

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM AS DIRETRIZES DA CONFERÊNCIA DE JOMTIEN¹

Mara Regina Martins Jacomeli²

Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão³

Leandro Sartori Gonçalves⁴

RESUMO

A Declaração Mundial de Educação para Todos é um dos resultados da Conferência de Jomtien, cujas diretrizes apontam para a conformação do setor educacional aos interesses do Capital, sobretudo através de parâmetros para organização da política educacional pressupondo: redução do papel do Estado no trato com as políticas sociais, parcerias público-privadas, ênfase na meritocracia e no esvaziamento do espaço escolar. As diretrizes da Conferência são marcos no campo político educacional brasileiro que tem se apresentado de maneira notória, em especial no atual consenso pela universalização da Educação Básica. Na sociedade brasileira o PDE - particularmente com o que se firma no Programa Mais Educação, posteriormente, Programa Novo mais Educação; e, também no Programa ensino Médio Inovador - mostra o vínculo entre a denominada educação integral e a ampliação do tempo de aprendizagem e empobrecimento curricular. Neste artigo, trata-se de analisar alguns dos eixos educacionais presentes nos documentos da Conferência Mundial de Educação para Todos para compreender o conceito de educação integral e seus desdobramentos na política educacional de educação integral no Brasil.

Palavras-chave: Jomtien. Educação para Todos. Educação Integral.

¹ Este artigo é uma versão com algumas modificações de um capítulo de livro, ainda no prelo, que os autores produziram.

² Doutora em Educação (UNICAMP) - Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: maramrj@unicamp.br

³ Doutora em Educação (UNICAMP) – Professora do Programa de Pós-graduação Educação, Cultura e Comunicação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/CNPq. E-mail: gil.barao@hotmail.com

⁴ Doutorando em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br

THE POLICY OF INTEGRAL EDUCATION IN BRAZIL AND ITS RELATIONS WITH THE GUIDELINES OF THE JOMTIEN CONFERENCE

ABSTRACT

The World Declaration of Education for All is one of the results of the Jomtien Conference, whose guidelines point to the conformation of the educational sector to the interests of Capital, especially through parameters for the organization of educational policy presupposing: reducing the role of the State in dealing with social policies, public-private partnerships, emphasis on meritocracy and the emptying of school space. The guidelines of the Conference are a landmark in the Brazilian educational policy field that has been presented in a notorious way, especially in the current consensus for the universalization of Basic Education. In Brazilian society, the PDE - particularly with what is signed in the More Education Program and, later, the New Education Program - shows the link between the so-called integral education and the extension of learning time. In this article, we analyze some of the educational axes present in the documents of the World Conference of Education for All to understand the concept of integral education and its consequences in the education policies of integral education in Brazil.

Keywords: Jomtien. Education for All. Integral Education.

LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN BRASIL Y SUS RELACIONES CON LAS DIRECTRICES DE LA CONFERENCIA DE JOMTIEN

33

RESUMEN

La Declaración Mundial de Educación para Todos es uno de los resultados de la Conferencia de Jomtien, cuyas directrices apuntan a la conformación del sector educativo a los intereses del Capital, sobre todo a través de parámetros para la organización de la política educativa presuponiendo: reducción del papel del Estado en el trato con las políticas sociales, asociaciones público-privadas, énfasis en la meritocracia y en el vaciamiento del espacio escolar. Las directrices de la Conferencia son marco en el campo político educativo brasileño que se ha presentado de manera notoria, en especial en el actual consenso por la universalización de la Educación Básica. En la sociedad brasileña el PDE - particularmente con lo que se firma en el Programa Más Educación y, posteriormente, del Programa Nuevo más Educación - muestra el vínculo entre la denominada educación integral y la ampliación del tiempo de aprendizaje. En este artículo se trata de analizar algunos de los ejes educativos presentes en los documentos de la Conferencia Mundial de Educación para Todos para comprender el concepto de educación integral y sus desdoblamientos en la política educativa de educación integral en Brasil.

Palabras clave: Jomtien. Educación para Todos. Educación Integral.

INTRODUÇÃO

É no âmbito do processo da política neoliberal e da construção da ideologia da globalização que as Políticas Públicas, especificamente as educacionais, estão passando por um processo de reformas e reestruturação e, sem dúvida, as políticas de educação de horário integral também devem ser consideradas neste contexto. Este processo está vinculado à propaganda ideológica, bem como, à direção teórico-política das agências multilaterais e suas articulações com as opções educacionais dos governos nacionais.

No âmbito internacional, a partir do início dos anos de 1990, alguns elementos dessas reformas e reestruturações foram sistematizados no ciclo de Conferências e/ou Encontros Mundiais organizados pelas Nações Unidas. Os objetivos das diversas Conferências/Encontros foram de estabelecer consensos e também de viabilizar atividades que são instrumentos de pressão sobre os governos para que se coloquem em prática os compromissos assumidos.

Do conjunto destas Conferências, cabe destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, em 1990. Nesta, produziu-se como resultados dois documentos, a *Declaração Mundial de Educação para Todos* e o *Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*⁵. Neles constam os eixos norteadores para educação vinculados à ideologia e à estruturação político-econômica global do Capital.

A despeito de já terem se passado quase trinta anos da Conferência de Jomtien, pode-se dizer, que nela ainda se expressa o atual “consenso educacional” capitalista, cujas repercussões e interferências se fazem notar na política educacional brasileira. Há, por exemplo, menção a seus pressupostos nos documentos para organização da educação (legislações, planos e projetos), bem como, em algumas produções do campo acadêmico e do terceiro setor. Em muitos destes documentos se tomam os

⁵ Neste artigo esses documentos serão ditos como a *Declaração* e o *Marco de Ação*.

pressupostos da conferência como referência, sem problematizar o contexto de produção, seus limites e suas vinculações ideológicas. Neste artigo, trata-se de analisar alguns dos eixos educacionais presentes nos documentos da Conferência Mundial de Educação para Todos, com objetivo de compreender o conceito de educação integral e seus desdobramentos na política de educação integral no Brasil.

OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DA CONFERÊNCIA DE JOMTIEN E A CONCEPÇÃO DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO DE APRENDIZAGEM

Aparentemente, nos documentos da Conferência de Jomtien, não existem referências explícitas à educação integral. Para apreender o sentido desta concepção é primordial analisar alguns dos eixos educacionais contidos na *Declaração* e no *Marco de Ação*. O primeiro aspecto do projeto educacional de Jomtien é que em suas recomendações expressa-se o alinhamento político e ideológico das concepções educacionais de seus patrocinadores⁶. Isso justifica porque a partir dos anos de 1990 a educação pública reafirma-se como espaço de construção de hegemonia, no qual o empresariado tem ocupado espaço importante, seja na expansão do mercado educacional, seja na sua crescente “participação” na definição dos objetivos e meios educacionais, além de seu controle social, organizando a escola – mesmo a pública – e seu tempo.

Essa Conferência é referência dos princípios dos “homens de negócios” no campo educacional que agora, mais do que nunca, “propõem” diretrizes “globais” nas diferentes áreas, e nessa oportunidade, especificamente para a educação. Consolida-se a lógica gerencialista no trato dos recursos financeiros e humanos e, em termos de “produto da

⁶ A Conferência de Jomtien foi patrocinada pela UNESCO, PNUD, Banco Mundial e a UNICEF. Teve como co-patrocinadores o Banco Asiático de Desenvolvimento, o Governo da Dinamarca, o Governo da Finlândia, o BID, Ministério Noruegues de Cooperação para o Desenvolvimento, o Governo da Suécia, FNUAP e USAID. Os patrocinadores associados são o Organismo Canadense para o Desenvolvimento Internacional, o Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (Canadá), o Governo da Itália, o Governo da Suíça, a Fundação Bernard Van Leer (países baixos) e a OMS (BARÃO, 1999, p.96).

escola pública”, temos visto a formação empobrecida por parte dos alunos no que tange o domínio de saberes culturais clássicos.

Transcorrido quase três décadas desta Conferência, pode-se constatar como no Brasil esses os “homens de negócios” ou “reformadores empresarias” construíram esta concepção, se apropriando de um lugar, a política educacional, a escola, que ao fornecer diretrizes que tendem a empobrecer a formação cultural, acaba colaborando para a reprodução das relações sociais desiguais desta sociedade de classe, pela legitimação consensual dos valores da ordem. Não raro, pode-se observar nas produções dos órgãos governamentais ou das fundações empresarias (Movimentos Todos pela Educação, por exemplo), marcas do alinhamento do Brasil as orientações dispostas nesta Conferência, o que retrata o quadro Capitalista Dependente esboçado por Fernandes (1972, p. 26).

Os países latino-americanos enfrentam duas realidades ásperas: 1) estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; 2) dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real.

Considera-se, por suposto, que essa opção realizada por diferentes governos, inclusive de partidos diferentes, aponta a reprodução de um projeto educacional que não enfrenta os nossos dilemas sociais e encontra-se subsumido à histórica ausência de autonomia – econômica e política em especial – nacional frente aos interesses firmados para manutenção da condição de aviltamento da periferia, na divisão internacional do trabalho.

Àqueles que argumentam a recente inserção da lógica de participação na formulação e avaliação das políticas educacionais, cabe destacar que esta se exprime de modo formal, no que tange à inserção dos movimentos organizados, se fazendo muito mais robusta a participação de

entidades e fundações empresarias compromissadas com o mercado na educação, vide a atual inserção imponente do grupo Kroton⁷.

Divulga-se - com ampla participação do setor empresarial: mídia, fundações, ONGs – slogans, tal qual: Educação para todos, qualidade educacional, Todos pela educação e etc. Estes têm vinculações conceptuais com os elementos presentes nos documentos da Conferência, de fato, são os instrumentos de propaganda dos eixos dos documentos. Pode-se sintetizar os eixos nos seguintes termos: “a universalização da educação básica; a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; o Estado e os recursos; a qualidade na Educação: concentração na aprendizagem e na avaliação e a solidariedade internacional.” (BARÃO, 1999, p. 216). Estabeleceu-se, assim, consenso de positividade em torno das recomendações da Conferência de Jomtien, muitas vezes sem a devida problematização dos pressupostos e diretrizes implícitos nestes elementos centrais.

Nos documentos de Jomtien, conforme várias recomendações do Banco Mundial e de outros organismos internacionais revelam-se ressignificações dos conceitos educacionais, que outrora tinham referências progressistas e eram vinculadas a um projeto de sociedade mais democrático, por exemplo: universalização, o Estado como financiador e a questão qualidade.

Cabe expor o transformismo do conceito de política universal. Opera-se uma redução do conceito de universalização, pois este passa ter a sua materialização através do acesso para grupos específicos de desassistidos, portanto, há uma contradição entre a nomeação de atendimento universal na chamada dos documentos, nos slogans decorrentes da Conferência e sua realização prática, cujo atendimento se dá em políticas focais, através de programas sem garantias de financiamento público para garantir sua

⁷ A “Kroton Educacional é uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil e do mundo” (Disponível em: <http://www.kroton.com.br/>) e recentemente, em abril de 2018, comprou o Somos Educação fortalecendo sua rede de influência política e ideológica.

continuidade e desdobramentos, bem como, o surgimento de assistência técnica e financeira voluntária (decreto 6.094/2007) ⁸.

Assim, o termo "Todos", não corresponde necessariamente ao atendimento universal, educação básica não significaria atendimento escolar da creche até o ensino médio⁹. Nesta direção, pode-se afirmar, que educação integral tem significado preferencialmente ampliação do tempo de aprendizagem. Encontra-se como recomendação no *Marco de Ação* a estratégia, na qual em "alguns países [podem] incluir os meios para reduzir o absentismo aumentando o *horário de aprendizagem* e melhorando as condições de ensino" (PNUD et al, 1990b – *grifo nosso*). Conclui-se que, embora a denominada Educação Integral não esteja citada diretamente na *Declaração*, há uma concepção de educação integral ali subjacente e esta coopera para a organização de nossa política educacional.

A finalidade é buscar ampliação dos "meios e o raio de ação da educação básica" (PNUD et al, 1990a) e das condições para alcançar as necessidades básicas de aprendizagem, uma delas a ampliação do tempo de aprendizagem, não necessariamente do tempo em processo de escolarização. No sentido da ampliação do tempo de aprendizagem destacam-se recomendações de programas complementares para grupos específicos, como as políticas de alianças com diversos setores da

⁸ A problemática em torno dos grupos focais toca diretamente na ampliação do tempo escolar que, como veremos adiante, privilegia determinados segmentos sociais que estão em risco social. Por isso, o ideário dos organismos internacionais na construção da "cultura da paz" (GOMIDE, 2012) – lê-se despolitização social, cuja finalidade é a não reivindicação de direitos sociais. A inserção dos setores menos favorecidos em programas de expansão de carga horária escolar viabilizaria certo silenciamento social, pois tendem a retirar os potenciais marginalizados das ruas jogando-os na escola ou em atividades sob suas responsabilidades. Esta lógica pode ter, em alguns aspectos, viés positivo, mas não resolve a raiz do problema e, tampouco, tem oportunizado desdobramentos educativos no sentido de formação do homem multilateralmente ou de fortalecimento da instituição escolar.

⁹ Num primeiro momento, ainda durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, se aplicou como escolarização elementar o Ensino Fundamental. Ícone que marca esta ênfase é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), política de financiamento redistributiva de recursos que atendia apenas os, na época, oito anos de escolarização referentes a esta etapa da Educação Básica. Nos governos do Partido dos Trabalhadores houve relativo avanço quanto a escolarização nas demais etapas da Educação Básica. Mesmo com atribuição de pesos diferenciados as matrículas, o FUNDEB redistribuiu os recursos à todas as etapas de escolarização. Além disto, amplia-se a obrigatoriedade de oferecimento educacional para o período, ainda circunscrito, dos 4 aos 17 anos de idade.

sociedade (famílias, ONG's, setor privado, grupos religiosos), dentre outros explicitados no *Marco de Ação* – que será comentado mais adiante nesta subseção.

É necessário perceber que se cria uma aura positiva em torno de vários desses termos, inclusive de expansão do horário de aprendizagem, entretanto, pouco se tem problematizado a respeito das questões que os perpassam. O utilitarismo e visão fragmentada de homem - pretendendo, grosso modo, inserção produtiva dos sujeitos - é o que tem caracterizado como substrato formativo. Desta forma, o aspecto de expansão de tempo serve a uma dada visão de educação centrada nos conteúdos linguísticos e lógico-matemáticos rudimentares, além daqueles próprios da ambiência correspondente ao indivíduo em formação, ou seja, adequado e estagnado à própria sociabilidade que o educando já está inserido, com a narrativa atraente e abstrata de “realidade do educando”.

No *Marco de Ação*, especificamente nos objetivos, metas e pautas, têm-se indicações para a realização da educação básica, avançar na qualidade das necessidades básicas de aprendizagem: acesso universal à educação primária; ênfase no resultado de aprendizagem; implementação de políticas de responsabilização; parcerias público-privadas e necessidade de instituir práticas e estudos sobre a qualidade na educação pública e etc. Quanto a este último aspecto, consta na *Declaração* “construir sobre a base do que há de melhor nas experiências correntes” (PNUD et al, 1990a). Assim, esta recomendação pode explicar o motivo de, a partir de Jomtien, haver crescido exponencialmente as pesquisas e/ou levantamentos sobre as práticas “exitosas ou eficazes” que deveriam ser extendidas e socializadas como modelo positivo para a rede. As experiências de horário integral se inserem nesta desqualificada lógica das práticas exitosas, vide o programa mais educação ou Ensino Médio Inovador que constam como projetos que estimulam a ampliação de horário, não como uma política circunstanciada e planejada, mas como ações a se desenvolverem em algumas escolas, que podem vir a se tornar modelos e experiências a se estenderem para toda a

rede. Padrão para serem consideradas experiências exitosas é o resultado obtido junto ao sistema de avaliação da educação disposto nacionalmente.

No *Marco de Ação*, a menção explícita à educação integral aparece na Ação prioritária para o plano nacional dos países signatários da Conferência, parágrafo 21, em que constam recomendações para a Concepção de políticas para melhorar a educação básica. A política exige como condição prévia para qualidade e eficácia da educação, centrar o atendimento, especialmente, nas crianças pequenas (alfabetização) e nas meninas e mulheres e em outros grupos desassistidos (PNUD et al, 1990b). A concepção de educação integral corresponde quase que exclusivamente à ampliação do tempo de aprendizagem para a melhora da “qualidade”. A partir do Novo Mais Educação (2016), por exemplo, toma-se por foco, quase exclusivamente, a aprendizagem para a alfabetização e para a melhora dos resultados de aprendizagem em português e matemática, nos resultados das avaliações externas, implicando explícita continuidade para com a concepção de Educação Integral da Conferência de Jomtien.

Desta forma, enquanto na *Declaração*, a concepção de educação integral é difusa e subliminar, no *Marco de Ação* a sua concepção consta como aumento do horário de aprendizagem e condição de melhoria dos resultados para reduzir absenteísmo escolar. As principais convergências dos documentos da Conferência de Jomtien são: fluidez e fragmentação das recomendações sobre a forma de realizar a política educacional, com ênfase em programas em substituição à criação de políticas públicas que consolidem o sistema nacional de educação; atendimento a setores minoritários específicos (ressignificado do conceito de universalização); redefinição de educação básica e necessidade básica de aprendizagem. Não é casual que a OCDE aparece articulada a outros organismos e conferências internacionais para “compartir informação e pontos de vista sobre problemas técnicos e políticos” (PNUD et al, 1990b). A partir dos anos 2000, esta organização tem sido a indutora de uma determinada concepção de qualidade, via avaliações em larga escala e, sem dúvida, o horário integral revela-se como subsídio para alcançar essa qualidade

estritamente vinculada à melhora do desempenho nas avaliações externas e que não significam expressiva alteração na formação humanística e prática dos sujeitos, posto que as avaliações se restringem a considerar apenas as competências e habilidades mínimas na área do idioma e da matemática, visando uma formação empobrecida e limitada a lógica do aprender a aprender – suposto essencial da formação flexível¹⁰.

Os princípios de Jomtien têm aparência de recomendações para que governo, empresários e sociedade civil unifiquem esforços para alcançar a qualidade educacional para todos. Pode-se apreender como as concepções de educação foram materializadas enquanto políticas públicas, especialmente no contexto da reforma do Estado no Brasil (PEREIRA, 1997), conforme indicações da política de reestruturação econômica e do Estado no contexto do capitalismo dependente. Neste horizonte, portanto, constata-se que qualidade é sinônimo apenas de resultado de desempenho escolar - alcançado pelas avaliações em larga escala - e que, no caso específico, a educação integral é sinônimo de: ampliação do tempo de aprendizagem; práticas voltadas para atender crianças carentes e ajudar famílias cujos filhos são considerados como risco social; políticas indutoras de diversas soluções institucionais, cujos resultados produzem a secundarização do espaço escolar (porque a recomendação é de ampliação do tempo de aprendizagem e não necessariamente do tempo em instituições escolares); e a fragmentação das experiências, do trabalho pedagógico e da carreira dos profissionais da educação. É forçoso, com isso, desvelar os significados postos no âmbito das políticas educacionais, notando que são desdobramentos das lutas de classe dentro da qual a educação está inserida.

¹⁰ Sobre a lógica formativa do aprender a aprender consideramos a síntese de Duarte (2001) estabelecida no artigo *As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Disponível no link: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Discute-se, entre outras coisas, o esvaziamento formativo do espaço escolar e a ilusão de que os conhecimentos estão amplamente acessíveis a todos os setores da sociedade.

A POLÍTICA SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS ARTICULAÇÕES COM A CONCEPÇÃO DE JOMTIEN

No Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas das mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas. Desse grupo mesclado faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, aos integralistas, aos anarquistas e aos liberais, como Anísio Teixeira, que defendia e implantou instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada (COELHO, 2009, p. 88).

A temática da educação integral não é recente na educação brasileira. Conforme a epígrafe desta subseção, a forma como é concebida e implementada, varia de acordo com os grupos políticos que a pensam. Além disso, ao longo da história, diferentes experiências se constituíram no desenrolar destas concepções e ganharam expressões concretas que merecem ser revisitadas, pois dialogam profundamente com a realidade brasileira e com as disputas em torno das definições teóricas e práticas materializadas no setor educacional.

A Educação Integral nos projetos articulados por Anísio Teixeira tornou-se referência com a experiência do Centro Educacional Carneiro Leão nos anos de 1950, cujo projeto educativo parte da concepção de educação integral. Assim, cabe destacar que Anísio, compreendendo realidade de educação primária, que era para poucos na sociedade brasileira, implementou a experiência de horário integral neste Centro, cuja filosofia da escola visava:

oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com suas atividades diversificadas e o seu ritmo de 'preparação' e 'execução', dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis [...] trata-se de escola destinada não somente a

reproduzir a comunidade humana, mas erguê-la a nível superior ao existente no país (TEIXEIRA, 1994, p.163).

Verifica-se que apesar desta concepção partir da premissa escolanovista de *experiências*, de preparação e execução, há um compromisso com a mudança da realidade no sentido de elevação cultural. Consta, assim, como traço progressista, na medida em que o objetivo é elevação da “comunidade humana” para além do nível existente no país – situação está que seria limitada, pois negaria as massas o acesso à formação escolar – a patamares superiores.

Ainda na perspectiva histórica pode-se dizer como uma herdeira da política anisiana, a implementação dos CIEP's. Seu impacto como política pública tem sido estudada e avaliada de diferentes formas em publicações acadêmicas e compõe positivamente a memória popular do Rio de Janeiro – na qual é chamada Brizolão. Esta experiência tem o universo escolar como referência e acaba por forjar um dado modelo de escola como referência qualificadamente superior para a escola pública.

Não é possível analisar o surgimento dos CIEP's sem considerar o período de redemocratização e, embora o projeto tenha recebido muitas críticas¹¹ de partidos políticos e acadêmicos (de esquerda e direita), concorda-se que “a proposta dos CIEPS suscitou discussão sobre a escola pública. O debate contribuiu para o avanço do processo de democratização da escola pública” (MAURICIO, 2004, p.49). Nesse sentido, analisa-se que:

o CIEP é uma política que ganhou expressão nacional. E que consta como referência de outro patamar para pensar a escola pública e suas políticas de formação integral, nas palavras de Freire seria a mais avançada que se teve à época na América Latina. Na realidade o CIEP coloca na agenda nacional uma escola, com uma arquitetura arrojada, ampla e que tinha em seu interior as garantias sociais aos estudantes e formação continuada de seus profissionais da educação (JACOMELI; BARÃO; SARTORI, 2017, p.855).

¹¹ Inclusive de que está política não abrangia a totalidade dos alunos matriculados na educação básica. Mas diferente das políticas contemporâneas, cujo foco abrange apenas escolas com baixo rendimento nas avaliações externas e com prioridade aos alunos em situação de risco social, os CIEP's se tornam um modelo de educação integral para todos os alunos que se matriculam nele, para os seus professores inclusive, viabilizando uma lógica formativa (do aluno e do professor) bastante diversa da que se emprega atualmente.

Ambas as referências históricas são importantes na história da educação brasileira, por viabilizarem referência conceitual de educação integral, considerando tempo, espaço e conteúdo de aprendizagem. Estas vêm a ser negadas, em termos de valor histórico, contemporaneamente nas políticas públicas, ainda que do ponto de vista metodológico essas políticas compartilhem do mesmo suposto escolanovista. Apesar de partilharem o mesmo suposto, devemos concordar que são díspares das experiências que mencionamos, posto que não visam “erguer a comunidade humana a um nível superior”, mas reiterar o cotidiano dos indivíduos mais vulneráveis que permeiam a escola pública.

As atuais políticas de educação integral, não obstante utilizarem o termo “educação integral”, pouco têm avançado em sentido de garantir condição de integralidade formativa e estão em desacordo com as experiências anteriores. Tudo indica que existe uma ruptura com as concepções de educação integral anteriores, pois estas são secundarizadas. Em realidade, essas políticas estão articuladas aos interesses do “consenso educacional” de universalização da Educação Básica concebido no âmbito dos organismos internacionais¹², especificamente na Conferência de Jomtien.

Apesar da discussão de educação integral perpassar o campo educacional há algum tempo, na legislação formulada após os anos de 1990, entretanto, pouco se avança nos termos de estabelecimento de uma política de formação dos sujeitos integralmente e do fortalecimento desta formação no espaço escolar. Com efeito, ao considerar-se a lei de diretrizes

¹² Em um dos relatórios produzidos pela Fundação Itaú e com apoio do Banco Mundial sobre o Brasil, se tem comentário sobre os CIEP's. Eles são colocados em lugar secundarizado por, em tese, não terem se tornado política pública nacional. Lê-se “No entanto, possuem (mencionando o programa Mais Educação) um diferencial que é o de sua presença em todo o território nacional, o que as distingue de ações como os Cieps que não ganharam expansão nacional, e as confirma enquanto efetivo ingresso na agenda da política pública de educação.” (CENPEC, 2011, p. 33). Nega-se assim a experiência dos CIEP's, indicando como positiva a introdução das políticas decorrentes do PDE, que em sua aceção são as que induziram e viabilizaram a implementação de educação integral no território nacional. E, ainda, não consideram que a experiência dos CIEP's se tornaram icônicas nacionalmente, mas não lograram passar de uma política estadual, não podendo se efetivar concretamente como política nacional, que a época estava ocupada com a implementação dos acordos internacionais.

e bases da educação - 9394/96 – o trato com os termos vinculados à educação integral são introduzidos com datação posterior, de modo particular verifica-se que se dá após a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação¹³ durante o governo de Lula da Silva, no ano de 2007.

Será, portanto, a partir do PDE (2007), através das leis 12.796 de 2013¹⁴ e da Lei 13.415 de 2017¹⁵ que os termos “desenvolvimento integral”; “jornada integral”; “tempo integral”; “progressiva ampliação do tempo na escola”; “formação integral do aluno” são inseridos na lei. As únicas referências originalmente datadas de 1996 quanto à questão da integralidade remete ao artigo 87, parágrafo quinto, no qual se atribui para a década da educação a tarefa de ampliação do tempo escolar. E, no artigo que se refere ao Ensino Fundamental, a indicação de progressiva expansão do tempo. Quanto ao termo *desenvolvimento integral* do artigo 29, não são precisados seus significados.

O Plano Nacional de Educação 2001-2011 – lei 10.172/01 - indicava vínculo explícito com a Conferência de Jomtien ao trazer em suas diretrizes para Educação Infantil uma citação do documento indicando a importância desta etapa de escolarização para a formação integral da pessoa. De certo modo, isto repete e aprofunda aquilo que vinha indicado no artigo 29 da lei de diretrizes e bases de 1996, a questão do “desenvolvimento integral”. Além disso, mais uma vez se vê repetido o foco

¹³ O Plano de Desenvolvimento da Educação – decretado em 2007, decreto 6.094 – desdobra-se como política fragmentada por projetos e introduz o Programa Mais Educação como carro-chefe da política de educação integral a se aplica junto ao Ensino Fundamental. E o programa Ensino Médio Inovador como programa de educação integral vinculado ao Ensino Médio e que visada, especialmente, a reforma curricular desta modalidade de ensino.

¹⁴ Que da nova redação aos: 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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013); art. 31 III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

¹⁵ Nova inclusão no Art. 35- A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

de atendimento sobre populações de baixa renda. Em relação ao ensino fundamental, se preconiza ampliação de tempo escolar, tal qual na LDB. Ao que parece se tomava a indicação de escolarização elementar posta na conferência como sinônimo de Ensino Fundamental, vide a ênfase do período dos governos do PSDB em priorizar esta etapa e o FUNDEF se torna uma expressão disso.

O governo Lula da Silva foi expressivo no que se refere à ampliação da escolarização¹⁶ para toda a educação básica, entretanto, igualmente houve continuidade de aproximações com o ideário dos organismos internacionais ao entender a escolarização integral como expansão do tempo de aprendizagem. O estabelecimento de financiamento reservado a escolarização de tempo integral no FUNDEB – lei 11.494/07 - preconiza valor diferenciado ao seguimento com jornada superior a sete horas diárias. Mesmo que neste caso se considere o tempo escolar, ao cruzar o aumento de tempo na escola com os programas federais, fomentadores deste aumento, percebe-se que nem sempre o uso do tempo aconteceu em atividades diretamente ligadas ao universo escolar. Utilizou-se de parcerias e espaços dos bairros como lugares de aprendizagem¹⁷, o que é muito

¹⁶ Nova inclusão no Art. 35- A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

¹⁶ Pode-se dizer que as produções acadêmicas em torno da temática da educação integral foram intensificadas nas discussões conceituais e de avaliação dos programas em implementação neste cenário do governo Lula da Silva, verifica-se isso nos estados da arte: CASTANHO; MANCINI. Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências (2016); IGNÁCIO; KATSUMATA. Educação em tempo Integral. Mapeamento da produção científica brasileira (2013). RIBETTO; MAURÍCIO. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. (2009). Com os governos do PT houve ampliação da discussão em torno da educação integral, o que não isentou o campo das influências das organizações internacionais e fundações. Em verdade, em muitos aspectos se aprofunda os laços e se dá as bases para desdobramentos das reformas educacionais que vem a se estabelecer no governo golpista posterior.

¹⁷ Nas recomendações do Centro de Referência em Educação Integral, lê-se que "Todos os espaços (escolares e não escolares) têm na Educação Integral seu potencial educativo reconhecido e devem ser integrados de forma planejada, na perspectiva de assegurar interações significativas que garantam o aprendizado e o desenvolvimento de todos e todas.". Este centro tem apoio institucional da UNDIME e UNESCO e vínculos com diversas

diferente de se ter efetivo trabalho de escolarização pensando o desenvolvimento das diferentes dimensões de humanização do sujeito ou, no mínimo, de erguer a comunidade humana a um nível superior ao existente no país, nas palavras de Teixeira.

O Programa *Mais Educação* - Portaria Interministerial nº17 de 2007 – tem finalidade de ampliação do tempo e do espaço educativo, passando pela prevenção ao trabalho infantil, redução da evasão e da reprovação, promoção da aproximação entre escolas, famílias e comunidades. Nestas finalidades, pode-se compreender ampla vinculação à política focal e às recomendações da Conferência de Jomtien. Uma observação é que na portaria não fica explícito o significado da noção de integral e emancipador. Em contrapartida, o sentido de ampliação do espaço educativo é bem definido, já que aponta participação das famílias e outros atores da esfera privada por meio de parcerias (JACOMELI; BARÃO; SARTORI, 2017). Nesse sentido, se tem avaliado que o

Ponto de partida da proposta de educação integral a 'inter-relação entre culturas' [...] tem como um de seus objetivos oportunizar as trocas culturais. Além disso, a categoria 'diálogo' é apresentada com o sentido de instrumentos de negociação dos conflitos, esvaziando-se do sentido dialético de reflexão e prática de transformação radical da realidade (SANTOS, 2014, p.82).

A política educacional brasileira tem se vinculado fortemente às orientações dos organismos internacionais para educação e subscrito ao projeto denominado de globalização. Esse ideário marca presença, sobremaneira por meio da articulação de fundações, ONG's e outros setores da "sociedade civil" na proposição política, acompanhamento e análise de ações educacionais. Manifestação deste fato se apresenta no site do Centro de Referências em Educação Integral que indica a concepção de educação integral definindo que

entidades privadas, tal qual Fundação SM, Itaú Social, Inspirare, Instituto C & A, Instituto Natura e Oi Futuro – como composição de seu conselho gestor. Ele expressa a política dos organismos internacionais e que vem sendo adotada como padrão de expansão da carga horária nas escolas públicas brasileiras.

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s/d).

Esta formulação abstrata para o conceito de educação integral é esmiuçada nas “necessidades do século XXI”, partindo do compromisso individual com o mundo, com a inclusão e promoção de equidade, utilizando-se de diversas linguagens e recursos associados à realidade imediata local. Reproduz-se o discurso genérico proposto nos documentos de Jomtien. Mistifica-se a escola como um espaço de formação integral, no qual a escola “assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela” (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s/d). Toma-se como referência a centralidade na criança e no jovem, na construção de seus percursos formativos¹⁸.

Tais percursos se forjariam a partir das construções educativas que considerem as relações com território, intersectorialidade e *ambiência*. Essas relações destituem a relevância dos espaços educativos escolares, como a sala de aula, indicando para multiplicidades de espaços de aprendizagem. Aprendizagem esta não sistematizada e bastante circunscrita aos saberes que circulam no próprio cotidiano que o estudante está inserido – considere-se aqui o suposto da “aldeia”¹⁹ na qual o estudante se insere.

Em continuidade ao que se tem apresentado, concordamos com Duarte ao estabelecer que

A forma burguesa de lidar com essa contradição é a de fragmentar o sistema educacional, criando redes diferenciadas que possibilitem

¹⁸ Esta concepção está presente no site desta organização e, outrossim, nos relatórios produzidos pelo CENPEC (2011; 2013).

¹⁹ Mantivemos o termo utilizado pelo Centro de Referência em Educação Integral que utiliza um dito africano para indicar sua concepção de educação integral: “Podemos definir o conceito de educação integral a partir de um dito africano que diz que “para educar uma criança, é preciso uma aldeia inteira.” Para garantir as aprendizagens e o desenvolvimento previstos em um projeto de Educação Integral, é fundamental constituir uma ambiência fértil para a troca, a construção coletiva de conhecimentos, a criatividade, a participação, o diálogo e a coesão social.”.

acesso desigual ao conhecimento. Todo tipo de justificativa é empregado para legitimar essa desigualdade de acesso ao conhecimento: liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais, pedagogias adequadas aos novos tempos etc. A forma socialista de lidar com essa contradição deve ser a de lutar pela concretização da socialização do saber sistematizado, enfatizando ambos os termos dessa equação: “socialização” significa ensinar a todos e garantir que todos atinjam níveis elevados de aprendizagem; “do saber sistematizado” significa não ceder aos argumentos do “relativismo epistemológico e cultural” (DUARTE, 2010, p. 35-37 apud DUARTE, 2016, p. 104-105).

Ao considerar a instituição escolar em sua nova *ambiência aldeã* – lê-se com inclusão dos “saberes” de diversos espaços sociais na escola - para formação dos sujeitos indica-se a ampliação da jornada escolar para o período diário de sete a nove horas, de modo a viabilizar as “práticas inovadoras” por projetos. Na prática, como no *Marco de Ação* de Jomtien, a educação integral corresponde a aumento do tempo de *aprendizagem*, o que não significa o trato com o saber sistematizado nem o fortalecimento das instituições escolares. Ao contrário, apregoa-se o enfraquecimento deste espaço de formação com a introdução da noção de aldeia, já que se interpõe à conjectura de desierarquização de saberes, desvalorizando e secundarizando a especificidade do trato pedagógico escolar na “elevação do nível cultural das massas” e relegando ao cotidiano – e sua ampla profusão educativa desempenhada pelos meios de comunicação em massa – o papel educacional.

No ano de 2013 foi lançado pelo CENPEC, sob iniciativa da Fundação Itaú Social e UNICEF (em cooperação do Banco mundial), um relatório intitulado *Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade*. Neste relatório se faz uma avaliação da política de educação integral implementada no Brasil através do Programa Mais Educação. A partir da avaliação do programa se considerou que o programa teve

(...) impacto nulo nas notas de português e na taxa de abandono escolar. Já em matemática, houve, de imediato, resultado negativo, mas com tendência de dissipação ao longo dos anos investigados. Há poucas evidências de que os resultados variem de acordo com o contexto local das escolas (CENPEC, 2013b).

Nos termos qualitativos, o programa é recomendado como indutor das práticas de Educação Integral nas secretarias de educação. Indicam-se como aprimoramento do programa os seguintes itens: ampliação do assessoramento *técnico*; modificações estruturais no programa: contratação do monitor pelo estabelecimento de parcerias com organizações sociais e universidades (já que ajuda de custo dada ao monitor foi identificada como uma fragilidade anterior); papel técnico do órgão da secretaria no acompanhamento da implementação; definição de critérios de avaliação do programa pelas secretarias e MEC; recomendação de disponibilizar recursos e apoio técnico às redes mais “vulneráveis”; criação de comitês regionais e locais para implementação do programa buscando mobilização local por meio de lideranças e organizações locais.

Respondendo a parte destas indicações e sucumbindo à lógica de organização proposta pelos organismos internacionais o *Programa Novo Mais Educação* – instituído pela portaria 1.144/16 – preconiza ênfase em aumento de carga horária em ações nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Há priorização de escolas com baixo rendimento nas avaliações externas. Nesse sentido, concorda-se que

os marcos normativos referentes ao processo de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola ou sob sua responsabilidade, ao longo dos anos, sofreu modificações que indicam a centralidade de uma concepção de educação atrelada à ideia de proteção social, bem como à divisão de tarefas entre escola e sociedade, desfigurando esta instituição de seu aspecto de formativo pedagógico.

Neste sentido, o Programa Novo Mais Educação representa um aprofundamento ao atendimento das demandas dos organismos internacionais, na medida em que fica evidente sua preocupação com a instrumentalização do conhecimento, se consideramos a ênfase atribuída ao Português e à Matemática como centrais no processo formativo proposto (MÓL; MACIEL; MARTINS, 2017, p. 14-15).

Em consideração ao Programa Ensino Médio Inovador, pode-se apontá-lo no quadro de enunciadas modificações deste segmento de ensino que insidem diretamente sobre a ampliação da jornada de aprendizagem e modificações no âmbito do currículo (SILVA, 2016). De fato, este programa pressupõe o estabelecimento de um currículo escolar

“dinâmico e flexível”, no qual o suposto organizativo do ponto de vista ideal e aparente é o *projeto de vida* individual do estudante. Por outro lado, fica tangido o condicionante posto pelas condições da escola de oferecimento de determinadas modalidades dos campos curriculares e, ainda, a própria demanda social por formação mais especializada em determinados conteúdos (BRASIL, 2016).

O programa fica condicionado à adesão das redes estaduais e indicação de escolas segundo critérios, dentre outros, como baixo índice sócio-econômico. Como exigência de implementação do programa, fica posta a indicação de um professor coordenador, indicação de um Campo de Integração Curricular²⁰ para além dos obrigatórios e formalização de uma Proposta de Redesenho Curricular institucional. Para operacionalizar este programa são dispostos recursos financeiros variáveis, mas bastante limitados. Se calcularmos os valores sobre a própria tabela disponível no Documento Orientador do programa, verificaremos que para escolas com até 50 alunos o repasse anual por aluno é de aproximadamente R\$199,00, para escolar com atendimento de 5 horas diárias, e de aproximadamente R\$280,00, e escolas de atendimento de 7 horas diárias. Este “valor por aluno” diminui caso consideremos escolas com mais de 1401 estudantes, ficando respectivamente considerados os valores de R\$71,00 e R\$99,00.

Tem-se avaliado, em linhas gerais, que o

PROEMI: 1) reorienta-se a partir da Reforma do Ensino Médio, isto é, constitui-se enquanto versão “melhorada” do “Novo Ensino Médio: Educação Agora é Para a Vida” ordenado pela Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação, 2) “nega” o saber docente tradicional e introduz mudanças vinculadas ao uso das novas tecnologias na ação pedagógica, e, 3) reinscreve o trabalho do professor no que diz respeito à formação (DIÓGENES, 2015, p. 165).

Para esta autora a “desintegração social” tem se tornado a lógica do capital. Em relação a este programa especificamente, há que se avançar

²⁰ São os campos: “I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); II - Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho; IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras; V - Cultura Corporal; VI - Produção e Fruição das Artes; VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; VIII - Protagonismo Juvenil.” (BRASIL, 2016, p. 9), contemplando flexibilidade de métodos e conteúdos, mas obrigatórios para pensar a Proposta de Redesenho Curricular os três primeiros os campos. Dos demais, pelo menos um poderia ser escolhido.

na compreensão de seus limites e influências sobre a (re)formulação incidente sobre o Ensino Médio ocorrente após o golpe. Grosso modo, pode-se dizer que este programa tem congruência com a lógica de individualização do processo de aprendizagem, primado dos saberes cotidianos locais e empobrecimento da escola e dos docentes nos processos pedagógicos.

A política de educação integral evidencia a continuidade de conceber a estruturação da educação, em especial da lógica e concepção da educação integral, subscrevendo o ideário do consenso educacional instituído junto aos organismos internacionais e aprofundam-se, então, os problemas centrais: 1) secundarização dos objetivos de formação cultural e científica (LIBÂNEO, 2013) ou o que Miranda; Santos (2012) chamaram de descaracterização do papel da escola; e 2) a desresponsabilização do Estado diante das políticas públicas de educação (MIRANDA; SANTOS, 2012) e barganha política pela propaganda redencionista na "educação integral" (LIBÂNEO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se chegar à conclusão de que este estudo demonstrou o óbvio, pois a vinculação às diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos justifica-se porque somos signatários dos princípios desta. No entanto, não é suficiente a afirmação de que somos signatários, interessa descortinar as concepções em cena e seus desdobramentos para enfrentar a educação pública como privilégio que se reproduz em nosso sistema educacional.

A secundarização do Estado na garantia da escola pública, a opção dos diversos governos brasileiros de investir nas parcerias publico-privadas e na política educacional através de programas, cujo foco são escolas com baixo rendimento na avaliação externa, é demonstração da resignificação do sentido de público e de educação pública que não passou por um debate em nossa sociedade, sucumbindo a concepção presente no Marco de ação de educação integral como ampliação de jornada de aprendizagem. Os projetos em vigência no Brasil são, portanto, tributários da

lógica organizativa vinculada a este “consenso educacional” e tem utilizado o termo integral como mero slogan que mistifica os interesses do capital de (de)formação humana.

Chama atenção a falta de autonomia na política e na concepção de educação integral. Apesar da denominação de educação integral nas produções acadêmicas e experiências de educação integral desenvolvidas no Brasil, sobremaneira a dos CIEP's que constam como patamar diferenciado para pensar a educação pública no país, na legislação e nos programas o que tem sido desenvolvido é ampliação do tempo de aprendizagem e, nem sempre, dentro do espaço escolar. Tal lógica organizativa acaba por descaracterizar o papel da escola enquanto instância de formação cultural e científica e por desresponsabilizar o Estado de suas obrigações constitucionais de financiamento e garantia de padrão de qualidade na educação pública, já que se joga para as parcerias e para o âmbito local a responsabilidade pelo insucesso de instrumentalização do alunado.

Desta forma nos parece acertada a discussão levantada de que

Justamente por reconhecer a importância dos limites que o tempo põe à formação humana, penso ser necessária a discussão sobre a finalidade das atividades que integram o tempo de permanência na escola, seja ela de período integral ou não. Essa discussão não dispensa um claro posicionamento no que se refere ao embate entre as correntes pedagógicas. De pouco ou nada adiantará ampliar o tempo diário de permanência da criança na escola se prevalecerem as propostas orientadas pelas pedagogias do aprender a aprender como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, o multiculturalismo etc., que direcionam as atividades escolares na direção oposta à apropriação, por todos os alunos, do saber sistematizado. Da mesma forma que a formação omnilateral não se identifica necessariamente com escola de tempo integral, também não há identidade entre formação omnilateral e uma mera somatória de vários tipos de conhecimento (DUARTE, 2016, p. 107).

De acordo com este autor a luta de classes no que se refere o âmbito da educação se expressa e exige por parte dos sujeitos a apropriação da riqueza material e ideativa, visando à emancipação da humanidade. Isto é, o estudo aprofundado das concepções que perpassam as atuais políticas educacionais coopera o entendimento da formação dos sujeitos neste

tempo histórico e viabiliza pensar estratégias de luta contra a manutenção da ordem ou, pelo menos segundo a perspectiva anisiana, de superação da condição existente no país.

REFERÊNCIAS

BARÃO, G. de O. D. **Conferência Mundial de Educação para Todos: um novo consenso para a Universalização da Educação Básica**. 05 de janeiro de 1999. 233 páginas. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acessado em 22 de outubro de 2017.

BRASIL. Lei 10.172/01, 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acessado em 02 de agosto de 2017.

BRASIL. Decreto 6.094/07, de 24 de abril de 2007a. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acessado em 23 de julho de 2017.

BRASIL. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007b. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm Acessado em 25 de junho de 2017.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial, nº 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007c. **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**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso: 02 de julho de 2017.

BRASIL. Lei 13.005/14. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acessado em 02 de agosto de 2017.

BRASIL. MEC. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador – adesão. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file>. Acessado em 30 de novembro de 2017.

PEREIRA, L. C. B. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (**Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1.**). Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMare/CADERN001.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

CENPEC. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social: CENPEC, 2011. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf Acessado em 08 de junho de 2017.

CENPEC. **Percursos da Educação Integral**: em busca da qualidade e da equidade. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social: Unicef, 2013a. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/percurso_ei.pdf Acessado em 13 de junho de 2017.

CENPEC. **Síntese do relatório**: Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade. 2013b. Disponível em: https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese_Mais_Educacao_impacto-quali_20151118.pdf Acessado em 13 de junho de 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **O que é Educação Integral?** s/d. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/> Acessado em 16 de outubro de 2017.

COELHO, L. M. C. da C. História da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189> Acessado em 10 de junho de 2017.

DIÓGENES, E. M. N. "Programa Ensino Médio Inovador": Desafios para a Formação Docente. **Revista Lugares da Educação**. Bananeiras- PB, v. 5, n. 10, p. 165-189, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/21683/pdf> Acessado em 30 de novembro de 2017.

DUARTE, N. Educação Escolar e Formação Humana omnilateral na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In.: LOMBARDI, J.C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. Capítulo 5, p. 101-122.

FERNANDES, F. **Capitalismo Dependentes e Classes Sociais na América Latina**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

GOMIDE, A. G. V. Formação de professores, educação e planejamento educacional: concepções da UNESCO para a década de 1960. IN. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL". Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – **Anais Eletrônicos** – ISBN 978-85-7745-551-5, p. 1179-1196. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.32.pdf Acessado em 12 de dezembro de 2014.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. de O. D.; SARTORI, L. G.. Educação Integral do Homem e a Política Educacional Brasileira: Limites e Contradições. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.3 [73], p.842-860, jul./set. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Escola de tempo integral em questão**: lugar de acolhimento social ou se ensino-aprendizagem? 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwish-i2cPXAhWGgpAKHWyzDhAQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Fprofessor.pucgoias.edu.br%2FsiteDocente%2Fadmin%2FarquivosUpload%2F5146%2Fmaterial%2FValdeniza%2520ESCOLA%2520DE%2520TEMPO%2520INTEGRAL%252023.8.do%20cx&usq=AOvVaw1OT17mq7zXoKQM38Yjug-l> Acessado em 15 de junho de 2017.

MAURICIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Rev. Bras. Educ.** n.27 Rio de Janeiro Sept./Oct./Nov./Dez, 2004. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03> Acessado em 13 de junho de 2017.

MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Razões, princípios e programas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acessado em 01 de agosto de 2017.

MEC. **Programa Novo Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> Acessado em 12 de junho de 2017.

MEC. **Programa Novo Mais Educação**: Documento Orientador: Adesão: Versão I. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192 Acessado em 12 de junho de 2017.

MIRANDA, M. G. de; SANTOS, S. V. Proposta de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva, Florianópolis**, v.30, n. 3, 1073-1098, set./dez. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2012v30n3p1073/24409> Acessado em 16 de junho de 2017.

MÓL, S. C.; MACIEL, C. L. A.; MARTINS, F. S. Educação Integral e(m) tempo integral, o Programa “novo” mais Educação e sua concepção de Formação Humana. **38ª Reunião Nacional da Anped** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_919.pdf Acessado em 20 de outubro de 2017.

PNUD, UNESCO, UNICEF e BANCO MUNDIAL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. In: **Conferência Mundial de Educação para Todos**, 1990, Jomtien. Documento Aprovado na Conferência. Nova York, 1990a.

PNUD, UNESCO, UNICEF e BANCO MUNDIAL. **Marco de Accion para Satisfacer las necesidades Básicas de Aprendizagem**. Declaração, 1990b. In: Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, Jomtien. Documento Aprovado na Conferência. Nova York, 1990b.

SANTOS, M. G. C. dos S. **O Programa ‘Mais Educação’ e a Educação Integral a escola pública**: uma análise a partir da perspectiva da formação onilateral. 31 de março de 2014. 129 páginas. Dissertação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SILVA, M. R. O Programa Ensino Médio Inovador como Política de Indução a Mudanças Curriculares: da proposta enunciada a Experiências relatadas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 91-110, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200091&script=sci_abstract&lng=pt Acessado em 30 de novembro de 2017.

TEXEIRA, A. **Educação não é privilegio**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

Recebido em: Janeiro de 2018

Aprovado em: Maio de 2018