

A Educação Integral no Brasil

Dinora Tereza Zucchetti¹

¹Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo/RS - Brasil

RESENHA CRÍTICA

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

A obra intitulada *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos* é o resultado do trabalho teórico-reflexivo de 54 professores/pesquisadores e técnico científicos, que possuem em comum a experiência da gestão da política, da intervenção e do acompanhamento sistemático de práticas que compartilham dos pressupostos do que vem sendo pensado como Educação Integral, no país. O compêndio de 504 páginas é composto de três partes: Compendo matrizes para o debate, Possíveis configurações da escola, Vivências e itinerários em políticas públicas, totalizando 37 artigos que vêm precedidos por uma Apresentação, Prefácio e Introdução.

O tema central da obra, a Educação Integral, é apresentado como um esforço para instituir, em nível nacional, “[...] uma escola republicana, laica, obrigatória, gratuita e integral” (Lacerda, 2012, p. 17) que resgate o direito da educação pública de qualidade, para todos, conforme o previsto na Constituição Federal de 1988. Inspirada nos ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire e seus sonhos em implantar escolas de dia inteiro, a Educação Integral se concretiza através do Programa Mais Educação, criado no ano de 2007, desde onde o Ministério da Educação cria estratégias para a ampliação da jornada e do currículo escolar.

Contornos mais precisos à Educação Integral estão previstos no Projeto de Lei nº 8035 (Brasil, 2010), que através do Plano Nacional de Educação para o período de 2011-2020 lança como meta oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica. Por sua vez, estratégias orientam a progressividade do alcance do programa: a reestruturação das escolas públicas, o regime de colaboração na execução da política, a ampliação da gratuidade dos estudantes matriculados, a extensão da proposta às escolas do campo, considerando suas particularidades, entre outras.

Isto significa para Giolo (2012), o resgate de questões histórico-conceituais para o debate da Educação: “[...] o Brasil, finalmente, abriu-se politicamente aos interesses populares e está realizando ações educacionais de grande porte” (p. 98). O autor segue apontando para a necessidade de reformular as escolas públicas de educação básica, no que se refere ao tempo, espaços e formação docente, mas como o próprio adverte: vamos por parte! Sugestão que acolhemos nesta escrita, ao trazermos as discussões apresentadas por alguns dos colabores da obra.

Inicialmente, convém melhor situar o que, para Moll (2012, p. 27) funciona como um *divisor de águas*. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), prevê a ampliação do período de permanência na escola a critério dos sistemas de ensino, é efetivamente no ano de 2006 através Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e, em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação que é criado o Programa Mais Educação, através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, regulamentado, posteriormente, pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que se criam as condições para uma educação ampliada. Trata-se, segundo Moll, de um esforço na composição de uma agenda para a Educação Integral, à qual se somam ainda o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE).

Desta forma, explicita-se que o Mais Educação é o programa estruturante de uma educação que, ao ver seus tempos e espaços ampliados, não quer incorrer em “mais do mesmo”, conforme afirma Moll.

A identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de *ciclos de formação* que redimensionam os tempos de aprendizagem e de *cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem* que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de

modo que a própria cidade se constituía como espaço de formação humana (Moll, 2012, p. 133).

De outra feita, é consenso entre os autores que investimentos de natureza diversa nas escolas, entre eles, os físico-financeiros, em especial, àquelas que apresentam baixos índices de desenvolvimento na Educação Básica, dimensionam o caráter da discriminação positiva, de ação afirmativa, presente no Mais Educação. Nesta perspectiva, seguem os escritos de Arroyo (2012, p. 33) quando defende a Educação Integral como uma elevação da “consciência política de que ao Estado e aos governantes cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espços de seu viver, de socialização”. Ao mesmo tempo, o autor alerta para os riscos de uma Educação Integral, de baixa potência, ao afirmar que: “[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escolar, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação” (Arroyo, 2012, p. 33).

Por sua vez, Brandão 2012, ao discutir a partilha dos saberes e a educação que se oferece hoje, reverencia a Educação Integral na escola de dia inteiro, afirmando que:

Em nada esta proposta confunde-se com uma pedagogização da vida, ou uma espécie de expansão impositiva da cultura escolar, a outros redutos do cotidiano. Antes pelo contrário, trata-se de, em primeiro lugar, libertar a própria educação de seu pedagogismo utilitário que, ele sim, aprisiona a cada dia mais a própria escola entre momentos de um ensino centrado em uma progressiva árida funcionalidade (Brandão, 2012, p. 69).

Seguem Chagas, Silva e Souza (2012) realizando um estudo, mesmo que breve, das experiências em educação realizadas por Anísio Teixeira e suas escolas-parque, na década de 1950 e por Darcy Ribeiro e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), em 1980. No encontro fecundo destes dois grandes educadores, os autores buscam contribuições para os fundamentos da Educação Integral, questão que aparece de forma recursiva na maioria dos textos que compõe o livro.

Assim, os diferentes colaboradores vão se posicionando e construindo seus argumentos no sentido de criar interfaces entre a ampliação do tempo escolar, a aposta num currículo integrado e integrador, em especial, contando com o apoio do entorno da instituição escolar e de parcerias com outras organizações governamentais e não governamentais e o terceiro setor na execução de uma política de Educação Integral.

Entretanto, do mesmo modo em que se produzem argumentos de defesa à implantação plena da Educação Integral, no Brasil, apresentam-se seus grandes desafios. A emergência de novos perfis profissionais ao lado da docência está entre eles. Isto é o que postula Leclerc (2012, p. 314).

A educação integral é mediatizada pelo trabalho dos profissionais da educação, das áreas sociais, culturais, do esporte e outras, dos educadores populares com saberes reconhecidos e estudantes universitários [...] de modo a consolidar as demandas formativas ao sistema nacional de formação e aos programas nacionais de formação.

A parte as questões de fundo e suas reflexões teórico-epistemológicas, o livro apresenta um conjunto de experiências já realizadas, de norte a sul do país. Estas conformam diferentes modalidades de organização para os espaços/tempos, nas escolas de dia inteiro. Muitos relatos apontam para as possibilidades, outras para os desafios de tais empreendimentos.

Neste sentido, as questões apresentadas por Sperandio e Castro (2012, p. 327) relatam as ações ocorridas no estado do Espírito Santo e explicitam os desafios, as barreiras e as dificuldades na implantação de um novo desenho pedagógico para uma educação que considere “a dinâmica da vida urbana, onde se concentram aproximadamente 70% das escolas e matrículas e, a especificidade do campo”.

A realidade de Salvador (BA), relatada por Santos e Vieira (2012) nos coloca perante os problemas do espaço e da estrutura física das escolas enquanto premissas que não podem ser ignoradas na implantação do Mais Educação, bem como na garantia de uma educação integral de qualidade.

Goiás, por sua vez, opta por proporcionar o enriquecimento escolar destacando os Projetos de Atividades Educacionais Complementares que são desenvolvidos em espaços que ultrapassam a geografia da sala de aula. Neles se busca promover a integração do estudante com a comunidade escolar e familiar. “Estes projetos contemplam, diretamente, os diversos campos do conhecimento e estão ligados às áreas da arte, do desporto, da educação ambiental, da saúde e prevenção e integração social” afirmam Ferreira e Araújo (2012, p. 349).

Palmas (TO) aposta num modelo flexível, sendo que a execução de uma política de educação integral é apresentada como sendo anterior ao Programa Mais Educação. Há mais tempo a ampliação da jornada foi implementada, através de laboratórios de informática, de línguas e organizados espaços para práticas desportivas e culturais e o atendimento, segundo Souza (2012, p. 360) se dá “principalmente, por intermédio de convênios firmados com federações e associações na área esportiva e cultural”.

Outro arranjo institucional é apresentado por Apucarana (PR). Uma proposta educacional, local, que considera os Oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio proposto, em 2000, pelas Nações Unidas. Neste sentido, atividades nas áreas da saúde, assistência social, cultura, esportes, geração de emprego e renda, além de atividades educativas, norteiam a centralidade da educação integral de qualidade, para todos, assevera Silva (2012).

Goulart da Silva (2012), ao descrever as diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ), destaca a importância da intersetorialidade como eixo estruturante das ações. Educação, saneamento, segurança, saúde, habitação, cultura, lazer, assistência social são apresentadas como necessidades da cidadania que demandam intencionalidade na execução do Programa. Das dimensões metodológicas presentes nas oficinas de trabalho, destaca: o diálogo, a reflexão, o afeto, a ética, a aprendizagem, o lúdico e a estética.

Há ainda relatos de experiências que ocorrem em Belo Horizonte (MG), Diadema (SP), Santarém (PA), Santa Barbara d'Oeste (SP), Rio de Janeiro (RJ), Cuiabá (MT), que a seu modo descrevem comunidades educativas, cidades educadoras, projetos que consideram especificidades socioeducativas locais.

Desta feita, realizado o esforço de apresentar alguns fragmentos de uma obra extensa interessa-nos, também, resgatar certo viés de caráter socioeducativo que assumem as atividades que vem sendo realizadas pelo Mais Educação, entre elas as relatadas em especial, na Parte 3 da coletânea.

A escolha desta problematização, frente ao conjunto de questões que o livro apresenta, passa pelos interesses investigativos desta pesquisadora que vem realizando, nos últimos anos, investigações no campo da educação não escolar, da formação de educadores (sociais) e dos modos de socialização que se produzem no interior de projetos socioeducativos em meio aberto. Do encontro dos resultados destes estudos e frente aos debates em torno do Programa Mais Educação, abordados no livro, surge uma primeira pergunta: de que forma o Programa Mais Educação se articula, combina, colabora, com outros serviços sócio assistenciais oferecidos por organizações não governamentais, de terceiro setor e até pela própria escola, para compor o aumento da jornada escolar, com vistas a uma educação de tipo integral? Quem é este outro profissional da educação que atua na proposta da educação integral? Que formação este profissional, denominado de educador, oficinairo, demanda para poder cumprir as atribuições de uma nova arquitetura da educação brasileira?

De antemão tendemos a pensar que estas questões não estejam sendo discutidas nos fóruns de formação de professores e sequer estejam sendo debatidas no âmbito dos cursos de licenciaturas. Tampouco sendo refletidas enquanto articulações possíveis entre, por exemplo, entre atividades de extensão universitária e/ou o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID com o Mais Educação.

Tendemos as estas problematizações, também, por considerar a possibilidade de um maior (e salutar) diálogo entre as já conhecidas práticas de educação, os projetos socioeducativos em meio aberto e o Mais Educação. Os primeiros, ligados ao Ministério do Desenvolvimento Social, em geral, são executados por organizações não governamen-

tais, por universidades e, de forma crescente, pelo terceiro setor e se caracterizam por acontecer na modalidade e turno contrários à escola, e estão voltados aos mesmos sujeitos que são afetos ao Programa Mais Educação.

Desde este contexto, ousamos pensar que haja pontos de convergência entre práticas socioeducativas em meio aberto e o programa Mais Educação. Muito embora, das ações, pode-se afirmar que não há *a priori* diálogo entre elas; situações que são relatadas por professores e educadores que atuam em ambos os espaços. Prerrogativa que se evidencia também no âmbito das políticas, nas diferentes esferas de governo, cujas práticas se dão de forma isolada mesmo que dirigidas aos mesmos sujeitos sociais.

Questões estas de aproximação que parecem também se evidenciar no campo teórico, em especial, quando alguns estudos apontam para uma certa convergências entre os projetos socioeducativos e o Programa Mais Educação. Vejamos: quer como socioeducativos em meio aberto ou através do programa Mais Educação estamos diante, nos dois casos, segundo Arroyo (2012, p. 35), de práticas de eminente caráter socioeducativo que se convertem em “[...] direito a proteção, cuidado e tempos de dignidade para a infância-adolescência populares”. Caráter este que se vê reforçado pela condição de política afirmativa e compensatória já experimentada, desde longa data, pelos projetos socioeducativos e outras políticas de assistência social.

Nesta linha de pensamento, seguem Dayrell et al. (2012) também partilhando de tal compreensão ao reafirmar que ao programa Mais Educação convergem as práticas de educação não escolar para dentro da escola.

De nossa parte permanecem muitas interrogações. Se, por um lado, as aproximações descritas acima são salutares, tensionadoras de ambas as ações, há de se perguntar também, no transcurso da execução do Mais Educação, se não há risco de criar novos abismos para a educação das classes populares. Alguns já são conhecidos nos socioeducativos em meio aberto que, hoje, mesmo que instituídos como política de estado vem sendo executados, quase que na sua totalidade, por organizações não governamentais e em especial pelo terceiro setor. Neste caso, carregam as lógicas da precarização do trabalho, de fazer *mais* com *menos*. Lógicas que operam, por exemplo, com a perda de direitos de trabalhadores, com a redução de estratégias de mobilização popular, entre outros.

Outrossim, e embora os questionamentos realizados faz-se importante registrar a grandiosidade e a importância da obra organizada por Moll (2012) que se destaca pela atualidade do tema, a pertinência do debate e o esforço em construir um arcabouço teórico que contribua para os estudos na área. Também merece registrar que os estudos e os relatos que compõem o livro têm o feito de alcançar aos leitores uma

imensa lista de referências para pesquisa e maior aprofundamento teórico. Aos interessados no debate sobre a Educação Integral no Brasil, recomenda-se a leitura de Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.

Recebido em 06 novembro de 2012
Aprovado em 13 novembro de 2012

Referências

- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 33-45.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 46-71.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9394, de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/leis/9394.htm>>. Acesso em: 30 out. 2013.
- BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**. Disponível em: <www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/220>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 13 nov. 2013.
- BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013. **Dispõe sobre Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE)**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/pdde-perguntasfrequentes/item/4386>>. Acesso em: 13 nov. 2013.
- BRASIL. Lei nº - 11.947, de 16 de junho de 2009. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE). **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-dinheiro-direto-na-escola>>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 8035, de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 30 out. 2013.
- FERREIRA, Jaime Ricardo; ARAÚJO, Seila Maria Vieira de Araújo. Ampliação de tempos e oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (GO) In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 345-358.
- GIOLO, Jaime. Educação em tempo integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no**
-
- Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1353-1360, out./dez. 2013. 1359
Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 94-105.

GOULART DA SILVA, Maria Antonia. Diretrizes Conceituais e Metodológicas do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu (RJ). In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 380-412.

LACERDA, Maria do Pilar. Apresentação. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 17-18.

LECLERC, Genuína. Programa Mais Educação e Práticas de Educação Integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 307-318.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUZA, Danilo de Melo. A Experiência em Palmas (TO) In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 359-367.

SPERANDIO, Adriana; CASTRO, Janine Matta Pereira de. Mais tempo na Escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES) In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 319-335.

Dinora Tereza Zucchetti é doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Bolsista Produtividade em Pesquisa (CNPq).
E-mail: dinora@feevale.br