras epistemologias. Para isso, faz-se necessário romper com os paradigmas positivista e pragmático em torno dos quais a instituição escolar está alicerçada.

Via de regra, encontramos uma escola que oferece um currículo marcado pela fragmentação e pela dicotomização entre corpo e mente, lazer e trabalho, disciplina e indisciplina. Nessa perspectiva, os sujeitos que ali estão não podem ser vistos em sua totalidade. Reconhecer a criança e o adolescente na sua integralidade e integridade é condição para que possamos pensar um outro processo educacional. Para além do acesso aos saberes sistematizados ao longo da história pela humanidade, há que se considerar a formação cidadã, o direito ao lazer, ao lúdico, ao afeto nos processos educacionais.

O psicólogo Walter Ude Marques, que tem se dedicado ao estudo acerca do direito ao lazer, afirma que essa dicotomia é fruto de uma epistemologia colonial, que hierarquiza trabalho e lazer, que nega a festa, o sagrado, o lúdico. Uma epistemologia que desconsidera os princípios da cultura indígena e africana, bem como de todos os povos que não se guiam (ou não se guiavam) pelo princípio da acumulação. De acordo com o autor,

Nesse percurso histórico do mundo ocidental, as crianças também foram vítimas desse olhar dicotômico, ao serem visualizados como corpos em desenvolvimento, imaturos, eróticos e dotados de pouca ou nenhuma racionalidade, já que no início do século XX acreditava-se que os primórdios da razão se iniciava aos sete anos. Sabemos que autores como Jean Piaget e L. S. Vygotsky questionaram esse tipo de visão dominante. Quanto aos

adolescentes, esses foram associados a seres dramáticos e turbulentos, um período da vida marcado por crises e tormentos, com acentuadas mudanças corporais. Afinal, para a perspectiva eurocêntrica o corpo era sinônimo de indisciplina, desequilíbrio, paixão e descontrole (MARQUES, 2017, p. 35-36).

Pensando com Ude Marques, podemos afirmar que a educação, para ser integral, pressupõe a reinvenção de um novo projeto pedagógico que rompa com os paradigmas eurocêntricos e que contemplem a história e as peculiaridades do povo brasileiro. Tudo isso, obviamente, requer muito mais que a expansão da jornada diária nos estabelecimentos escolares. Aliás, o mesmo autor alerta para os riscos de uma institucionalização total da infância e da adolescência, caso tenhamos uma escola em tempo integral na qual prevaleçam os mesmos princípios que norteiam, ao longo dos últimos séculos, a instituição escolar brasileira.

Por outro lado, se a oferta de educação integral não for acompanhada pela implementação de políticas públicas focadas, que considerem a necessidade de romper as desigualdades sociais, pode gerar um efeito perverso, qual seja, perpetuar e aprofundar tais desigualdades.

De acordo com pesquisa *Ensino Médio, Qualidade e Equidade: Avanços e Desafios em Quatro Estados: CE, GO, PE e SP*, publicada em novembro de 2018 pelo *Observatório do PNE (OPNE)*, a educação em tempo integral tem englobado alunos e alunas de melhor nível socioeconômico. Tais jovens e adolescentes, tendo acesso a melhores e mais oportunidades de educação e trabalho, perpetuariam o ciclo de desigualdade que marca a história da nação brasileira.

Os resultados da pesquisa evidenciam o óbvio: se não há políticas públicas que garantam aos jovens e adolescentes pobres e suas famílias condições de sobrevivência digna, os mesmos serão forçados a escolherem turnos opostos à jornada de trabalho, muitas vezes, noturnos, enquanto as matrículas em turnos integrais e diurnos serão procuradas pelas famílias que têm melhores condições socioeconômicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, aqui, analisar os desafios que estão postos diante da proposta de uma educação integral, bem como os interesses em jogo na disputa por uma ou outra forma de escolarização. Ao fazermos isso sob as luzes de Paulo Freire, é importante lembrar o que este autor declara em diversos de seus trabalhos quanto ao ser humano: um ser condicionado, mas não determinado. Não há fatalidade. Não há um destino inexorável que nos impeça de romper a cultura do silêncio, que nos impeça de restaurar a liberdade de seres para si.

Também com Paulo Freire podemos afirmar que a instituição escolar não pode ser responsabilizada pela construção de todas as rupturas necessárias para que se construa uma nova sociedade e uma nova escola. Muitos são os sujeitos sociais e as instituições que podem contribuir para a construção de novas possibilidades. Mas, sem dúvida, a educação escolar pode exercer um importante papel neste processo de negação de uma cultura da opressão e construção de uma cultura da liberdade.

Por fim, há também que se reconhecer que são muitas as experiências que vêm se desenvolvendo neste país em torno de um outro paradigma educacional. Algumas delas, experiências institucionalizadas, outras não. Algumas, englobando toda uma rede de escolas ou uma unidade escolar, outras, a partir de pequenos grupos de educadores/as e educandos/as. São experiências que vêm sendo construídas pelas juventudes, pelos setores populares e por homens e mulheres que não querem se conformar com a cultura do privilégio, cultura esta que, ao longo dos séculos, representa a negação da cultura dos direitos humanos.

Lutar pela construção de uma sociedade onde caibam todos e todas, de uma educação emancipadora, de uma escola democrática, laica, inclusiva e de qualidade social é fazer jus ao legado de Paulo Freire. Acreditar nesta possibilidade é empoderar-se para dar continuidade a esta luta.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. L. M. *et al.* (Orgs.). **História e Memória do Centro-Oeste Mineiro: perspectivas 5 – Memória, Literatura e Educação.** Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial No. 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Senado Federal, 2010

BRASIL. **Programa Mais Educação**. Educação Integral. Texto referência para o debate nacional – Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

COELHO, L. M. C. C. Escolas públicas de horário integral e qualidade de ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 4, p. 121-120, abril/junho, 1996.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, p. 83-96, 2009.

CORGOZINHO, B. M. S.; FERREIRA, J. H.; ARRUDA, L. M. S. (Orgs.). **História e Memória do Centro-Oeste Mineiro: perspectivas 4 – Cidades centenárias: desenvolvimento regional e inclusão social**. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2013.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Ensino Médio, Qualidade e Equidade: Avanços e Desafios em Quatro Estados: CE, GO, PE e SP**. Disponível em <<https://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em 30.11.19.

FNDE. **Resolução no. 2**, de 14 de abril de 2016. Destina recursos financeiros às escolas do Programa Mais Educação. Brasília: Conselho Deliberativo, 2016.

FERNANDES, F. O.; FERREIRA, J. H. Rumo à escola em tempo integral: uma análise da implantação do Programa Mais Educação na rede pública municipal de ensino de Divinópolis – MG. *In*: CORGOZINHO, B. M. S.; FERREIRA, J. H.; ARRUDA, L. M. S. (Orgs.). **História e Memória do Centro-Oeste Mineiro: perspectivas 4 – Cidades centenárias: desenvolvimento regional e inclusão social**. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2013, p. 169-176.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Liberdade cultural na América Latina. *In*: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antologia. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010. p. 333-345.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. Infância, adolescência e direito ao lazer: questionamentos frente à educação para o trabalho. *In*: VIEIRA, Alessandra Kelly; FERREIRA, José Heleno; ANDRÉ, Lenir Rosa (Orgs.). **Direitos das Crianças e dos Adolescentes**. Belo Horizonte, MG: EdUEMG, 2017. p. 32-55.

NOSELLA, Paolo. A educação e o mundo do trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 242-256.

RAMALHO, Bárbara. Jovens e suas experiências de acesso à cidade no âmbito da educação integral. *In*: AZEVEDO, F. L. M. *et al.* (Orgs.). **História e Memória do Centro-Oeste Mineiro**: perspectivas 5 – Memória, Literatura e Educação. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2016, p. 342-354.

RAMALHO, Bárbara. **Programa Mais Educação e Educação das Pessoas em Situação de Pobreza**: evidências de um paradigma. Belo Horizonte, MG. 2018. Texto não publicado.

SILVA, Alexandre Fernando; FERREIRA, José Heleno; VIEIRA, Carlos Alexandre. O discurso falacioso do movimento escola sem partido. **Revista Pedagógica**. Unochapecó. V. 19 n. 42 – p. 49-65, set./dez. 2017.

VIEIRA, Alessandra Kelly; FERREIRA, José Heleno; ANDRÉ, Lenir Rosa (Orgs.). **Direitos das Crianças e dos Adolescentes**. Belo Horizonte, MG: EdUEMG, 2017.

Sobre o autor

José Heleno Ferreira Mestre em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Especialização em Filosofia Contemporânea (PUC-MG) e Metodologia do Ensino de História (FUENDI/UEMG). Graduado em Filosofia - licenciatura - pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa - INESP (1986). Docente na Educação Básica, atuando na área de Ciências Humanas, na Secretaria Municipal de

Educação de Divinópolis e no ensino superior, atuando como professor de Filosofia, Política Educacional, Metodologia Científica e Práticas de Ensino de História na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - Unidade Divinópolis. E-mail zeheleno.ferreira@gmail.com.