

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO

INTEGRAL EDUCATION: SUBJECTIVE PUBLIC RIGHT

LA EDUCACIÓN INTEGRAL: PÚBLICO SUBJETIVO

Pedro Ganzeli¹

¹Universidade Estadual de Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: ganzeli@unicamp.br



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

A ideia de educação integral envolve múltiplas possibilidades de compreensão, especialmente no âmbito de políticas, programas, projetos, entre outras dimensões da organização do espaço educativo, relacionadas à ampliação do tempo de permanência de estudantes em atividades educativas, que, por sua vez, atendem a um determinado modelo de Estado. Este artigo tem por objetivo analisar a concepção de educação integral na perspectiva da formação do sujeito de direito. Inicialmente apresentaremos o modelo do Estado social de direito, conforme prescrito na Constituição da República Federativa do Brasil, de outubro de 1988, como referência para a definição das três premissas constituintes da educação integral: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Em seguida, exploraremos as características básicas do planejamento participativo, processo fundamental para a realização da educação integral nos espaços educativos. Considerando que a educação,

na perspectiva da formação do sujeito de direito, deve atender a integralidade do ser humano, este estudo contribui na construção de referencial conceitual sobre a educação integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Planejamento Participativo. Estado Social de Direito.

Abstract:

Integral education involves multiple possibilities of comprehension, particularly in policies, programs, projects, among other aspects of the organization of educational space, related to the expansion of time that students spent in educational activities, which, in turn, meet a particular State model. This article aims to analyze the idea of integral education from the perspective of the formation of the subject of law. We first present the model of the social State of law as prescribed in the Constitution of the Federative Republic of Brazil, in October 1988, as a reference to define the three constituent premises of integral education: full development of the person, preparation for the exercise of citizenship and qualification for work. Then, we explore the basic features of participatory planning, which is essential for conducting integral education in educational spaces. Considering that education in the perspective of the formation of the subject of law must meet the completeness of the human being, this study contributes to construct theoretical reference on full-time education.

Keywords: Full-time Education. Participatory Planning. Social State of Law.

Resumen

La idea de la educación integral implica varias posibilidades de comprensión, sobre todo en las políticas, programas, proyectos y otras dimensiones de la organización del espacio educativo, relacionado a la ampliación del tiempo del estudiante dedicado a actividades educativas, las cuales, a su vez, sirven un modelo de estado en particular. Este artículo tiene como objetivo analizar el diseño de la educación integral en vista de la formación del sujeto de derecho. Inicialmente, se presenta el modelo de Estado Social de Derecho según lo prescrito en la Constitución de la República Federativa del Brasil, en octubre de 1988, como una referencia a la definición de las tres premisas constitutivas de educación integral: pleno desarrollo de la persona, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo. Luego exploraremos las características básicas de la planificación participativa, que es esencial para realizar la educación integral en los espacios educativos. Considerando que la educación,

en vista de la formación del sujeto de derecho, debe cumplir con la totalidad del ser humano, este estudio contribuye a la construcción del marco conceptual de la educación integral.

Palabras clave: *Educación Integral. Planificación Participativa. Estado Social de Derecho*

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação que atende as camadas menos favorecidas da população possui como característica histórica a “precariedade”, compreendendo a lógica da “educação pobre para pobre”, conforme expressão do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

A expansão da educação pública nos anos de 1970, década do “Milagre Econômico”, pautou-se por reformas que buscaram ampliar o atendimento escolar das camadas mais pobres da população, sem o comprometimento efetivo de recursos financeiros disponíveis. Assim, foram utilizadas diferentes estratégias para o atendimento do maior número de alunos a baixo custo, lógica gerencial difundida pelo Banco Mundial e incorporada nas políticas educacionais em nosso país (FONSECA, 1997).

Na década de 1980, a redemocratização construída ao longo da “Década Perdida”, promoveu experiências regionais e locais de recuperação da escola pública, ainda que de forma insuficiente, ou seja, o atendimento melhorou sempre aquém das necessidades da população (CUNHA, 1991). A mobilização popular possibilitou a incorporação do direito à educação na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988 (CF/1988), devendo esse ser garantido pelo Estado.

Nos anos de 1990, as transformações decorrentes da globalização econômica e o redimensionamento da ideologia capitalista com o neoliberalismo impuseram aos Estados nacionais a exigência de reformas estruturais, em especial, nas políticas sociais (GENTILI; SILVA, 1994).

A Reforma do Estado no Brasil promoveu a redução das funções do Estado e ampliou o seu caráter regulador, tendo como foco as relações de mercado, o modelo da administração pública gerencial, a focalização das políticas sociais e a privatização nos serviços públicos (PEREIRA; SPINK, 1998).

Na década dos anos 2000, com o crescimento econômico, verificamos maior efetividade das políticas sociais, em especial, aquelas voltadas para as camadas sociais mais vulneráveis da população, sem, no entanto, alterar a dinâmica mercadológica dos serviços públicos (FAGNANI, 2014).

Esse brevíssimo histórico ajuda-nos a entender a complexidade que se apresenta para a educação em nosso país, visto que a “escola pública” foi incorporando em sua lógica organizacional aspectos que nos remetem a cada um desses períodos. Nesse contexto a ideia de Educação Integral foi sendo vinculada a diferentes experiências nas três etapas da educação básica e suas modalidades.

As experiências no âmbito da educação regular buscaram relacionar a Educação Integral com a ampliação da jornada educacional do estudante, geralmente identificadas como “escola de tempo integral”. Essas propostas promoveram alterações relacionadas ao currículo, ao espaço escolar, entre outras. Todavia, uma vez promovidas a partir de programas específicos de governo, ganharam caráter episódico, como programas paralelos à estrutura organizacional predominante nas redes públicas de ensino.

A inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1950, por Anísio Teixeira, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, foi uma experiência real do ideário renovador. A Escola Parque, como ficou conhecido o Centro Educacional, foi concebida visando garantir as condições necessárias para o atendimento educativo democrático às populações que viviam em bairros periféricos do município de Salvador, Bahia.

A Escola Parque foi alvo de controvérsias, pois seu financiamento teve aportes do Centro Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão do governo federal, com críticas ao alto custo na promoção do modelo pedagógico que envolvia, entre outras, a formação específica de professores, além de novas edificações, a dificuldade em trabalhar com turmas não homogêneas e a discrepância verificada entre a qualidade da Escola Parque com as demais escolas da rede pública estadual (NUNES, 2009).

A experiência da Escola Parque foi um marco na história da educação, sendo uma referência importante para as propostas que se seguiram relacionadas à educação integral.

Ao longo dos anos podemos verificar o registro de importantes experiências de escola com modelos que buscaram promover a educação integral, tais como: Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), Governo Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro (1983-1987); Centro de Educação Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), Governo do Presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992); Centros Educacionais Unificados (CEU), Governo Marta Suplicy no município de São Paulo/SP (2001-2004); Programa Bairro-escola Cidade Educadora, Governo Lindberg Farias no município de Nova Iguaçu/RJ (2005-2010); Programa Escola Integrada, governo de Fernando Pimentel, no município de Belo Horizonte (2006-2010); Programa de Educação Integral de Pernambuco – Escola de Referência, Governador

Eduardo Henrique Accioly Campos (2007-2010), Programa Mais Educação, segundo mandato do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010)¹.

Cabe lembrar a existência da rede federal de Escolas Técnicas de Ensino Médio, criadas em 1909 e transformadas nos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia, em 2007, que se organizaram considerando o ensino em tempo integral (ORTIGARA, 2014).

Cavaliere (2014) ao analisar os processos de regulamentação da educação nacional revela a preocupação dos legisladores em relacionar a ampliação da jornada de atividades dos estudantes com a educação integral. Assim, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), no Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2011), no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2006) e no Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), destacamos a ampliação do tempo de atividades dos estudantes, dentro e fora do espaço escolar, como estratégias para adoção da educação integral, traduzidas na escola de tempo integral.

O Programa Mais Educação é um exemplo dessa estratégia de ampliação da jornada de atividades estudantis, voltado para grupos vulneráveis da população estudantil, ocorre no contra-turno escolar, com atividades específicas, não integradas ao currículo, realizadas por instituições que carregam diferentes abordagens político-pedagógicas, com caráter suplementares realizadas por voluntários, em espaços adaptados, caracterizando-se, assim, como forma de precarização de ações educativas.

Essas estratégias, segundo Cavaliere (2014), não compreendem os elementos intrínsecos da Educação integral, tais como: tratar o indivíduo como um ser complexo e indivisível; a integração curricular; a formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, éticos, estéticos e políticos, com sentido público e democrático.

Neste contexto e buscando contribuir com o debate sobre o significado da educação integral, esse artigo tem por objetivo analisar a concepção de educação integral na perspectiva da formação do sujeito de direito, tendo como referência a educação republicana prescrita na Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.

Inicialmente exploraremos as premissas que informam a Educação Integral para, em seguida, analisarmos a perspectiva que se apresenta para a Educação Integral nos espaços de planejamento da educação brasileira.

¹ CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Disponível em: <<https://goo.gl/sbvTfc>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: DEFINIÇÃO CONSTITUCIONAL

O conceito de Educação Integral está intrinsecamente relacionado à compreensão que temos sobre a cidadania. Para Canivez (1991), podemos compreender a cidadania de duas formas: a primeira limitada às relações de consumo e a segunda relacionada à ideia de sujeito de direito.

Na primeira concepção de cidadania, o Estado é concebido como uma instituição que fornece serviços ao indivíduo, tais como saúde, transporte, educação entre outros. Direitos e deveres, nessa acepção de cidadania, devem ser considerados como uma relação de troca entre indivíduo e Estado:

O indivíduo goza de certos direitos porque cumpre certos deveres. A obediência às regras coletivas tem em contrapartida os serviços prestados ao indivíduo pela comunidade, e o indivíduo “compra” assim um certo número de direitos ao se conformar com os deveres. (CANIVEZ, 1991, p. 27).

A consequência dessa forma de compreender a cidadania é a afirmação da possibilidade da existência de diferentes categorias de cidadãos, conforme o poder de “compra” individual ou mesmo de grupos sociais dos serviços disponibilizados pelo Estado. Nessa concepção, o “cidadão” se confunde com o “consumidor” e o Estado ganha a imagem de instituição separada da sociedade tendo a finalidade de mero prestador de serviço, privilegiando as relações de mercado, segundo o modelo de Estado Mínimo.

Outra concepção de cidadão refere-se à relação consensual de direitos e deveres entre todos os indivíduos de uma dada sociedade. Segundo Canivez (1991),

O indivíduo tem obrigações e goza de certos direitos porque obrigações e direitos pertencem a qualquer indivíduo. Os direitos fundamentais – liberdade, segurança, propriedade – não resultam de um mercado privado concluído entre o indivíduo (ou seu grupo social) e o poder. Eles são garantidos ao indivíduo pelo Estado. (p. 27-28).

Nessa concepção, a educação, a segurança e a saúde, entre outros direitos, são incorporados à vida cidadã e garantidos pelo Estado, compreendido como uma instituição econômica, social e política organicamente vinculada à sociedade.

Essas duas formas de conceber a cidadania, entre tantas outras combinações, estão em disputa na realidade social, influenciando o funcionamento do Estado e informando as políticas

sociais. Cabe ressaltarmos que é a Constituição do país que determina os direitos e deveres a serem garantidos a todos os cidadãos pelo Estado.

Duarte (2004) analisa a exigibilidade judicial da ação do Poder Público, com a concretização de políticas públicas, para o atendimento ao preceito constitucional do direito público subjetivo da educação obrigatória, visto que a CF/1988, instituiu o modelo de Estado de Direito Social, incorporando um rol de direitos a todos os cidadãos brasileiros, conforme disposto no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a educação obrigatória de 4 a 17 anos, enquanto direito público subjetivo, deve ser compreendida como um bem individual e social, exigindo do Estado a promoção de políticas públicas para o seu pleno atendimento.

Para Duarte (2004) a educação, enquanto direito público, não se restringe a oferta de ensino para o ingresso no mercado de trabalho, mas:

Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social. (DUARTE, 2004, p. 115).

Para a autora, o sistema educacional deve atender a todas as dimensões do ser humano, fomentando valores tais como os direitos humanos e a tolerância, assim como a participação social na vida pública.

Nesse sentido, estamos considerando que a educação, na perspectiva da formação do sujeito de direito deve atender a integralidade do ser humano, ou seja, podemos compreendê-la como Educação Integral.

Considerando que a Constituição Federal ordena as relações políticas, sociais e econômicas da sociedade brasileira, é nela que devemos encontrar as **premissas** que orientam a Educação Integral em nosso país. As **premissas** da Educação Integral estão expressas no Capítulo III em sua Seção I quando define que:

Art. 205 – a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Considerando o artigo 205 da Constituição, podemos afirmar que o ato educativo no Brasil deve garantir a todo cidadão seu “pleno desenvolvimento” (**primeira premissa**), seu “preparo para o exercício da cidadania” (**segunda premissa**) e sua “qualificação para o trabalho” (**terceira premissa**), exigindo, portanto, uma compreensão mais cuidadosa sobre o significado de cada uma dessas **premissas** da Educação Integral.

Apresentaremos a seguir uma visão geral sobre as três **premissas** da Educação Integral, sem a pretensão de esgotar as possibilidades a elas relacionadas. As **premissas** orientam os processos de construção da Educação Integral, fomentam o diálogo entre todos os envolvidos com a educação, um diálogo histórico, político e contextualizado.

Em tempo, ressaltamos que o ‘espaço educacional’ é compreendido neste artigo como as diferentes esferas organizativas que promovem a educação regular, a saber: sistema, rede e unidades escolares.

2.1 Primeira premissa da educação integral: pleno desenvolvimento da pessoa

A ideia de ‘pleno desenvolvimento da pessoa’ remete-nos a aspectos sociais, econômicos e políticos que devem garantir o bem-estar de todos os cidadãos brasileiros.

A Lei dispõe o ideário comum a toda sociedade sobre a Educação Integral, ou seja, garante os princípios que devem orientar a educação nacional, regional, estadual, local, escolar, enfim, todos os atos educativos no território nacional.

Nesse texto analisaremos aqueles aspectos do desenvolvimento da pessoa diretamente relacionados à educação escolar, referenciada pela LDB de 1996 (Lei nº 9.394/1996).

A educação brasileira está estruturada em dois níveis: básica e superior, sendo que a educação básica compreende três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, comportando as modalidades de educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional.

O desenvolvimento da pessoa está definido em diferentes artigos da peça legal (LDB), atendendo ao nível/etapa educacional, a saber.

Art. 22 – A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 32 – O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Art. 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 43 – A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996).

A perspectiva que se apresenta para a Educação Integral, em acordo com os preceitos legais, em linhas gerais, pode ser identificada com os processos que promovam o desenvolvimento intelectual, físico e psicológico da pessoa.

O desenvolvimento intelectual, entre outros aspectos, deve ser garantido pela educação escolar com a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem

como, pela possibilidade da produção de novos conhecimentos. Para estabelecer a dinâmica necessária entre o velho e o novo conhecimento, a pesquisa deverá ser incorporada no processo pedagógico enquanto princípio educativo (DEMO, 2001). Da mesma forma, a integração entre as áreas de conhecimentos se apresenta como uma necessidade precípua. Assim, a interdisciplinaridade torna-se um caminho fundamental para garantir compreensão integrada do conhecimento por parte de professores e estudantes (FAZENDA, 1994).

O desenvolvimento físico, por sua vez, na perspectiva da Educação Integral é representado pela ideia de consciência do corpo, oportunizada: pela educação física; pela promoção da saúde física; pela participação em atividades que envolvam a expressão artística, entre outras possibilidades político-pedagógicas.

A promoção do desenvolvimento psicológico volta-se para os processos de compreensão da realidade vivida, sem preconceitos e estereótipos que possam limitar a ação da pessoa ou de grupos sociais. O respeito à diversidade e escolhas individuais e de grupos em relação às opções sexuais, religiosas, entre outras, garante a liberdade democrática de cada pessoa e de grupos sociais do exercício pleno da cidadania.

Apresentamos assim, um esboço sobre a compreensão do desenvolvimento intelectual, físico e psicológico, de forma a demonstrar a necessidade de explorá-los nos espaços educativos, com maior aprofundamento em cada uma dessas dimensões de desenvolvimento humano.

2.2 Segunda premissa da educação integral: preparo para o exercício da cidadania

A Educação Integral garante a vivência democrática no espaço educacional, favorecendo o desenvolvimento político das pessoas, por meio da participação nos processos de tomada de decisão.

A Educação Integral promove a participação política das pessoas na tomada de decisão em diferentes espaços participativos, o que inclui desde a sala de aula, chegando ao Conselho Nacional de Educação. Estamos compreendendo a aprendizagem política como elemento fundante da Educação Integral e, vale ressaltar, essa aprendizagem não deve se resumir ao conhecimento das regras previamente existentes, mas ao processo vivenciado de produção da política educacional, em todos os espaços sociais, políticos e, especialmente, educacionais.

A construção da autonomia² da pessoa e de grupos de pessoas para a tomada de decisão nos espaços educativos produz a conscientização individual e coletiva sobre os rumos, sobre a qualidade, sobre os interesses presentes na organização escolar, assim como a visão histórica sobre as causas que geram a precarização da escola pública. Trata-se, portanto, de vivenciar a política com seus conflitos e contradições de forma integral, sentida e construída por todos. Promover a vida democrática no espaço educacional implica na participação ativa dos educadores e educandos nos processos de tomada de decisão sobre o conteúdo presente na escola pública, ou seja, na compreensão e intervenção de todos nas diferentes dimensões que compõem o espaço educativo.

A Educação integral promove a formação de sujeitos com capacidade de governo.

Essa educação não pode mais consistir numa informação ou instrução que permita ao indivíduo, enquanto **governado**, ter conhecimento de seus direitos e deveres, para a eles conformar-se com escrupulo e inteligência. Deve fornecer-lhe, além dessa informação, uma educação que corresponda à sua posição de **governante em potencial**. (CANIVEZ, 1991, p. 31, grifos originais).

Em síntese, a Educação Integral, ao promover a vida democrática no espaço escolar, valoriza as relações pessoais e as atividades socializadas, o debate sobre a realidade social e a essência política da organização escolar, do bairro, do município, do estado, do país e nas relações internacionais, garantindo a atuação consciente da pessoa no governo de sua história, individual, social e política.

2.3 Terceira premissa da educação integral: qualificação para o trabalho

A Constituição determina que a educação deve qualificar o indivíduo para o mundo do trabalho. Estamos compreendendo o trabalho em sua concepção ontológica, enquanto ação consciente dos seres humanos na transformação da natureza, para a garantia da sua existência enquanto humanidade, pois envolve todas as dimensões da vida humana. Deste modo, o trabalho não pode ser reduzido a emprego (FRIGOTTO, 2010). Essa ação é mediada pelo conhecimento produzido pelo homem e, nesse sentido, a ciência deve ser concebida como um produto histórico da humanidade.

² Estamos entendendo autonomia como um conceito relacional conforme analisado em Barroso (2000).

De acordo com esta concepção de trabalho, não se trata apenas da reprodução do indivíduo, mas da sua inserção nos processos históricos de construção social, numa dada estrutura social, com suas relações de poder e contradições. Se não for assim, podemos falar em “trabalho alienado”, limitado à reprodução da força de trabalho, que não permite ao indivíduo se reconhecer como sujeito de direito. A educação integral pauta-se no “trabalho não alienado”, aquele pelo qual o sujeito se reconhece como produtor da história, individual e social (HELLER, 2008).

Segundo Frigotto (2010, p. 60), o trabalho deve ser compreendido “como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às múltiplas e históricas necessidades”.

Como se podemos concluir, a Educação Integral deve proporcionar o trabalho criativo, enquanto apropriação do homem (professores e estudantes) do conhecimento acumulado e a produção de novos conhecimentos. Assim, a Educação Integral precisa ser considerada como processo de construção do sujeito histórico, consciente de seu poder transformador da sociedade, que lhe confere um caráter emancipador.

Vale salientarmos, enfim, que só haverá Educação Integral no espaço educacional que promover as três **premissas** de forma plena, ou seja, quando o mesmo for organizado para atender ao desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

A concepção de Educação Integral, na perspectiva anteriormente apontada, não necessariamente está vinculada à ampliação da jornada, ainda que desejável. Dito de outra forma, não basta ampliar o tempo de permanência do aluno, nem alterar a grade curricular para a existência da Educação Integral no espaço educacional. É preciso que a Educação Integral compreenda a construção da vida escolar como um todo, sendo necessária a sistematização intencionada de ações para que ela se torne realidade vivida. Nesse sentido, apresentaremos alguns aspectos relacionados ao planejamento participativo enquanto ferramenta indispensável da Educação Integral.

3 PLANEJANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para a concretização da Educação Integral é preciso que professores, funcionários, especialistas, estudantes, responsáveis pelos estudantes, administradores públicos e privados, entre outros, possuam um ideal de sociedade democrática e, conseqüentemente, uma perspectiva transformadora da escola pública.

Compreendemos o conceito de planejamento como processo de organização do trabalho individual e coletivo no espaço educacional. Processo que envolve o passado, o presente e principalmente o futuro. Assim, temos que garantir que o coletivo dos sujeitos que participam do processo de planejamento desenvolva uma visão histórica, uma visão contextualizada e, principalmente, uma visão de futuro do espaço educativo.

O planejamento participativo permite que as diferentes formas de explicar o espaço educativo estejam presentes no processo de organização escolar. Cabe ressaltarmos que os indivíduos e, conseqüentemente, a comunidade escolar, compreendida de forma ampla, sofre a influência de diferentes fontes de poder, tais como da legislação, dos órgãos centrais do sistema educacional, da mídia, do parlamento, da comunidade local, regional, nacional, internacional, entre outras, que buscam incorporar à organização escolar uma determinada forma de compreender e trabalhar o espaço educacional.

Sendo assim, podemos destacar, de forma abreviada, três níveis de influência sobre o planejamento da educação Integral, compreendidas no âmbito da legislação nacional, nas esferas de administração educacional e, finalmente, no espaço da unidade escolar.

A CF/1988, em seu artigo 23, determina que a educação é de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, sendo obrigação do poder público “V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, e à ciência” (BRASIL, 1988). Para o cumprimento dessa exigência a Constituição determina a elaboração de lei complementar, para o disciplinamento do regime de colaboração, que, em virtude da resistência dos setores conservadores da sociedade, não foi aprovada. Cabe ressaltarmos a importância e a responsabilidade comum do poder público (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para a garantia do direito à educação infantil, do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, com investimento financeiro de todos os entes federados, para a promoção da Educação Integral. Nesse sentido, a União e os Estados deverão disponibilizar recursos técnicos e financeiros para a manutenção e desenvolvimento da educação infantil, em regime de colaboração com os municípios.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), em seu artigo 13, determinou a elaboração de lei específica, publicada em 2 anos após a aprovação do Plano, que definiria as formas de articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, entretanto, as forças conservadoras (sociais, econômicas e políticas) não permitiram a aprovação da normativa pelo Congresso Nacional. Entendemos ser de fundamental importância a regulamentação do regime de colaboração para a garantia do

financiamento necessário para a instituição do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), (PNE, meta 20, estratégia 20.6), referência para o planejamento da educação Integral na perspectiva da formação do sujeito de direito, em todo território nacional.

O princípio constitucional da gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI) deve nortear a organização nacional, com a criação e manutenção de estruturas participativas que venham a promover a incorporação das demandas sociais na elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais. Os Fóruns e Conselhos de educação, de âmbito nacional, regional e local, cumprem, em certa medida, essa função de participação democrática pois, ainda, verificamos a dependência dessas estruturas participativas em relação à esfera do poder executivo, como no caso dos Conselhos Municipais de Educação (OLIVEIRA, 2006).

Nesse sentido, é necessário problematizar a estrutura organizacional dos órgãos de administração da educação (nacional, regional e local) que não atendem ao princípio da gestão democrática, privilegiando a centralização dos processos decisórios, sem a existência de formas de participação da comunidade escolar nos processos de planejamento educacional.

No âmbito da unidade escolar, a participação democrática dos sujeitos envolvidos em sua organização, promove a construção da identidade coletiva do espaço educacional. A identidade coletiva torna-se referência comum para a elaboração, acompanhamento e avaliação das ações político-educativas, na perspectiva da formação do sujeito de direito.

O planejamento participativo democrático tem a intenção de alterar a realidade do espaço educacional, orientando o trabalho político-pedagógico individual e coletivo, de forma a garantir o processo de reflexão-ação-reflexão (GANZELI, 2011) balizado pelas **premissas** da Educação Integral.

Cabe frisarmos que as normas provenientes dos centros de poder influenciam a dinâmica organizacional da unidade escolar, porém, não definem tudo o que nela acontece, existindo zonas de interpretação dos sujeitos em relação às normativas e orientações, além de fatores locais que limitam o cumprimento pleno de determinações, tais como a falta de professores, espaço físico inadequado, entre outros. Nesse sentido, é preciso compreender a escola pública como uma organização educativa, na qual os sujeitos que vivenciam o seu cotidiano, em especial, os profissionais da educação, possuem espaços de autonomia, conforme explicita Lima (2001):

as organizações são sempre as pessoas em interação social, e porque os actores escolares dispõem sempre de **margens de autonomia relativa**, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicialmente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada. E, assim, os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por

outrem, não **jogam** apenas um **jogo** com regras dadas *a priori*, **jogam-no** com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construir novas regras. (p. 94, grifos originais).

Nessa perspectiva, o planejamento na escola pública deverá ser produzido de forma a incorporar, ao mesmo tempo, as demandas do sistema educacional, bem como as demandas internas presentes na unidade escolar, considerando as margens de autonomia relativa, na perspectiva da construção da Educação Integral.

Um passo importante para a produção do planejamento participativo no âmbito da unidade escolar é, a partir da socialização das **premissas** constituintes da Educação Integral, compreender uma análise coletiva sobre a presença dessas na organização escolar, no Projeto Político Pedagógico e nos Planos de Ensino, de forma a promover a análise sobre as ausências e, principalmente, sobre as possibilidades de ação que o coletivo deve promover para a construção da Educação Integral no espaço da unidade escolar.

4. REFLEXÕES FINAIS

No Brasil o movimento de construção da Educação Integral tem se realizado de forma contraditória e conflituosa. Por um lado, setores conservadores da sociedade não medem esforços para reformar a Constituição Cidadã de 1988, com a incorporação de preceitos do modelo do Estado Mínimo, que compreende o indivíduo enquanto consumidor, com a desobrigação do Poder Público na garantia dos direitos sociais, mantendo a precarização como característica da educação básica destinada às populações de baixa renda.

Por outro lado, temos os setores progressistas da sociedade que defendem o reforço do modelo constitucional do Estado Social de Direito, com proposições de diferentes ordens que buscam a materialização do direito público da educação para toda a população.

Nesse movimento é preciso termos clareza sobre o projeto societário que orienta o nosso ato pedagógico, pois é ele que sustenta ou impede a construção da Educação Integral.

Referências

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortes, 2000. p. 11-32.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<https://goo.gl/4NIK7Q>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833. Disponível em: <<https://goo.gl/9ENpeS>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<https://goo.gl/ahjeBV>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF. Seção 1, 21 jun. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/mmC1SD>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF. Seção 1, Edição Extra, p. 1. Disponível em: <<https://goo.gl/kXi3LE>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

CANDIDO, A. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: FORACCHI, M. M.; PEREIRA, L. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 13. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987. p. 7-18.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Ensaio e textos. Campinas: Papyrus, 1991. 241 p.

CARREIRA, D.; REZENDE PINTO, J. M. **Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/vMJ4Sn>>. Acesso em: 15 out. 2015.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília, DF: FLACSO Brasil, 1991.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, jun. 2004. Disponível em: <goo.gl/4kyaDm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

FAGNANI, E. Além da Agenda Endógena da Educação: propostas para a construção coletiva de um projeto de desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 999-1026, dez. 2014. Disponível em: <goo.gl/xoPxfP>. Acesso em: 23 fev. 2015.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 46-62.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 57-82.

GANZELI, P. (Org.). **Reinventando a escola pública por nós mesmos**. Campinas: Alínea, 2011.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LIMA, C. L. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

OLIVEIRA, C. et al. **Conselhos Municipais de Educação: um estudo da região metropolitana de Campinas**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

ORTIGARA, C. **Políticas para educação profissional no Brasil: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral**. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2014.

PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

Recebido em: 29/10/2016

Revisado em: 03/05/2017

Aprovado para publicação em: 29/05/2017

Publicado em: 20/12/2017